



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: MOLINA GUTIÉRREZ, HÉCTOR FERNANDO

PROGRAMA DE DOCTORADO: D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

DEPARTAMENTO DE: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 04/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN.

Sobre el siguiente tema: *ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR PARA LA INNOVACIÓN Y LA MEJORA. ESTUDIO EN SEIS INSTITUCIONES ESCOLARES EN LA CIUDAD DE CHILLÁN*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 4 de Julio de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: Joaquín Sallán

EL SECRETARIO

Fdo.: Nereida Trujillo

EL VOCAL

Fdo.: ANA BELÉN GARCÍA

Con fecha 24 de julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

FIRMA DEL ALUMNO,

La Secretaria de la Comisión Delegada

Fdo.: Héctor Fernando Molina Gutiérrez

¹ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

El presente documento es una copia de un documento original que forma parte de un expediente administrativo. El contenido de este documento es el resultado de un proceso de digitalización y puede contener errores de transcripción o de formato. Se recomienda consultar el documento original para obtener la información completa y correcta.



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *MOLINA GUTIÉRREZ, HÉCTOR FERNANDO*, el día 4 de julio de 2017, titulada *ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR PARA LA INNOVACIÓN Y LA MEJORA. ESTUDIO EN SEIS INSTITUCIONES ESCOLARES EN LA CIUDAD DE CHILLÁN*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 2 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve no otorgar la Mención de "cum laude" a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 27 de julio de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO
PEREZ JUAN RAMON - DNI
03087239H
Fecha: 2017.07.30 19:12:49 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: MOLINA GUTIÉRREZ, HÉCTOR FERNANDO

Secretario del Tribunal: ANA BELÉN GARCÍA VARELA.

Director de Tesis: JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario

**DR. JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN, PROFESOR, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE
BARCELONA, DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. FERNADNDO
MOLINA GUTIÉRREZ**

HACE CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada "*Estrategias de liderazgo del director para la innovación y la mejora. Estudio de caso en seis instituciones escolares de la ciudad de Chillán, Chile*" elaborada por D. Fernando Molina Gutiérrez, estudiante del Programa de Doctorado Planificación e Innovación educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente
en Alcalá de Henares, a 18 de marzo de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS



DR. JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. HECTOR
FERNANDO MOLINA GUTIERREZ,

Título de la Tesis: **“Estrategias de Liderazgo del Director para la Innovación y la
Mejora. Estudio en Seis Instituciones Escolares en la Ciudad de Chillán”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Joaquin Gairín Sallán

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por D. Hector Fernando Molina Gutierrez, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





Programa de Doctorado
Planificación e Innovación Educativa

**Estrategias de liderazgo del Director para la
innovación y la mejora.
Estudio en seis instituciones escolares de la
Ciudad de Chillán.**

TESIS DOCTORAL

Héctor Fernando Molina Gutiérrez
Director: Doctor Joaquín Gairín Sallán.

Marzo de 2017



Programa de Doctorado
Planificación e Innovación Educativa

**Estrategias de liderazgo del Director para la
innovación y la mejora.
Estudio en seis instituciones escolares de la
Ciudad de Chillán.**

TESIS DOCTORAL

Héctor Fernando Molina Gutiérrez
Director: Doctor Joaquín Gairín Sallán.

Marzo de 2017

Cada profesión ha de ser concebida no sólo como un medio de ganarse la vida, de mejorar su situación económica, de labrar un porvenir a sus hijos, sino también como el ejercicio de una misión social y una colaboración al bien común de la sociedad.

Esfuerzo sin sentido conocido, es esfuerzo perdido.

Alberto Hurtado



AGRADECIMIENTOS

Manifestar gratitud, engloba un profundo sentimiento de reconocimiento a tantas personas que han acompañado las diferentes etapas de mi vida.

A mis padres, por enseñarme a caminar, regalar tanto cariño, mostrarme el camino y alentarme para volar.

A Pamela, por enseñarme cada día el profundo significado que tiene la vida. Por más grande que sea su amor siempre se las arregla para dar algo más. Si uno ha conocido su belleza anhela seguir poseyéndola.

A mi Hija Arantza, quien llena de luz mis días y es mi inspiración y motivación para seguir avanzando.

A Carlos, por el inmenso cariño que un hijo entrega a su padre, por su amistad y eterna compañía.

A María Elena, por enseñarme el valor que tiene la humildad y el cariño al prójimo.

A Alberto, por mostrarme incansablemente lo lindo que es la vida y por ser tan buen amigo.

A mi Director de Tesis, por su paciencia y modelo de responsabilidad y profesionalismo.

A todos mis compañeros de trabajo, quienes alentaron y acompañaron mis esfuerzos.

Lo mejor que me ha pasado es que sean parte de mi vida.

Muchas gracias a todos.



RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo indagar acerca de las estrategias que los directores de instituciones educativas escolares implementan, para innovar y mejorar los resultados de sus respectivos colegios. El tema de la calidad de la educación es una prioridad en nuestro país y el Gobierno impulsa un “Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar”; las mediciones en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales dejan en evidencia que un alto porcentaje de colegios no logra lo que se espera de ellos.

Esta tesis principalmente identificará las características de quienes desempeñan la labor directiva en los colegios de la muestra, además de las estrategias utilizadas por los directores y cuáles de éstas son las más importantes para la innovación y la mejora. El trabajo se realiza en seis colegios particulares, subvencionados, católicos, de la ciudad de Chillán – Chile.

Se realizó un análisis de los elementos más relevantes en relación a la gestión de procesos y resultados de los establecimientos estudiados, quienes conforman los equipos directivos y de manera particular, los esfuerzos realizados por el director(a) para innovar y mejorar. El estudio propuesto, toma como factor relevante la figura del director, el Jefe Técnico y miembros de sus equipos directivos, docentes, sus estrategias de gestión y el impacto de éstas en la innovación y la mejora.

La educación es el tema central del debate nacional, las reformas y los cambios estructurales en el sector, dan cuenta de la importancia que se le da actualmente en nuestro país. Los avances en cobertura que se han logrado, dan paso a la calidad. Para enfrentar dichos momentos de cambio, es imprescindible contar con líderes que posean capacidades y herramientas para guiar las organizaciones de manera eficiente. A nivel internacional, el liderazgo es factor central de estudio de variadas investigaciones que concluyen en sus hallazgos, que éste es un elemento clave para lograr eficacia en las organizaciones escolares.

El marco teórico analiza elementos claves del liderazgo y los modelos de gestión, estrategias, reforma, innovación y mejora escolar. La investigación se enmarca en un estudio cualitativo, aplicándose una metodología de estudio de caso. Considera la percepción tanto de los directores como la de directivos a cargo del área pedagógica. Para ejecutar la investigación del estudio de caso, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los Directores(as), a los Jefes Técnicos, Directivos y Docentes de los establecimientos seleccionados.

De los resultados obtenidos, en opinión de los directores, resaltan el valor que se le da a la formación valórica; en relación a sus funciones, estos cada vez se involucran más en las materias técnico pedagógicas, pese a destinar gran parte del tiempo para la gestión administrativa. En relación a las estrategias para el cambio y mejora, se reconoce el valor de los Planes de Mejoramiento como una herramienta para el cambio. Existe una coincidencia en la utilización de estrategias que son transversales en los seis colegios de la muestra.

Cada escuela exige profesionales capaces de animar sus Proyectos Educativos, concretarlos, empleando estrategias y acciones que logren la mejora sostenida, convirtiendo a sus colegios en lugares de educación, desarrollo de la cultura, formación y compromiso por el bien común.

Términos claves: liderazgo, estrategias, reforma, cambios y mejora escolar



Abstract

The objective of the present work is inquire about strategies that Principals of different educative institutions implement to innovate and get better results in their respective schools. The theme of quality in education it is a priority in our country and the government promote a "School Quality Assurance Plan", the measurements in national and international standardized tests evidence that a high percent of schools does not achieve what is expected of them.

This thesis will identify the characteristic who perform the management task in the sample schools, besides the strategies used by the principals and which of these are the most important for the innovation and improvement. The work is done in six private, subsidized and catholic schools of Chillán – Chile.

It has been made an analysis of the most relevant elements regarding the management of processes and results of the study establishments, who set the principal teams and particular way, the effort accomplished by the principal to innovate and get better. The proposed study take as a relevant factor the figure of the principal, the technician boss and members of the directive teams, their management strategies and the impact of these in innovation and improvement.

Education is the main theme in the national discussion, the reforms and the structural changes in this sector realize the importance that our country gives it nowadays. The advances in coverage that have been achieved give way to quality. To deal with these moments of change, it is essential to count with leaders that own abilities and tools to lead the organizations efficiently. In the international level leadership as a central factor of study in many investigations conclude in their findings that this is an important element to achieve the efficiency in the school organizations.

The theoretical framework analyze important elements of leadership in the management models, strategies, reform, innovation and school improvement. The investigation is framed in a qualitative study, applying a case study methodology. Consider the perception of the principals and managers in charge of the pedagogical area. To execute the case study investigation were applied semi-structured interviews to principals, technical heads and managers.

From the obtained results, in opinion of the principals, emphasize the value given to the formation of values; in order to the management function increasingly involved in technical pedagogical subject, despite allocating much of the time to the administrative management. In order to the improvement and change strategies, is known the value of the improvement plans as a tool for the change. A coincidence exists in the utilization of strategies which are transversal in the six schools of the sample.

Each school requires professionals capable to cheer their educational projects, make them, using actions and strategies that achieve a sustained improvement, turning their schools to a educational places, culture development, formation and common benefit commitment.

Keywords: Leadership, strategies, reforms, change, school improvement.





ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.1 Introducción.....	20
1.2 Justificación del tema	20
1.3 Planteamiento de la pregunta de investigación	22
1.4 Objetivos de investigación.....	25
1.5 Sentido de la investigación y conceptos claves	25
MARCO TEÓRICO	29
CAPÍTULO 2: LIDERAZGO	33
2.1 Introducción.....	34
2.2 Definiendo el liderazgo	35
2.3 Diferentes enfoques del liderazgo	37
2.4 Liderazgo distribuido	40
2.5 Liderazgo educativo	44
2.5.1 Liderazgo, eficacia escolar e importancia del Director.....	47
2.5.2 Liderazgo educativo y cambio.....	50
2.5.3 Prácticas directivas	54
2.5.4 Liderazgo y resultados en el aprendizaje	63
2.6 Dirección escolar en Chile	65
2.6.1 Reseña histórica de la dirección escolar en Chile	65
2.6.2 Caracterización de los directores en Chile	70
2.6.3 Dirección escolar y marco para la buena dirección	70
2.6.4 Dirección escolar y alta dirección pública.....	77
2.7 Síntesis	78
CAPÍTULO 3: EFICACIA ESCOLAR Y MODELOS DE GESTIÓN.....	81
3.1 Introducción.....	82
3.2 La eficacia escolar y búsqueda de la calidad.....	83
3.2.3 Modelo Malcolm Baldrige.....	88
3.2.3 Modelos de Calidad	90
3.2.4 Modelo Deming.....	91
3.2.5 Modelo de Excelencia E.F.Q.M.....	92
3.3 Modelos de Gestión de la Calidad en Chile	94
3.3.1 Modelos de Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Gestión SACGE .	95
3.3.2 Modelo de la Gestión de Calidad de la Escuela en Chile	100
3.3.3 Ejes del Modelo de la Escuela Católica	102
3.3.4 Modelo de la Gestión Escolar de la Fundación Chile	106
3.4 Liderazgo en los Modelos de Gestión de Calidad.....	108
3.5 Síntesis del capítulo	111
CAPÍTULO 4: REFORMA, CAMBIO, INNOVACIÓN Y MEJORA, EL ROL DE LAS ESTRATEGIAS.	113
4.1 Introducción.....	114
4.2 Reforma educativa	115
4.3 Cambio en educación.....	116
4.3.1 Definiendo el cambio educativo	118
4.3.2 Condiciones para el cambio educativo.....	121



4.4 El rol de las estrategias	124
4.4.1 Estrategias para intervenir en educación	127
4.5 Innovación	139
4.5.1 Caracterización de la innovación	145
4.6 La mejora educativa	148
4.6.1 Camino de la mejora educativa	152
4.6.2 Características del mejoramiento escolar.....	156
4.6.3 Condiciones para la mejora en contextos educativos.....	158
4.6.4 Planes de mejoramiento en Chile	160
4.7 Revisión de estudios relacionados con el tema	162
4.8 Síntesis	165
CAPÍTULO 5: CONTEXTO EDUCATIVO EN CHILE.....	167
5.1 Introducción.....	168
5.2 Contexto educativo.....	169
5.2.1 La escuela	171
5.2.2 Escuela Católica	172
5.2.3 Desafíos de la educación en Chile.....	173
5.3 Cambios de políticas educativas en Chile	176
5.3.1 Reformas educativas en Chile	180
5.3.2 La reforma a la ley de inclusión.....	184
5.3.3 Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación	186
5.3.4 Subvención escolar preferencial SEP	190
5.3.5 Ciclo de mejoramiento continuo	192
5.4 Síntesis	196
CAPÍTULO 6: CONTEXTOS EN LOS QUE SE INSCRIBE LA INVESTIGACIÓN.....	199
6.1 Introducción.....	200
6.2 Descripción geográfica, antecedentes generales	201
6.3 Caracterización de los colegios en estudio.....	202
6.4 Características generales de los establecimientos seleccionados.....	203
6.5 Análisis resultados 2° básico prueba estandarizada SIMCE.....	209
6.6 Síntesis	215
MARCO APLICADO	217
7.1 Introducción.....	218
7.2 Introducción al paradigma de investigación	218
7.3 Enfoque de investigación cualitativo, estudio de caso	220
7.4 Método de investigación.....	221
7.5 Técnicas de recolección de información	225
7.5.1 La entrevista	225
7.5.2 La encuesta	226
7.5.3 Grupos focales.....	227
7.5.4 Etapas de la elaboración de la entrevista y protocolos de aplicación:	229
7.5.5 Resumen de dimensiones y subcategorías.....	235
7.6 Trabajo de campo	236
7.7 Muestra	238
7.8 Síntesis	241



MARCO CONCLUSIVO	243
8.1 Síntesis	244
8.2 Resultados	244
8.3 Análisis de los resultados: Categorización y triangulación.....	245
8.4 Síntesis de los resultados.....	304
8.5 Conclusiones y discusión	310
8.6 Limitaciones, usuarios y futuras líneas de investigación.....	323
BIBLIOGRAFÍA	324
ANEXOS	341
Anexo 1 Listado de algunas estrategias encontradas.....	342
Anexo 2 Protocolo de validación de instrumentos	344
Anexo 3 Instrumento 1 Caracterización de los Directores	346
Anexo 4 Instrumento 2 Pauta para entrevista semi- estructurada.....	351
Anexo 5 Instrumento 3 pauta entrevista semi-estructurada.....	352
Anexo 6 Instrumento 4 Guión Focus Groups.....	354

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Presentación esquemática general de la investigación</i>	27
Tabla 2: <i>Tabla enfoques de liderazgo</i>	38
Tabla 3: <i>Principales características de las conceptualizaciones sobre el liderazgo distribuido.</i>	42
Tabla 4: <i>Capacidades de la persona que lidera.</i>	52
Tabla 5: <i>Cualidades generales para los agentes de cambio.</i>	54
Tabla 6: <i>Competencias funcionales para un liderazgo efectivo.</i>	56
Tabla 7: <i>Competencias conductuales para un liderazgo efectivo.</i>	57
Tabla 8: <i>Modelos de liderazgo directivo de Leithwood</i>	58
Tabla 9: <i>Prácticas de liderazgo directivo.</i>	59
Tabla 10: <i>Prácticas clave para un Liderazgo Efectivo.</i>	62
Tabla 11: <i>Síntesis principales dimensiones de las prácticas del liderazgo escolar.</i>	62
Tabla 12: <i>Equipos directivos en la Ley de Carrera Docente de 1978.</i>	66
Tabla 13: <i>Resumen: Directivos en la normativa educacional 1929-2009</i>	69
Tabla 14: <i>Claves escuelas efectivas</i>	84
Tabla 15: <i>Categorías y valores fundamentales.</i>	89
Tabla 16: <i>Principios de Calidad de Ishikawa</i>	91
Tabla 17: <i>Puntos para la administración de Deming.</i>	92
Tabla 18: <i>Criterios en el modelo EFQM.</i>	94
Tabla 19: <i>Las principales características del modelo según el Ministerio de Educación:</i>	96
Tabla 20: <i>Áreas y Dimensiones del Modelo.</i>	100
Tabla 21: <i>Detalla las seis características fundamentales de la Escuela Católica.</i>	102
Tabla 22: <i>Descriptor liderazgo en el modelo de Fundación Chile</i>	111
Tabla 23: <i>Clasificación de las reformas según Martinic (2001).</i>	116
Tabla 24: <i>Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora.</i>	118
Tabla 25: <i>Resumen de condiciones que facilitan el cambio (Parrilla, 2000).</i>	122
Tabla 26: <i>Estrategia y términos relacionados.</i>	128
Tabla 27: <i>Delimitación de estrategias en contextos colaborativos.</i>	130
Tabla 28: <i>Estrategias de cambio.</i>	131



Tabla 29: <i>Estrategias de intervención de carácter global:</i>	134
Tabla 30: <i>Estrategias de intervención con un grupo de profesores</i>	135
Tabla 31: <i>Diseño de acción aplicable a una estrategia</i>	136
Tabla 32: <i>Estrategias gestionadas por los directores para aumentar resultados en matrícula y SIMCE</i>	137
Tabla 33: <i>Prácticas destacadas por ámbito</i>	138
Tabla 34: <i>Estrategias por áreas</i>	139
Tabla 35: <i>Innovación</i>	146
Tabla 36: <i>Las tres olas en la mejora de los centros escolares.</i>	150
Tabla 37: <i>Criterios para analizar el mejoramiento</i>	154
Tabla 38: <i>Estrategias para de mejoramiento:</i>	154
Tabla 39: <i>Tipos de trayectoria de mejoramiento.</i>	155
Tabla 40: <i>Principales características de cada trayectoria, de mejoramiento.</i>	155
Tabla 41: <i>Características del mejoramiento escolar.</i>	157
Tabla 42: <i>Algunas reformas en Chile</i>	181
Tabla 43: <i>Resultados de la educación Chilena</i>	182
Tabla 44: <i>Las funciones de cada una de las instituciones que componen el sistema</i>	188
Tabla 45: <i>El convenio de Igualdad de oportunidades y Excelencia Educativa</i>	191
Tabla 46: <i>Colegios de la provincia de Ñuble</i>	202
Tabla 47: <i>Información Institucional</i>	203
Tabla 48: <i>Información Institucional</i>	204
Tabla 49: <i>Énfasis de su formación: Características de formación del establecimiento:</i>	205
Tabla 50: <i>Visión y Misión.</i>	206
Tabla 51: <i>Reforzamiento a la enseñanza: talleres.</i>	207
Tabla 52: <i>Educación especial.</i>	208
Tabla 53: <i>Metodología de la investigación cualitativa</i>	223
Tabla 54: <i>Distinción de la Entrevista Cualitativa</i>	226
Tabla 55: <i>Características de la entrevista y encuesta.</i>	228
Tabla 56: <i>Trabajo de campo resumen de momentos o visitas en las que se aplicaron los instrumentos seleccionados.</i>	229
Tabla 57: <i>Naturaleza de las preguntas.</i>	232
Tabla 58: <i>Dimensiones, categoría y subcategorías</i>	233
Tabla 59: <i>Categorías y conceptualización de las sub categorías consultadas:</i>	234
Tabla 60: <i>Seis dimensiones que abarcan los instrumentos aplicados</i>	235
Tabla 61: <i>Subcategoría Caracterización de los directores(as)</i>	246
Tabla 62: <i>Subcategoría Caracterización de los directores(as)</i>	246
Tabla 63: <i>Categoría: Estrategias para el Mejoramiento</i>	246
Tabla 64: <i>Estrategias utilizadas en las salas de clase para el aseguramiento de logros.</i>	247
Tabla 65: <i>Caracterización de los Directores y Directivos Técnicos.</i>	248
Tabla 66: <i>Estudios y Especialización de los Directores y Directivos Técnicos.</i>	248
Tabla 67: <i>Integrantes de equipos directivos que acompañan al Director</i>	249
Tabla 68: <i>Grado de importancia de las siguientes variables a la hora de definir la calidad</i>	250
Tabla 69: <i>Planes de Mejoramiento general con aplicación de modelos de gestión como estrategia</i>	252
Tabla 70: <i>Distribución básica de los colegios en estudio</i>	254
Tabla 71: <i>¿Qué capacidad de decisión tiene usted como director en cada una de las siguientes dimensiones o áreas?</i>	349



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Perspectivas desde las que los distintos estudios definen el liderazgo:	36
Figura 2: Variables para el liderazgo cómo función de influencia	37
Figura 3: Marco Para La Buena Dirección.	74
Figura 4: Directrices del Marco Para la Buena Dirección.	75
Figura 5: Dimensiones y principales prácticas del Marco Para La Buena Dirección....	76
Figura 6: Modelo primigenio comprensivo de eficacia escolar de Scheerens y Creemers (1989).....	86
Figura 7: Modelo integrado de eficacia escolar	87
Figura 8: Perspectiva sistémica de los criterios para la excelencia en el desempeño aplicado al sector de educación:	90
Figura 9: Modelo europeo de la gestión de calidad.....	93
Figura 10: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.....	97
Figura 11: Ámbitos estratégicos:.....	103
Figura 12: Cómo se construye el mapa estratégico de la Escuela Católica.	104
Figura 13: Cómo se construye el Modelo de Gestión Escolar	105
Figura 14: Mapa del Modelo de Gestión.	106
Figura 15: Modelo de Gestión de Calidad Fundación Chile.....	107
Figura 16: Conceptos fundamentales de la excelencia.	109
Figura 17: Modelo conceptual para promover procesos de cambio	123
Figura 18: Operación de las estrategias directivas para el logro de los resultados de matrícula y de aprendizajes.	126
Figura 19: Estrategias de intervención en centros:	133
Figura 20: Mapa Conceptual de Innovación.....	144
Figura 21: Un marco para el mejoramiento escolar.....	152
Figura 22: Factores claves del mejoramiento.....	158
Figura 23: El Ciclo de mejoramiento continuo a 4 años.	161
Figura 24: El Ciclo de mejoramiento	162
Figura 25: Sistema de aseguramiento de la calidad.....	187
Figura 26: Diagrama N° 1. Las instituciones educativas del sistema de aseguramiento de la calidad y sus principales funciones.	189
Figura 27: Demografía de la ciudad de Chillán	201
Figura 28: Resultados Colegio A 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.....	209
Figura 29: Resultados colegio B 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.....	210
Figura 30: Resultados colegio C 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio	211
Figura 31: Resultados colegio D 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.	212
Figura 32: Resultados colegio E 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.....	213
Figura 33: Resultados colegio F 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.....	214



Introducción

La tesis trata de los esfuerzos por innovar y mejorar que despliegan los Directores(as), gestionando los establecimientos educacionales en los cuales desarrollan su trabajo. La pregunta que origina la investigación que se presenta es: *¿Cuáles estrategias de liderazgo emplea el director para la innovación y la mejora?*

Se enmarca en momentos en que nuestro país implementa una de las reformas más profundas del último tiempo, el componente de dicha política educativa, abarca a todo el sistema educativo desde el Ciclo de Educación Parvularia hasta la educación superior; el fin es el de mejorar todos los niveles de la educación. Este trabajo se basa en la percepción que poseen seis directores de colegios, acerca de las estrategias y procesos que implementan para la mejora escolar.

La idea de investigar el tema obedece a diversas motivaciones, desde hace varios años el tema de gestión educacional ha preocupado y ocupado.

El trabajo de dirección y su práctica no es algo sencillo de desarrollar ni menos de liderar, la complejidad del sistema y las múltiples variables que están presentes en él, sumados a los requerimientos gubernamentales y el cambio de las políticas que se implementan, justifican dicho planteamiento.

La evidencia teórica revisada, indica que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo son un factor significativo en la mejora continua de los aprendizajes. Fullan, (2002). Todos ellos son elementos de importancia que presionan a los directivos escolares, los desafían y exigen frente a las crecientes demandas que les impone el sistema.

Además, desde hace ya varios años se anhela una mejor educación, lo que involucra modificar un gran número de variables, que no son tan fáciles de identificar; el tema de la mejora depende de consensos políticos que impulsan los cambios planteados por el gobierno, hasta las decisiones y determinaciones de gestión que impactan a cada una de las unidades educativas y sus aulas.

Para quienes trabajan en dirección escolar, es importante saber y conocer desde la práctica, cómo las escuelas están siendo lideradas y qué componentes permiten que éstas estén en un camino de mejora sostenida. El estudio se hizo con el objetivo de descubrir cómo algunas escuelas se gestionan, basadas en su capacidad para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos.

A partir de los enunciados de las políticas implementadas por el Gobierno, se rescata la idea que, en la actualidad, la concreción e implementación de dichos cuerpos legales, apuntan a un plan de mejoramiento educativo, centrado en los estudiantes y en el cómo desarrollar todas sus potencialidades. Se promueven transformaciones profundas en todos los niveles educacionales, pretendiendo contar con un sistema que mejore la calidad educativa entendida en un modo amplio e integral.

“Un régimen de aseguramiento de la calidad, sea cual fuere la modalidad que finalmente se adopte, supone un cambio drástico en la manera en que el Estado realiza el control del proceso educativo y acarreará modificaciones institucionales significativas” (Informe final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006).



Se hace evidente el impacto que dichas políticas están teniendo en las escuelas y colegios del país y en la forma de guiarlas.

El Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación pretende ser el motor y fundamento de la Ley, a través de él se le otorgará la fuerza necesaria que velará por el cumplimiento de este nuevo andamiaje que implicará una manera de gestionar diferente.

En el marco enunciado en los párrafos precedentes, nace la Ley N° 20.529, que crea la Agencia de Calidad, la Superintendencia y el Consejo Nacional de Educación, tres instituciones que se unen al Ministerio de Educación para velar por la calidad, entendiendo ésta como un derecho de todas las personas.

La misma Ley, en su artículo N° 8, establece la necesidad de echar a andar un plan que defina y coordine objetivos y metas entre las cuatro instituciones, para que vayan en apoyo de los establecimientos educacionales y éstos puedan lograr un impacto positivo en los aprendizajes y formación de sus estudiantes.

Por otro lado, uno de los desafíos más relevantes de la nueva propuesta en educación, es mejorar la calidad tanto de la gestión institucional como pedagógica, para brindar un desarrollo integral en los estudiantes del país.

Son variados los factores que influyen en el proceso educativo y cada uno de ellos debe interrelacionarse en pos del objetivo. El financiamiento es uno de los elementos y es evidente que para lograr la calidad no basta; es por ello que el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) ha variado radicalmente la estrategia utilizada hasta ahora, otorgando una subvención adicional por alumno.

Para producir el cambio, la reforma educacional tiene como elemento central un instrumento denominado: Subvención Escolar Preferencial, (en adelante SEP). Esta estará dirigida a mejorar la calidad de la educación de los niños de familias vulnerables, así se garantiza que los recursos se direccionen en donde hay más carencias, compensando las desigualdades socioeconómicas de origen de los alumnos.

Para incorporarse al régimen de subvención preferencial, el proyecto dispone que los Sostenedores de los establecimientos educacionales deberán suscribir con el Ministerio de Educación, un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa por un plazo mínimo de seis años.

Las escuelas deben definir e implementar estrategias de intervención, orientados a lograr en los plazos determinados metas y resultados que indiquen niveles de mejoramiento.

Lo anterior se logrará impulsando en cada establecimiento un “Plan de Mejoramiento Educativo”, (en adelante PME), el cual según recogemos de sus orientaciones Técnicas para Sostenedores y Directivos escolares, (2015) se torna una herramienta central que permite ordenar los procesos e iniciativas al interior de cada comunidad educativa, con el objetivo de entregar posibilidades para que cada estudiante del país reciba una educación de calidad, complementando los aprendizajes tradicionales del currículum con actividades que permitan desarrollar sus múltiples capacidades e intereses, de tal manera que puedan alcanzar su proyecto de vida y transformarse en ciudadanos integrales.

No todos los colegios que forman parte en este estudio poseen SEP, tampoco sus PME son guiados por el MINEDUC, por no existir el Convenio de Igualdad de Oportunidades, debido a su financiamiento y al nivel socioeconómico de las familias que éstos atienden.



Es relevante estudiar las estrategias de mejoramiento de las unidades educativas que participan de la investigación y poder analizar qué elementos están presentes, cómo se generan y concretan, para observar qué está haciendo cada uno de los colegios para sostener la mejora, que tipo de gestión y organización poseen, a que aspectos de los procesos internos les dan mayor énfasis, quienes conforman los equipos directivos, cómo implementan sus estrategias de mejoramiento, cómo concretan sus objetivos, como sostienen sus resultados medidos en pruebas estandarizadas, qué impacto están teniendo las nuevas políticas nacionales en su gestión.

La larga trayectoria de las escuelas en estudio al servicio de la tarea formativa, ha configurado una propuesta educativa real a un vasto sector de la sociedad chillaneja, hoy se requiere que dichas instituciones se nutran de los nuevos elementos que transversalizan su quehacer y enfrenten la tarea con un nuevo enfoque estratégico que les permita redescubrir cómo educar de la mejor manera posible, para formar a tantos niños y jóvenes en los tiempos de hoy, esperanzados en el futuro.

El interés central para seleccionar a los colegios en este estudio de caso, obedece a los siguientes motivos:

Los seis colegios seleccionados han experimentado resultados sostenidos durante los últimos años en las pruebas de medición estandarizadas impulsadas por el gobierno, llamadas, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, (en adelante SIMCE).

Todos los colegios seleccionados, son de dependencia particular subvencionada, al año 2015 todos eran de financiamiento compartido¹, en la actualidad sólo dos de ellos pasaron al régimen de gratuidad total en marzo de 2016.

Variados estudios se han realizado en las llamadas “Escuelas efectivas en sectores de pobreza”, a manera de ejemplo se cita el estudio denominado ¿Quién dijo que no se puede? coordinado por los autores, Belli, Muñoz, y Perez, (2004), contando con la colaboración de más de 15 investigadores y expertos en el tema educacional en Chile. Otros estudios de escuelas efectivas: Murillo, (2003); Brunner y Elacqua, (2003); Scheerens, (2000); Scheerens y Bosker, (1997); Slavin, (1996); Sammons, Hillman, y Mortimore, (1995), entre otros. En el sector particular subvencionado y además a nivel local no se han desarrollado investigaciones al respecto, de los seis colegios seleccionados tres de ellos poseen SEP, por consiguiente, atienden a niños que presentan niveles socioeconómicos medios y bajos además de vulnerabilidad social.

Otro factor de interés es que todas estas instituciones son de religión católica, siendo este el sello que transversaliza sus Proyectos Educativos.

Por otro lado, el desarrollo de la práctica profesional de quien investiga el tema, permite acceso a la información a través del contacto técnico con los directores de cada uno de los colegios seleccionados.

La investigación se orienta desde la aportación teórica de estudios realizados los últimos años en Chile relacionadas con procesos de mejora y liderazgo, como los son: Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? de los Coordinadores Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, (2014) ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? De los Editores Weinstein y Muñoz, (2012) y Nadie Dijo que era fácil, Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. Coordinadores (Belli, Morawietz, Valenzuela, y Vanni , 2015) entre otras.

¹ El financiamiento compartido fue instaurado Desde 1993, consiste en que: las escuelas que reciben subvención estatal tienen libertad para pedir un aporte extra a los apoderados. Esta medida, ideada para traer más recursos a la educación, ha sido resistida por condicionar eventualmente la matrícula a la condición económica de los alumnos.



El marco teórico hace referencia al liderazgo y a la mejora en educación, y desde la teoría, se recogen elementos, resaltando el liderazgo educativo y el distribuido. Este enfoque se adopta en la presente investigación, considerándolo el más adecuado al hablar de la innovación y mejora. Por otro lado, se habla de eficacia escolar y los modelos de gestión de calidad, recogiendo además la experiencia de nuestro país en esta área.

Además, la revisión de la literatura, contextualiza elementos y conceptos centrales del estudio como lo son, los conceptos de reforma, el cambio, la innovación y la mejora escolar, lo que permite exponer enfoques teóricos y antecedentes válidos para el encuadre y la orientación de este estudio. El apartado finaliza con la conceptualización de estrategias y una revisión de su aplicación en educación.

Posteriormente, se revisan elementos de contextos de la educación en Chile y sus fundamentos, la escuela como el espacio privilegiado en donde se da la formación del individuo, además de las características y componentes de nuestro sistema educacional nacional, sus objetivos, valores y principios. Se revisan elementos actuales de los cambios de políticas educativas, como lo son, la Ley de Inclusión, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP, destacando los elementos centrales de la reforma al sistema, que en nuestro país está en marcha.

La investigación indaga en la innovación y el cambio, los que pueden ser definidos e interpretados de diversas formas, según la extensión de la mirada desde las que se puede afrontar la tarea.

Este estudio, se desarrolla en la ciudad de Chillán, Chile, en 6 colegios particulares subvencionados; al respecto se contextualiza el lugar geográfico en donde se desarrolla, y se caracterizan las unidades de estudio en sus variados componentes fundamentales, con el fin de tener una idea de cada uno de los colegios estudiados, aportando características generales. Además, se presenta una muestra de los resultados medidos por la prueba estandarizada SIMCE, en el nivel 2° Básico. La idea es mostrar el mejoramiento sostenido que han experimentado los 6 colegios de la muestra los últimos tres años.

Lo fundamental del presente estudio, es revisar las estrategias implementadas para el cambio, desde la percepción del director, jefes técnicos y profesores. Para cumplir con dicho objetivo se optó por el paradigma investigativo cualitativo.

La investigación cualitativa, define sus objetivos con el fin de poder responder a la interrogante central que indaga en las estrategias de liderazgo del director para la innovación y la mejora escolar. Con dicho propósito se realizan entrevistas a los directores, además incluye a directivos jefes técnicos y docentes, quienes dirigen la tarea pedagógica.

Uno de los desafíos del presente trabajo, fue buscar elementos comunes de las escuelas investigadas, en los cuales se sustentan los resultados que ellas poseen. En estos establecimientos hablan de un liderazgo ejercido por varios agentes, si bien en algunos casos no se puede hablar de *liderazgo distribuido*, en la mayoría se evidenciaron elementos de liderazgo compartido, además de un alto valor a variables como la identidad de cada uno de los colegios. La mayoría posee *sistemas consolidados*, lo que nos habla de *estrategias integrales*, acciones que han logrado modificar la gestión de los establecimientos y algunas de ellas han desarrollado capacidades técnicas. Las estrategias tácticas encontradas fueron menos que las estratégicas integrales. Se hace especial mención, a 2 colegios de la muestra que han implementado la Subvención Escolar Preferencial SEP, los que además de subir resultados, experimentan un desarrollo de procesos integrales. Han implementado una



manera de planificar y enfrentar los cambios, identificando las áreas deficitarias a través de un diagnóstico institucional. Tanto directivos como docentes, le atribuyen una gran importancia a la SEP, en el mejoramiento que estos colegios están experimentando.

Todas las estrategias implementadas han involucrado a los directivos escolares en cada una de las unidades educativas investigadas, se les reconoce su liderazgo y posterior acompañamiento. *Al hablar de estrategias de liderazgo del director para la innovación y la mejora, el rol de los directivos y su influencia en lograr que la comunidad se involucre con las metas institucionales, es destacado por los participantes en la muestra.* Para que una estrategia se implemente desde los directivos hasta los docentes, deben estar alineados con la idea de cambio que esta contiene, así la estrategia será efectiva y logrará instalarse como parte de la cultura, en una organización escolar que aprende.

En planteamientos de Murillo, (2006), sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas, si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas y también otro modelo de dirección.



Capítulo 1

Planteamiento general de la Investigación



1.1 Introducción

El primer capítulo, tiene como objetivo presentar en términos generales, el interés de indagar en el tema de estudio y la necesidad de su investigación; además establece conceptos y elementos en el que se basa su desarrollo. Se organiza en tres bloques, siendo el primero la justificación del tema y su interés por los contextos de cambios educativos que existen actualmente en Chile. Además, se caracterizan los conceptos centrales en los que se desarrolla la investigación, el paradigma investigativo en el que se basa y centra lo que se propone realizar. El segundo bloque, presenta el planteamiento de la pregunta de investigación que la fundamenta y para finalizar se describen los objetivos del estudio, el sentido de lo que se busca y se realiza una aproximación a los conceptos centrales.

1.2 Justificación del tema

Hoy es un hecho constatado por variadas investigaciones que, *el papel del director es un factor fundamental para que los establecimientos educacionales mejoren de manera continua*, (Weinstein y Muñoz, 2009); (Robinson V. M., 2007); (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009); (Fullan y Barber, 2005). Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, sus directivos tienen responsabilidades en el incremento de los aprendizajes en los estudiantes.

Según Aguerrondo, (2005) a nivel mundial se han originado cambios profundos en materias educativas, éstos tienen relación con el énfasis que asume hoy el aprendizaje y sus procesos. Enlazando el planteamiento inicial con el camino que nuestro país ha recorrido en materia educativa, podemos darnos cuenta de cómo en los últimos años se han transformado los marcos legales que orientan y regulan las acciones a las que deben adaptarse las distintas unidades educativas de nuestro país.

Frente a lo expresado anteriormente, las interrogantes sobre la forma de gestión de los directores hoy, son variadas, ¿Cómo gestionan? ¿Qué modelos utilizan? ¿Cuáles son sus estrategias?

Gairín y Rodríguez (2010), aportan a la idea que una sociedad en cambio permanente, exige de procesos y organizaciones adaptables, que revisen sus formas de actuar de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno.

En acuerdo con Gairín, (2011), el cambio se plantea, como una necesidad generalizada. Como resultado, la sociedad, las organizaciones y las personas están en permanente cambio, como también sus acciones. Estos nuevos cambios estructurales, paradigmáticos que se están sucediendo en nuestro sistema educativo, necesariamente redefinirán los componentes, relaciones, dimensiones y recursos humanos al interior de las instituciones escolares, por lo cual la dirección escolar debe hacer frente y gestionar hacia esta nueva dinámica.

La implementación de los proyectos de ley impulsados, cambiarán las organizaciones escolares; para ello es necesario que aquellos que lideran, tengan las herramientas necesarias para conducirlas.

Según Solar, Domínguez y Elgueta, (2012), la normativa que en materia de dirección escolar ha impulsado nuestro país, busca optimizar la gestión y administración de la educación en su conjunto y pone especial énfasis en el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño del nivel directivo. Se instauró un nuevo sistema de selección, nuevas



responsabilidades, atribuciones e incentivos tanto para los directores de establecimientos educacionales, como para los jefes de departamentos de administración de educación municipal.

En relación con el liderazgo y la gestión de las instituciones escolares, surgen variadas interrogantes frente a como los directores de colegios y escuelas implementan diferentes estrategias para poder gestionar hacia la innovación, con la esperanza de un cambio para transformar y mejorar. Así se podrá avanzar y lograr mejores aprendizajes, acercándose a la calidad, tema que hoy está en las preocupaciones y acciones del sistema educativo.

El presente estudio, pretende entregar información relacionada con el liderazgo directivo desde la mirada y opinión de sus propios actores, los directores, quienes poseen la importante tarea de conducir instituciones educativas. Indaga en relación a la percepción y concepción de la función directiva, estrategias y prácticas implementadas para liderar.

El objetivo es visualizar las estrategias que despliegan los directores en su práctica y cómo encaminan sus escuelas hacia la innovación y mejora. Descubrir cómo gestionan los establecimientos que ellos lideran, basados en su capacidad para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, generando un mejoramiento sostenido.

El estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa, dentro de sus fundamentos teóricos conceptuales relevantes, se encuentra la fenomenología, la cual, según Guardián, (2007) es la encargada de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales.

El estudio indagará en las estrategias directivas de directores² de seis colegios particulares subvencionados, de ellos, tres atienden a alumnos cuya clasificación socioeconómica es media baja, los otros tres seleccionados son de situación socioeconómica media alta.

El tema es de mucho interés para el autor y se ha elegido su contenido por diversas razones de las que se enuncian:

- Drásticas modificaciones en los marcos que regulan el sistema educativo en los últimos tres años.
- Demanda a la gestión para responder eficazmente a los escenarios actuales.
- Influencia de la figura del director(a) como actor clave del sistema.
- Interés por descubrir las principales estrategias para mejorar sus niveles de aprendizaje.

En el último tiempo en nuestro país, se han llevado a cabo varias iniciativas que toman el tema de liderazgo escolar como clave para poder mejorar la gestión de las organizaciones y así cumplir las metas de excelencia y calidad en los procesos. De esta forma, se apunta a más y mejores aprendizajes; entre estos se encuentra el Marco Para la Buena Dirección impulsado por el Ministerio de Educación, Gestión de Liderazgo escolar de la Fundación Chile y El Plan de Formación de Directores del Ministerio de Educación.

En materias de liderazgo, la reforma escolar establece cambios que sitúan la calidad de los aprendizajes en el centro de todas las acciones educativas del país, se impulsan iniciativas que buscan que los distintos actores del sistema cuenten con las

² El estudio utiliza el término director referido a directores, directoras. En el caso de colegios de tradición religiosa Rectores y Rectoras.



herramientas necesarias para poder gestionar óptimamente el desarrollo y avance de los establecimientos en donde se desempeñan.

La escuela, sus alumnos y profesores ocupan un lugar central en el desarrollo de las naciones, de ahí el protagonismo que asume la educación, congruente con los grandes propósitos educativos.

Al centrar los objetivos, actividades y retos que deben enfrentar las escuelas y colegios en relación a la respuesta que se espera entreguen como instituciones que poseen ciertos niveles de autonomía, la tarea a la cual se enfrentan es muy compleja: organizar y gestionar las unidades educativas para responder a los grandes ideales educativos.

Además, el liderazgo educativo debe lograr que se den diversos elementos para producir condiciones para un buen ambiente de enseñanza y aprendizaje, entre ellos la gestión, el liderazgo y el clima organizacional cumplen un rol preponderante. Mejorar la calidad de la educación, implica la elaboración de políticas institucionales que apunten con exactitud hacia las metas y objetivos propuestos, generando condiciones que permitan la implementación de planes de mejoramiento.

Sobre la base de lo expuesto, la presente investigación se propone realizar una descripción de la gestión desde las estrategias utilizadas de los directores de 6 colegios particulares subvencionados de la ciudad de Chillán.

El trabajo de investigación, además postula que la implementación de los nuevos marcos legales y sus estructuras y los nuevos escenarios de reformas estructurales al sistema, dan urgencia a la instalación de una cultura diferente, que nos permita generar cambios y avanzar. De acuerdo con Gairín (2001), el cambio y la mejora aparecen, cada vez más, como un reto permanente.

En estos momentos, lo que se vive en materias educativas en Chile, otorga una gran oportunidad para que las escuelas revisen sus estructuras, sus formas de actuación y gestión y encuentren caminos, para el mejoramiento continuo.

El perfil del director en establecimientos con alto desempeño académico es relevante, así como la función estratégica de “conducir y liderar el PEI”, en cuyas definiciones y sentidos institucionales que se destacan en la visión y misión, deben dar cuenta de los enfoques educativos que forman parte del sustento teórico de toda práctica y que contienen elementos filosóficos, valóricos, éticos, antropológicos, sociológicos y psicológicos, pero por sobre todo el “Plan de Mejoramiento Educativo”. Este es una herramienta central del mejoramiento de los procesos y resultados, el que permite abordar distintas aristas de la gestión escolar, lo que implica que cada comunidad educativa transite por las fases que lo constituyen, logren la instalación del mejoramiento y alcancen la anhelada calidad.

1.3 Planteamiento de la pregunta de investigación

La implementación de una reforma estructural en Chile, supone un cambio en el sistema educativo en general; se requiere de personas que lideren y enfrenten los nuevos desafíos.

En el último tiempo, nuestro país ha conseguido distintos logros en materia educativa y para ello se han tenido que transformar distintos elementos del sistema. Las reformas son constantes, el gobierno ya propuso y aprobó leyes que están en plena implementación, en planteamientos de Gaete y Ayala (2015), todas ellas motivadas por la búsqueda de la calidad de la educación.



Hoy, las reformas planteadas al sistema sin lugar a dudas presionarán desde el nivel central, impactando a las escuelas, su organización y autonomía.

Según los planteamientos de Brunner y Elacqua, (2003), los sistemas educativos en su desarrollo destacan por patrones convergentes y complementarios; por un lado, la descentralización y la devolución del poder de decisión a las unidades educativas y a las administraciones locales y por otro, hacia un reforzamiento de la institucionalidad y mecanismos centrales de apoyo técnico, monitoreo y control, particularmente en la dimensión curricular y evaluativa. Esta situación se viene acrecentando desde el año 2012, sobre todo con la implementación de la subvención escolar preferencial SEP³ y la exigencia de lograr metas y resultados en un periodo acotado de años.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial, nos indica que se debe caminar rápidamente hacia el logro de mejores aprendizajes, los actores principales del sistema deben desplegar una cultura muy distinta orientada hacia el mejoramiento permanente, que se den círculos virtuosos en donde la evaluación, la mejora de los procesos y los resultados educativos sean elementos reconocidos y trabajados por todos.

El rol que juega el director(a) y su equipo directivo en la elaboración e implementación de este plan de mejoramiento es primordial, sin embargo, dadas las particularidades de la tarea a desempeñar, el compromiso por el éxito o fracaso de dicho plan concierne a toda la comunidad educativa incluido el sostenedor, desde esa perspectiva se enfatiza la importancia de poder crear una cultura institucional diferente.

En la década de los años 90, la situación de la educación en nuestro país era muy distinta a la de hoy; los esfuerzos gubernamentales tenían otros focos de atención, era primordial mejorar los niveles de cobertura y poder entregar elementos para desarrollar la docencia, como por ejemplo insumos materiales, textos de estudio en las distintas asignaturas, logrando en el año 90, cubrir un 85% en Enseñanza Básica. Hoy las políticas que se impulsan, son las de instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad y el alcance de mejores resultados. Para lograr dicho propósito, el mejorar los procesos de gestión de los establecimientos educacionales resulta fundamental.

Según Volante, (2002), el soporte fundamental para el éxito de estas reformas estructurales, es la autonomía de las unidades educativas a través de una gestión que responda eficazmente a las demandas de sus actores directos. Por lo tanto, se trata de responsabilizar a las organizaciones educativas de los procesos, integrando diversas dimensiones y exigiendo una gestión compleja.

En la actualidad, casi todos los países aceptan el principio según el cual los Centros deben disponer de autonomía en al menos algunas áreas de su gestión. Este consenso es el resultado de tres décadas de cambios, que comenzaron lentamente en los años ochenta para cobrar una mayor velocidad en los noventa y comienzos de este siglo Eurydice, (2008)⁴.

Según el informe McKinsey, (2007), *la evidencia internacional plantea que los países que exhiben buenos resultados educativos tienen sólidos equipos directivos, capaces de guiar los procesos de cambio en las escuelas.*

Citando a Weinstein y Muñoz, (2012), la dirección de nuestras escuelas y colegios es algo que ha cobrado mucha notoriedad debido a la vigencia internacional de políticas a favor de la descentralización, que han otorgado mayores atribuciones y

³LEY N° 20.248 La Subvención Escolar Preferencial se instaura con la Ley N° 20.248, promulgada el 2 de febrero del 2008. Obliga a diseñar e implementar un plan de mejoramiento en cada una de las escuelas clasificadas como emergentes, considerando recursos específicos que se ponen a disposición para cumplir metas en cuatro años.

⁴Eurydice, 2008. Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa. Bruselas: Eurídice, red europea de información en educación.



responsabilidades a las unidades escolares, pero que, al mismo tiempo, han ido acompañadas de una creciente demanda de rendición de cuentas (accountability) que presiona, para que estas unidades alcancen determinadas metas y estándares en períodos acotados de tiempo. Consecuente con lo anterior, el director emerge como responsable de los logros o fracasos de su escuela.

Por otra parte, la investigación sobre eficacia escolar, Reynolds y otros, (1994), Cotton, (1995), Mortimore, (1998), Sammons y otros, (1998), Harris y Bennett, (2001), Murillo, F.J., (2005), Murillo, (2008), mencionado por García, (2009) desde el primer momento destacó la importancia de la dirección escolar como un factor clave en la eficacia.

En el último tiempo, han sucedido acontecimientos de gran magnitud que han afectado al contexto de las organizaciones educacionales y al país en general, movimientos sociales demandando educación gratuita, de calidad y reformas estructurales al sistema, lo que hace necesario y urgente modificar los procedimientos y las formas de enfrentar el sistema educativo en su conjunto. Para ello es necesario un liderazgo que participe en la organización a través del fortalecimiento de una cultura institucional, cuya finalidad es dirigir con éxito la institución escolar hacia una mejora continua.

De lo anterior, se puede desprender que es muy necesario que los directores de organizaciones educacionales sean líderes educativos, se espera que, gracias a sus competencias y habilidades para gestionar, sean capaces de encaminar a la escuela hacia la calidad.

En acuerdo con Murillo, (2006) es muy importante que se haga una profunda redefinición del papel de la dirección escolar. Frente a la tradicional concepción del director solitario que despliega sólo sus capacidades tanto en conocimientos como en competencias y responsabilidades, hay que reforzar la idea de que la dirección debe ser una tarea compartida por toda la comunidad escolar. Situación que no es fácil para todos los directores, dependiendo mucho de factores personales.

Es muy necesario poder reorientar la manera cómo los directores enfocan su tarea, re conceptualizándola en lo que debería ser su esencia. La idea es poder visualizar a cada uno de los integrantes de la comunidad como agentes de cambio y todos puedan jugar un rol importante en esa transformación.

En las instituciones escolares se debe entregar un sitio importante a todo lo relacionado con el liderazgo, potenciar un tipo de liderazgo compartido o distribuido ha de ser una importante función de una dirección para el cambio.

En planteamientos de González, Gento y Orden, (2016) el liderazgo en instituciones educativas se ha convertido en prioridad en las políticas educativas de la OCDE y en los países encuadrados en la misma, dado que juega un papel fundamental en la mejora de la práctica educativa, en las políticas educativas y en el mundo exterior a las mismas (Pont, Nusche, y Moorman, 2008, citados en González, Gento, y Orden, 2016).

Pont y Moorman, (2008), afirman que liderazgo escolar es de mucha importancia y prioridad en la política educativa mundial. Su afirmación está basada en que una mayor autonomía escolar y un mayor enfoque en la educación y resultados escolares, han hecho que resulte esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. Los autores plantean que aún existe mucho margen de mejora en cuanto a la profesionalización del liderazgo escolar, al apoyo hacia los líderes escolares actuales, y a hacer del liderazgo escolar una carrera atractiva para candidatos futuros.

Anderson, (2010) citando a Leithwood, Seashore, Anderson, y Wahlstrom, (2004), plantea que el liderazgo escolar está en segunda posición como influencia en el aprendizaje del estudiante, la primera es la enseñanza en la sala de clases.



La presente investigación indaga en la figura del director y su liderazgo, cómo implementa estrategias y gestiona sus escuelas; la pregunta de investigación se plantea de la siguiente manera. ¿Cuáles son las estrategias aplicadas por el director(a) para la innovación y la mejora?

1.4 Objetivos de investigación

Objetivos Generales:

- Analizar las estrategias aplicadas por el director para lograr la innovación y la mejora.

Objetivos específicos:

1. Identificar características de quienes desempeñan la función de dirección en los establecimientos de la muestra.
2. Identificar las estrategias utilizadas por los directores para la innovación y la mejora escolar.
3. Analizar la utilización de estrategias claves, para el mejoramiento escolar en las áreas de liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.

1.5 Sentido de la investigación y conceptos claves

Lo que se indaga con el desarrollo de la investigación, se centra en cómo 6 colegios particulares subvencionados de la ciudad de Chillán, han logrado mejorar la calidad de la educación que ellos imparten.

Los colegios objetos del presente estudio, han mantenido durante los últimos 3 años, niveles de resultados que los sitúan en los primeros lugares de desempeño a nivel local, en pruebas de medición estandarizadas (SIMCE, Lenguaje y Matemáticas). Si bien no todos son sobresalientes debido a distintos factores y componentes, se ubican por sobre el promedio nacional. ¿Cuál es la razón de que estos colegios logren buenos resultados?

Aproximación a conceptos centrales de la investigación

Directores escolares:

En la presente tesis asumimos los planteamientos de Anderson, (2010), quien afirma que el liderazgo directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes.

En la investigación, los directores escolares son el centro, son un factor clave de los cambios y el mejoramiento escolar.

El director escolar se entenderá como el encargado de dirigir la escuela, quien es el promotor de diversas acciones y posee la responsabilidad de influir sobre la calidad escolar del establecimiento que dirige.



Para Weinstein y Muñoz, (2012), la importancia del liderazgo escolar se ha acentuado debido a políticas a favor de la descentralización, la que en nuestro país se ha materializado en una tendencia de empoderamiento a los directores de escuelas y liceos, con un respaldo a su gestión, que además de la importancia que le otorga, redefine su función y los responsabiliza de los resultados escolares.

Mejora educativa.

El mejorar la calidad de la educación, no es sólo un objetivo y materia importante de estudio para nuestro país, todos los sistemas educativos a nivel mundial están en constante renovación. El principal desafío que el sistema educativo enfrenta, es el de la calidad, lo que se comprende como el poder lograr que todos los estudiantes adquieran un aprendizaje integral. La necesidad de entregar mejores niveles de educación que permitan más y mejores aprendizajes para alcanzar la anhelada calidad, son el centro de la actual reforma y de todas las políticas públicas que se emprenden en el sector.

Dicho lo anterior, asumimos como definición de mejora educativa para nuestra investigación, la propuesta por Van Valzen y otros, planteada por Murillo, (2003), quien la define como: un esfuerzo sistemático y continuo, dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras internas, asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas eficazmente.

Las preguntas de interés central de este estudio indagan ¿Cómo lo hacen las escuelas y colegios que logran buenos resultados que permanecen en el tiempo? ¿Que caracteriza a los directivos escolares que lideran dichas escuelas y colegios? ¿Qué estrategias son las que emplean para poder mejorar? ¿Qué factores explican el mejoramiento?

Estrategias:

En la presente tesis hablamos de estrategias como un conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr objetivos. Gairín, (2003).

La razón por la cual esta investigación se centra en el estudio de las estrategias, guarda relación con la mirada de una investigación reciente realizada en nuestro país y que es la base de esta tesis investigativa, busca las dimensiones que serían claves para definir la evolución de las escuelas hacia la mejora, y concluye que es relevante el grado de complejidad y de profundidad de las estrategias utilizadas en las instituciones educativas, y cómo éstas se dirigen. Además, se destaca el nivel de institucionalización que alcanzan dichas estrategias de mejoramiento y la centralidad que ha adquirido el profesionalismo docente dentro de él. Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, (2014). Desde aquí, la clave para indagar sobre las estrategias del mejoramiento escolar, impulsadas por los directores y sus equipos.



Tabla 1: *Presentación esquemática general de la investigación*

<p>¿Qué investigamos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de liderazgo del Director para la innovación y la mejora
<p>¿Cuál es la necesidad de esta investigación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cómo los directores de los 6 colegios investigados, logran impulsar e implementar estrategias con buenos resultados y consiguen mantenerlos a través del tiempo.
<p>¿Con que objetivo se investiga?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las estrategias claves aplicadas por el director para innovar y mejorar
<p>¿Cómo se realiza la investigación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A través de la revisión de conceptos relacionados, que aportan la teoría e investigación del tema del liderazgo escolar, cambio, innovación, mejora y análisis de las estrategias utilizadas. • Analizando en terreno los 6 colegios, a través de la percepción de directores, jefes técnicos y docentes.
<p>¿Cuál es el paradigma de investigación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El paradigma de investigación es el cualitativo • Estrategia de investigación: enfoque de estudio de casos
<p>¿Qué instrumentos se utilizan?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semi estructuradas • Encuestas • Focus groups • Análisis de documentación
<p>¿Qué estrategias para el tratamiento de los datos se utiliza?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulación de entrevistas, encuestas, focus groups, y análisis de documentación.

Fuente: elaboración propia.



Cronograma del proceso de investigación

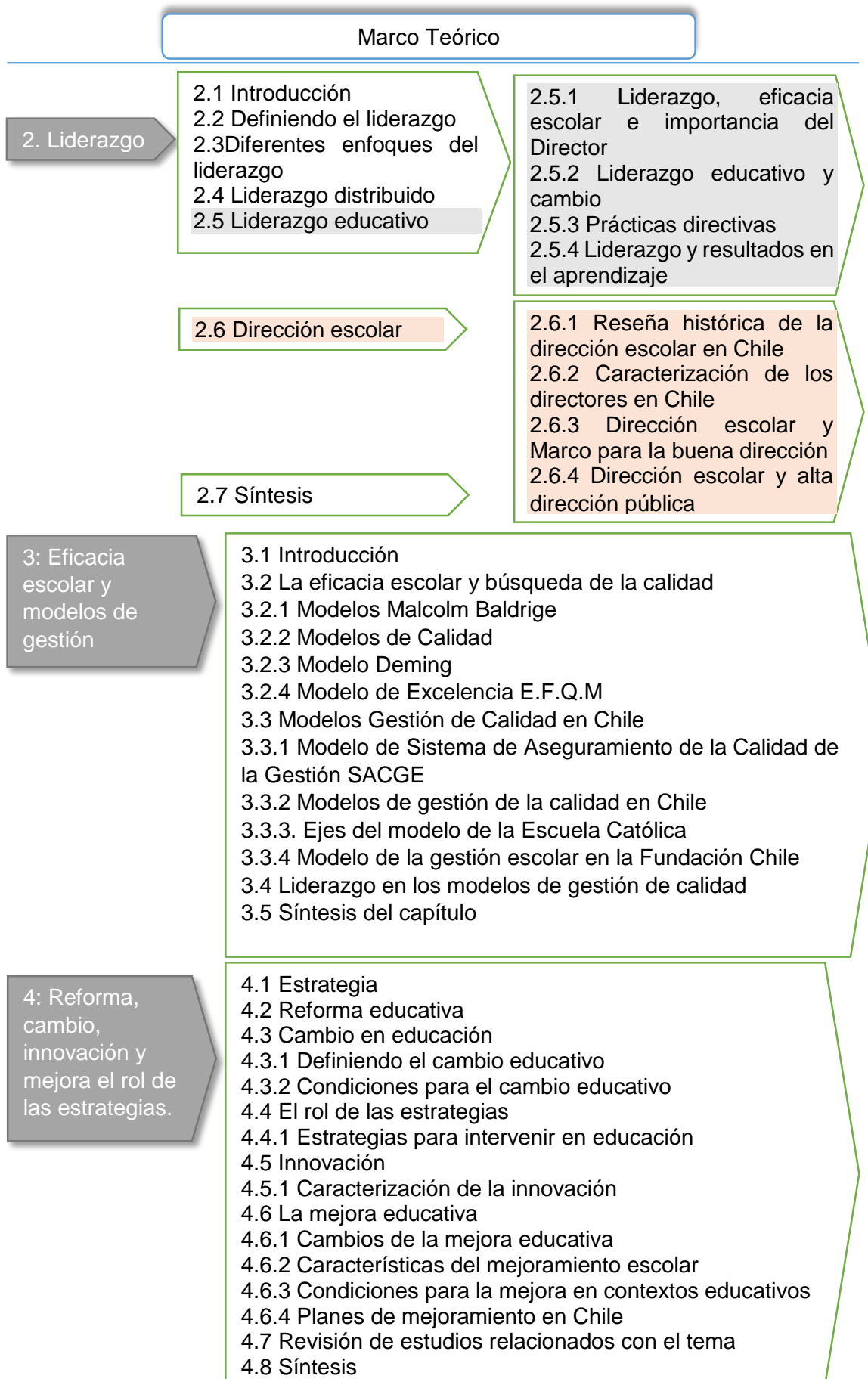
Programa de Doctorado			Doctorado en Planificación e innovación Educativa								
Etapas	Fases	Actividad principal	2014			2015			2016		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3
			Exploratoria	1	Definición del tema de investigación	■	■	■			
Desarrollo de objeto investigación - problema						■					
Elaboración de plan de tesis						■					
Elaboración y estructura marco teórico						■	■	■	■		
Rev. Bibliografía	■	■			■	■	■	■	■	■	■
Estudio y selección de las unidades de análisis					■	■	■				
Elaboración de anteproyecto						■					
Revisión de etapa preliminar por tutor						■					
Reorientación de elementos sugeridos por tutor								■			
Revisión de trabajo preliminar comisión de expertos								■	■		
Reorientación de elementos sugeridos comisión de expertos										■	
Segundo envío a revisión proyecto preliminar profesor tutor										■	
Replanteamiento de elementos post revisión										■	
Estudio definitivo	2	Elaboración tesis							■	■	■
		Análisis de estudio								■	
		Revisión bibliográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Trabajo de campo						■	■	■	
	Aplicación de instrumentos							■	■		
	Análisis y codificación de datos					■	■	■	■	■	
	Procesamiento manual de conclusiones, triangulación					■	■	■	■	■	
	3	Discusión de resultados y Conclusiones						■	■	■	■
Redacción de informe final									■	■	



MARCO TEÓRICO



Se presenta un esquema de contenido que ayudará a situar los conceptos que se trabajan y presentan en este apartado.





Introducción marco teórico

El marco teórico se inicia con una mirada al liderazgo, es de importancia el comprender el concepto antes de precisar el relacionado con el liderazgo educativo, tema central de la investigación. Se recogen planteamientos de algunos autores de importancia y su contribución a través del tiempo, lo que permite observar cómo el estudio del liderazgo ha evolucionado en su comprensión. En la trayectoria que el estudio del liderazgo ha tenido, se lo ha intentado definir a través de distintos enfoques y modelos. La revisión teórica presenta un resumen de las principales teorías desde el enfoque de los rasgos, hasta el más actual, como lo es el enfoque transformacional y el del liderazgo distribuido.

Posteriormente, el estudio entrega una revisión del liderazgo educativo, como uno de los elementos centrales de la investigación; sabido es que la información que hoy existe de dirección escolar está dada fundamentalmente por lo que se ha investigado de este tema. En acuerdo con distintos autores, el liderazgo es un factor muy relevante para los resultados de las escuelas.

Además, se integra información en relación a las dimensiones de un liderazgo escolar exitoso, la influencia de las escuelas eficaces y la importancia de los directores y sus equipos directivos para la mejora sostenida. De quienes lideran se espera mucho, la tarea cada vez es más compleja y en relación a ella y las características de quienes las deben atender, se comparte información acerca de las particularidades de los líderes escolares, las prácticas claves para un liderazgo efectivo desarrolladas por ellos y sus responsabilidades como agentes de cambio.

Para lograr buenos resultados institucionales, se han dado diversos modelos que orientan e intentan organizar los componentes organizacionales, se identifica un conjunto de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que ha ido orientando el cambio organizacional, marcos que poseen características diferentes. Pasan a ser referentes de la metodología y planificación de las organizaciones, para lograr cambios que las puedan mejorar. Al respecto, se revisan algunos de dichos modelos y la contribución a los diferentes sistemas educativos, se resumen desde los primeros aportes al respecto, modelos comprensivos e integrados de eficacia escolar, el modelo de Excelencia Malcolm Baldrige, el movimiento de calidad, el modelo Deming y el modelo E.F.Q.M.

Posteriormente, se revisan los Modelos de gestión de calidad utilizados en nuestro país, cómo lo son el modelo de calidad denominado: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión SACGE, el Modelo de Gestión de Calidad de la Escuela Católica en Chile y el Modelo de Gestión de la Calidad Escolar de la Fundación Chile. Además, se identifica el liderazgo en los modelos de gestión de calidad.

Otro contenido central que se incluye en la revisión, es el referido a cambios y mejoras en educación, así se habla de reformas, término utilizado cuando se realizan grandes cambios estructurales y organizacionales. Por otro lado, se diferencia la relación existente entre los conceptos reforma, cambio, innovación y mejora, que muchas veces los utilizamos como sinónimos.

El concepto de innovación representa un camino mediante el cual el conocimiento se traslada y se convierte en un proceso, un producto o un servicio que incorpora nuevas ventajas. Se recogen diversos aspectos, para hablar de innovación como elemento central para el cambio y la mejora, diferentes contenidos relacionados con las características de la innovación, clasificación y principales objetivos de los procesos de innovación. Por último, se revisan causas que explican la falta de consolidación de las innovaciones.

El concepto de mejora educativa, implica un trabajo complejo que se realiza involucrando a diferentes personas y áreas, lo que significa que muchas veces se



mejora en algunos ámbitos y en otros no tanto. Los planes de mejora, siguen una trayectoria en la cual se hace posible identificar algunas etapas, en la que destacamos la experiencia más reciente en nuestro país, (Vanni, 2005) y el Plan de Mejoramiento Educativo PME, como la herramienta que están utilizando gran parte de las escuelas hoy en día.

Uno de los conceptos centrales de la tesis, es el de las estrategias que están presentes en los colegios, las que son implementadas para poder mejorar. El capítulo revisa este concepto, se destaca la importancia de la colaboración para poder implementarlo, la vinculación de las estrategias con la planificación, las que son de intervención en centros, las de carácter global, las operativas, las centradas en un proceso formativo. Las estrategias nos permitirían identificar los esfuerzos que realizan los diferentes directores seleccionados en la muestra, por mejorar los aprendizajes y la formación de los alumnos que atienden.

Finalmente, se mencionan algunos estudios tanto nacionales como internacionales en dirección escolar, como en mejoramiento educativo, en el entendido que la cantidad de estudios en la materia es muy abundante, se seleccionaron algunos en los que se basó la investigación.



Capítulo 2

Liderazgo



2.1 Introducción

A continuación, se realiza una revisión del liderazgo, diferentes definiciones y perspectivas en las que los distintos estudios lo definen y que han aportado a la comprensión del tema. Además, se da una mirada a las distintas escuelas y teorías, las que plantean diversos modelos y enfoques, como el de los rasgos, del comportamiento, de la contingencia y el transformacional, hasta llegar al liderazgo distribuido, nuevo marco conceptual que acompaña las prácticas y actualmente se plantea como fundamental para la mejora en las escuelas.

En segundo término, se revisa el liderazgo educativo, comenzando por la conceptualización, se presentan algunas clasificaciones del liderazgo escolar exitoso, adentrándonos en el tema del líder del cambio y las capacidades y responsabilidades que se esperan de él.

Posteriormente se analiza el tema de las prácticas directivas escolares, su influencia en los resultados de aprendizajes y la dirección escolar en Chile, presentando una reseña histórica. Además de una revisión de la caracterización de los directores en Chile, el marco para la Buena Dirección, finalizando con una mirada a la dirección escolar y la Alta Dirección Pública.

Liderazgo

Hablar de liderazgo incluye conceptos como poder, dirigir, guiar, influir, orientar, entre varios otros. Para Sánchez y Rodríguez, (2009), el liderazgo es un proceso complejo en el que intervienen multitud de elementos, tanto en su génesis como en sus resultados.

Los autores plantean que, a pesar de los avances conseguidos a lo largo de las siete últimas décadas, persiste un sentimiento de frustración en la comunidad científica por no haber encontrado una teoría que sea capaz de describir, explicar y predecir, así como intervenir sobre el liderazgo y su efectividad en los diversos contextos de la vida humana.

Para Gento, (2002), líder es aquella persona (o grupo de personas) capaz de provocar la liberación de la energía interior de otros seres humanos, para que éstos voluntariamente se esfuercen por alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que estos se han propuesto lograr, para conseguir su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven en un determinado entorno y contexto al que prestan el necesario cuidado.

En la actualidad, la forma como ha evolucionado la comprensión de liderazgo, nos muestra una superación en relación a las concepciones de los años 60, enmarcadas en períodos propios de un enfoque administrativo que emerge con la organización mecanicista burocrática. Posteriormente, el de los años 70, denominado liderazgo de participación o de desarrollo de recursos humanos, y el de los años 80, llamado liderazgo simbólico o carismático. Por otro lado, a inicios del año 2000, este se enlaza con los conceptos de transformación y cambio. (Murillo, 2008; Lupano y Castro, 2007)

Al respecto, Contreras, (2008) afirma que las tendencias actuales apuntan hacia el estudio del liderazgo y del líder de manera amplia, sistémica e integral. Las explicaciones lineales y excluyentes, fueron insuficientes ante la complejidad de las relaciones humanas involucradas en él.

En acuerdo con Ahumada (2004), el contexto en el que se insertan las organizaciones durante las últimas décadas, se ha caracterizado por cambios discontinuos e impredecibles y la consiguiente incertidumbre organizacional.



Coronel, (2008), sostiene que el liderazgo es un tema que sigue recibiendo una atención destacada y abundante en trabajos empíricos, reflexiones académicas y publicaciones.

De lo anterior, se desprende la evolución del liderazgo y cómo las concepciones actuales apuntan hacia el líder que debe enfrentar instituciones cada vez más complejas, con muchos retos y responsabilidades que atender, se hace más necesario poder distribuirlo, y con ello, hacer nuevos planteamientos en la definición del liderazgo.

2.2 Definiendo el liderazgo

Al hablar de liderazgo, lo primero que se piensa es en las organizaciones y como ellas son guiadas; por otro lado, se focaliza la atención en las personas influyentes, en los diferentes ámbitos del quehacer de dichas instituciones y comúnmente lo asociamos a poder, responsabilidad, mando.

Líder viene de la palabra inglesa “to lead” que significa conducir, situación de superioridad en que se halla una institución u organización, un producto o un sector económico, dentro de su ámbito. (R.A.E., 2015).

Muchos autores relacionan y definen el liderazgo como influencia, para Kouzes y Posner, (2005), es el arte de movilizar a otros que deseen luchar en pos de aspiraciones comunes.

El tipo de liderazgo que plantea Hernández, (2013), citando a French, (1971), es la acción de influir en los demás. Para él, líder es ser un maestro, un formador de personas; un inspirador de hombres y mujeres que generarán sus propias visiones y motivaciones hacia las metas y los valores de sus propios equipos humanos.

Para Hersey, Blanchard, y Johnson, (1998), el liderazgo es el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos por alcanzar una meta en cierta situación. Esta distinción permitió a Hersey y Blanchard aplicar su teoría a cualquier situación en la que una persona –el líder– tiene influencia sobre otra –el seguidor–, ya sea en las relaciones entre padres e hijos, entre profesores y alumnos, o en cualquier contexto organizacional.

Para Antonakis, Cianciolo, y Sternberg, (2004) al plantear como definición de liderazgo la manera en cómo una persona influye en sus seguidores, dicha influencia puede ser explicada por las características y conducta del líder, por percepciones y atribuciones de parte de los seguidores y por el contexto en el cual ocurre dicho proceso.

Hernández, (2013), está de acuerdo con los planteamientos de Cartwright y Zander, (1971), quienes presentan al liderazgo como la capacidad de tener el poder personal y social, la habilidad de convertir una intención en un resultado y mantenerlo con, a través y para la gente.



Figura 1: Perspectivas desde las que los distintos estudios definen el liderazgo:



Fuente: Elaboración propia a partir de Stogdill, (1974)

Otra definición de liderazgo es la aportada por Leithwood, (2009), quien plantea que el liderazgo implica un propósito y una dirección. Los líderes persiguen metas con claridad y tenacidad y responden por su cumplimiento. En algunos casos, le corresponde al líder desarrollar y promover metas grupales; en otros, se trata de un proceso más inclusivo, pero donde el líder es un actor decisivo. Finalmente, hay otros casos donde el liderazgo consiste en centrar el esfuerzo en torno a una visión que se origina en otro lugar.

Al respecto, Delgado, (2004), nos dice que la realidad evidencia determinadas circunstancias, y estas exigen salidas que pongan en juego ciertas características personales y otras circunstancias exigen tal vez las contrarias. Hay situaciones que requieren un estilo de liderazgo y en otras situaciones, ese mismo estilo resulta contraproducente. Por lo tanto, ni las características, tampoco los rasgos de comportamiento, ni las dimensiones de actividad, implican todo liderazgo. Para cada contexto puede ser necesario un liderazgo diferente.

Compartiendo la idea del autor, el liderazgo se encarna en personas distintas, que no «nacen» líderes, y en situaciones o contextos también distintos. Ni unas ni otras definen totalmente al líder. Actualmente no se entiende el liderazgo, como una atribución individual o ambiental. Este se conceptualiza como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización.

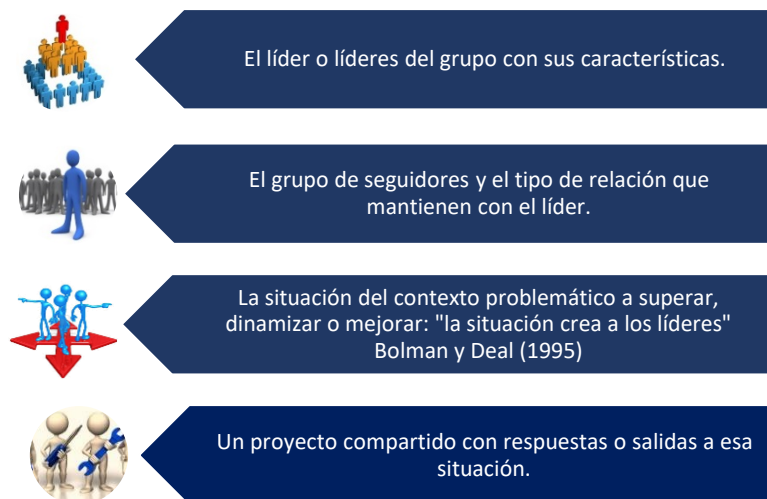


En definitiva, según Delgado, (1996) el liderazgo es:

- Una función. Por eso se habla más de liderazgo que de líder.
- Es estratégico para toda la organización: condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización.
- Es compartido, en el sentido de que se distribuye y se derrama por todas las unidades organizativas: equipo directivo, coordinadores, jefes de seminario, tutores. Se ejerce colegiada y colaborativamente.
- Se inserta en la cultura. Es uno más de los valores que constituyen la cultura de esa organización.
- Reside en el grupo, pero en su ejercicio influyen factores y cualidades personales, como la exactitud en la percepción de papeles y situaciones, la formación personal, las expectativas generales, los valores que se encarnan.

El liderazgo, pues, se presenta hoy como una función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de cuatro variables:

Figura 2: Variables para el liderazgo cómo función de influencia



Fuente: Elaboración propia basado en Delgado, (1996)

2.3 Diferentes enfoques del liderazgo

Durante el tiempo, se han identificado diversas escuelas para poder definir el liderazgo. Según García, (2015), a través del tiempo, teóricos y académicos han aportado planteando diversos modelos y enfoques para poder entender las características del líder; basa su apreciación en autores tales como (Bouddith, 1989; Ekvall y Ryhammar, 1997; Kahai y Sosik, 1997; Kroeck, Lowe y Brown 2004).

En acuerdo con Delgado, (1996), no está justificado suficientemente que líder sea exclusivamente aquella persona que posee ciertos rasgos personales o cualidades que lo hacen especialmente carismático ante los demás, de modo que es capaz de arrastrarlos tras de sí. Lo mismo puede decirse de las teorías que asocian esos rasgos



dando lugar a estándares de comportamiento o estilos de conducta más o menos fijos y estables, (democrático, autoritario, laissez-fairé).

Tabla 2: *Tabla enfoques de liderazgo*

Enfoque de Liderazgo	Orientación	Autores
1° Enfoque, de los rasgos	Determinar las características distintivas que explican la eficiencia del liderazgo.	Fayol (1986)
2° Enfoque del comportamiento que este adopta	Explica los estilos distintivos de los líderes, o definir la naturaleza de su labor. Dirigir como ejemplo	Blake y Mouton (1964), Kahn y Katz (1960), Likert (1961) y Lewin (1951). MacGregor (1960)
3° Enfoque de la contingencia. Noción de acción del líder según situaciones	Establecer el uso de un modelo en una determinada situación para mejorar el desempeño de los líderes, los seguidores o ambos	Evans (1970), Fiedler (1967), Hersey y Blanchard (1969), House (1971) y Vroom y Yetton (1973),
4° Enfoque transformacional, Integral o emergente	Explica porque son fructíferas ciertas relaciones de influencia entre líderes y seguidores. Nuevas perspectivas.	Burns (1978) y Bass (1985), Bédard (2003)

Fuente: elaboración propia basada en Sánchez (2007) y García (2015)

Según Yukl y Van Fleet, (1992) el enfoque de rasgos, propone algunas características que parecieran estar relacionadas con el liderazgo efectivo: altos niveles de energía, tolerancia al estrés, integridad, madurez emocional y autoconfianza.

El enfoque conductual del liderazgo, según Lupano y Castro, (2007) tuvo su época de apogeo durante los años 1950 y 1960 y como su nombre lo indica, se centró principalmente en el análisis de las conductas y su relación entre éstas y el liderazgo efectivo. La base de la escuela se centra en que los seguidores perciben las conductas de su líder en relación con dos categorías independientes, por un lado, la llamada "Iniciación de estructura", se refiere a conductas orientadas al cómo organizar el trabajo, dar estructura al contexto laboral, definir roles y obligaciones entre otras. La otra categoría es la llamada "Consideración", se fundamenta en conductas cuyo fin es mantener o mejorar la relación entre el líder y sus seguidores, en ellas se considera el respeto, confianza y la creación de un buen clima. Según Lupano, (2007), ambas categorías son necesarias para que el líder sea efectivo. Además, los líderes efectivos saben seleccionar las conductas adecuadas según el tipo de situación (Blake y Mouton, 1982; House y Mitchell, 1974; Yukl, 1992).

Para Yukl y Van Fleet, (1992) dicho enfoque tendió a centrarse excesivamente en el análisis de conductas individuales en lugar de investigar los patrones de conductas específicas que los líderes utilizan para ser efectivos en determinados contextos.

Según Sánchez y Rodríguez, (2009), para el enfoque de liderazgo denominado situacional, el liderazgo es un concepto más amplio, este incluye tanto los contextos formales como los informales.

Existen distintas teorías situacionales entre las cuales se distinguen las siguientes:

- Teoría de la contingencia. Su creador es Fiedler (1967, 1978).
- Teoría de las metas. Evans y House (1971)



- Teoría de los sustitutos del liderazgo. Kerr y Jermier (1978)
- Teoría de la decisión normativa. Vroom y Yetton (1973)
- Teoría de los recursos cognitivos. Fiedler y García (1987)
- Teoría de la interacción: líder- ambiente- seguidor. Wofford (1982)

Fuente: Lupano y Castro (2007)

Según Yukl y Van Fleet, (1992), las teorías situacionales son demasiado generales, por lo que resulta difícil someterlas a pruebas empíricas rigurosas.

El enfoque transformacional es uno de los más desarrollados y estudiados en la actualidad; su principal precursor es Bass, (1998), quien expone tres maneras básicas que convierten a las personas en líderes.

- Teoría del Atributo: algunas veces los atributos de la personalidad pueden llevar a las personas de una manera natural a funciones de liderazgo, aunque esto no es común. También se le conoce como la teoría del “líder que nace o líder natural.” Hemos conocido algunas personas así, como el entrenador de la escuela secundaria, el líder del grupo explorador, el profesor o un buen jefe. Algunas personas tienen el talento natural para dirigir a otras.
- Teoría de Grandes Acontecimientos: una crisis o un acontecimiento importante puede generar cualidades extraordinarias de liderazgo en una persona ordinaria.
- Teoría del liderazgo Transformador: las personas pueden decidir convertirse en líderes aprendiendo destrezas de liderazgo. Ésta es la teoría más aceptada.

Desde la perspectiva de Leithwood, (1994), el verdadero liderazgo sólo puede manifestarse en el contexto del cambio; asimismo, el cambio determinará la naturaleza del líder que emergerá de él. Desde que se describió, el liderazgo transformacional se ha vinculado con el cambio en diferentes contextos. Así, de acuerdo con Burns (2003), estos líderes producen una metamorfosis completa de su ámbito de acción porque está determinado en su esencia.

Para Vázquez, (2013), el líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar ambos, para transformar el futuro.

Mendoza y Ortiz, (2006) citando a Bass, (1985), quien plantea que el liderazgo transformacional es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad a su vez representa un beneficio para la colectividad. Según Mendoza y Ortiz (2006), el impacto del liderazgo transformacional en los miembros de la organización, se da debido a que éstos se identifican con el líder y sus objetivos, creencias y valores.

Para Bass y Avolio, (2004) la eficacia del líder es vista a través de cuatro aspectos:

- El logro de la satisfacción de las necesidades laborales de los colaboradores.
- Conocimiento de las necesidades del colaborador en los altos niveles administrativos.
- La contribución de los colaboradores al desempeño de la organización.
- El desempeño del líder como miembro de un equipo de trabajo.



De acuerdo con Delgado, (1996), la primera idea que hoy está suficientemente clarificada, es que no es lo mismo ser un buen gestor o un buen jefe que ser un líder, términos que con frecuencia se identifican. Las distinciones realizadas por el autor, postulan que gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, innovar y mejorar continuamente.

2.4 Liderazgo distribuido

Según García, (2010) en el estudio del liderazgo distribuido (en adelante LD) resaltan dos grandes debates conceptuales, el de Spillane y otros (2004) y el de Gronn (2002), que se encuentran en la vanguardia de la labor teórica relacionada con el LD. En planteamientos de García (2006), Spillane (2006) se ha apoyado fundamentalmente en la cognición distribuida para generar una teoría de LD. Por su parte Gronn (2002) ha manejado la teoría de la actividad para orientar su trabajo sobre liderazgo.

Spillane y otros (2004), plantea que la práctica del Liderazgo distribuido, es la convergencia entre quienes dirigen y sus seguidores y el contexto de la institución. No se ejerce solo sobre los subordinados o seguidores, este tipo de liderazgo involucra a variadas personas y todos son parte de su práctica.

López, (2013), en los fundamentos epistemológicos del LD plantea que la teoría de la actividad realiza un análisis del comportamiento y el conocimiento humano posicionado en un momento histórico, respecto de los sistemas de actividad orientados a un objetivo y sobre la base de la interacción cooperativa entre las personas.

A su vez López, (2013) dice que la teoría de la cognición desarrollada por Hutchins en los años 80, diseña un nuevo paradigma que admite considerar los dominios de la cognición. En este sentido, en sus planteamientos Hutchins, (1995) postula que la cognición debe extenderse más allá de los procesos que le ocurren al individuo, para contener otros sistemas técnicos sociales o sistemas cognitivos de mayor escala. Por consiguiente, la cognición distribuida es un proceso de construcción de significado que incorpora situación, acción y artefactos como un todo. López (2013).

Ahumada, (2010) citado por Donalson, (2006) plantea la importancia de poder desarrollar un liderazgo distribuido, el que debería dar respuesta a las exigencias actuales a las que las escuelas y colegios están sometidas-, el autor nos plantea tres dimensiones que el liderazgo debe afrontar:

- La dimensión relacional que implica apertura a la influencia recíproca y la capacidad de confiar en el otro;
- La dimensión de propósitos, que consiste en aunar el compromiso individual con los propósitos organizacionales;
- Una dimensión relacionada con una acción compartida que implica el compartir las creencias e implementarlas en el quehacer cotidiano.

Por otro lado, Spillane y otros, (2004) mantienen además que la mirada del liderazgo distribuido se basa en dos supuestos:



- Que la Dirección de los Centros se entienda mejor mediante la búsqueda de las tareas del mismo
- Que el liderazgo está repartido en la práctica entre los dirigentes, seguidores y la situación escolar

En planteamientos de Ahumada (2010), otros autores afirman que las condiciones del contexto institucional y las demandas, avalan el ejercicio de nuevos liderazgos y el terreno propicio para un liderazgo distribuido. (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Donaldson, 2006; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis, 2008).

En planteamientos de Robinson, (2007) expone dos acercamientos a este tipo de liderazgo:

- La distribución de funciones en la realización de una tarea
- El proceso de influencia social que se da al realizar la tarea

Ahumada, (2010), plantea que Leithwood, Mascall y Sacks, (2009) afirman que el liderazgo distribuido, surge de las labores cotidianas e implica a las distintas personas responsables de la tarea.

Por otro lado, López y otros, (2014) informa que para Camburn, Rowan y Taylor (2003), se entiende como un conjunto de funciones (pedagógicas, administrativas, relacionales, etc.) que los líderes explícitamente elegidos deben desempeñar en las organizaciones.

Murillo, (2006) nos plantea que el LD implica, para la dirección escolar un enérgico impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. En el planteamiento del autor, líderes escolares son facilitadores e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Esto supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión. El liderazgo distribuido proporciona a todos, ejecutar el trabajo de forma más eficaz y visible; con él se vigoriza a personas ya destacadas.

En palabras de Jäppinen y Ciussi (2015) *el liderazgo distribuido se refiere a las prácticas de liderazgo educativos sinérgicos a través de co-rendimiento y un proceso de aprendizaje continuo y compartido.*

Para Bolívar –Ruano (2016) el liderazgo distribuido, se basa en la forma de colaboración profesional y puede influir positivamente en el aprendizaje y la enseñanza. Una parte crítica del trabajo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional es compartir el conocimiento que podría ayudar a mejorar la práctica de los compañeros, aunque las comunidades de profesionales no garantizan cambios significativos y mejoras; Por esta razón, necesitamos liderazgo compartido, normas colegiadas entre profesionales y oportunidades de liderazgo.



Tabla 3: Principales características de las conceptualizaciones sobre el liderazgo distribuido.

Autor/es y título	Conceptos y teorías	Estrategia metodológica	Técnicas utilizadas
<p>Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001)</p> <p>Gronn, P. (2002).</p>	<p>Los fundamentos de la discusión sobre el liderazgo distribuido están en los conceptos de cognición distribuida y teoría de la actividad.</p> <p>La cognición distribuida es un proceso de construcción de significado que incorpora situación, acción y artefactos como un todo.</p> <p>La actividad cognitiva se extiende a los actores y los artefactos para dar sentido a la situación, y es importante reconocer la naturaleza versátil de cualquier situación.</p> <p>Los autores sostienen que, a partir de esta perspectiva, los líderes escolares deben tomar parte en la definición de las tareas y en la ejecución de ellas, y esta actividad requiere la utilización activa de las teorías defendidas por los individuos y las teorías en uso.</p> <p>Se debe entender, entonces, que el liderazgo se desarrolla desde la perspectiva de los profesionales y a través de sus teorías en uso.</p> <p>En el trabajo se recurre a la teoría de la actividad de Engeström. Influenciado por la teoría sociológica del dualismo analítico.</p> <p>Define el liderazgo como una “influencia emergente” relacionada con el trabajo Un asunto clave es el argumento de que el liderazgo distribuido es empírico.</p>	<p>Los autores realizan un análisis cualitativo y recurren a tres ejemplos para ilustrar el argumento general del estudio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de los intentos que hace una escuela primaria centrando los esfuerzos de mejora en base a las necesidades de aprendizajes de los estudiantes. 2. El director y miembros del equipo directivo se reúnen con cada profesor para tratar la planificación. 3. Sugerencias sobre cómo la práctica del liderazgo puede extenderse a dos o más individuos. <p>El autor basa y sustenta su teorización del liderazgo distribuido usando como referencia una variedad de estudios empíricos de investigadores en diversos campos (meta análisis).</p> <p>Desarrolla el concepto como una herramienta analítica para comprender este aspecto creciente del liderazgo en práctica.</p>	<p>Análisis de contenido de las observaciones de las prácticas de liderazgo.</p> <p>Análisis de contenido</p>

Fuente: López, (2013)



En planteamientos de Ahumada, (2010), últimamente, Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis, (2008) han admitido una configuración relacional, asumiendo la influencia conjunta tanto de la tarea a realizar como de las relaciones sociales involucradas; destaca la influencia ejercida tanto por líderes formales como informales. Esta noción tiene la característica de no poner la mirada en el individuo (sus rasgos y conductas), sino que, en la relación, y cómo en esa relación, se funda una orientación a la tarea.

La idea de distribuir el liderazgo, *tiene consigo el poder desplegar herramientas y capacidades para que cada uno de los miembros de la comunidad logre hacer suyos los objetivos comunes*, compartidos por la institución, de esta forma, el liderazgo se expresa horizontalmente en todos los niveles de la Unidad educativa. Murillo, (2006) citando a Harris y Chapman (2002).

Para Cayulef, (2007), esta “dispersión” del liderazgo lejos de diluir el compromiso, provoca sinergia en la comunidad, logrando que la transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de esa organización. (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003).

Murillo, (2006) plantea que una escuela se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula, como la de la escuela en su conjunto. La mejora de la unidad educativa depende de la acción coordinada de la comunidad involucrada. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes.

Para Murillo,(2006) el liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central tareas o responsabilidades a los demás, *sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos*, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso.

Si bien es cierto existe un consenso generalizado que en los últimos años se le da mucha importancia al liderazgo distribuido, las investigaciones aún no son concluyentes en relación a las posibilidades que tendrían en el contexto de las políticas educativas, así lo recoge Ahumada, (2010) citando a Bolden, Petrov y Gosling, (2009); Robinson, (2008) Currie y Boyett (2005). Al parecer, es muy difícil de poder implementarlo debido a las exigencias y presiones gubernamentales que demanda una serie de respuestas que se deben dar por parte del director.

Según García, (2009), se debe resaltar que el concepto de LD es realmente nuevo para las reformas educativas. Entre los principales autores que sostienen este concepto se encuentran: (Kets de Vries, 1999, Halverson y Diamond, 2000, Graetz, 2000, Hartley y Allison, 2000 Harris y Chapman, 2002, Spillane, 2006, Leithwood y otros, 2009).

Cuando una organización educativa está bien liderada, es lógico pensar que los buenos resultados deben fundamentar dicha afirmación, pero ¿eso dependerá solo de la persona que lidera? Al resaltar ciertas características positivas de un líder es quien motiva y aglutina a la comunidad en pos de un proyecto en común y de involucrar a todos en torno a las decisiones.

En definitiva, el día a día plantea desafíos y tareas que se deben enfrentar en conjunto, que el liderazgo sea distribuido entre todos quienes componen la comunidad, ya no se plantea como un liderazgo personificado en la figura del líder y en las características que este posea. La actual cultura organizacional de nuestras escuelas y colegios y el enfrentar el nuevo panorama que se nos presenta con los marcos de legalidad vigente sin lugar a dudas son un reto para la gestión y el liderazgo tradicionalmente aceptado por las comunidades.



Se espera que el liderazgo distribuido aporte generando nuevas capacidades y con él se genere un aumento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. El liderazgo distribuido se vale de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, el esfuerzo de la comunidad escolar.

2.5 Liderazgo educativo

Uribe y Celis, (2007) plantean que gran parte de lo que hoy conocemos como dirección escolar está basado en la investigación sobre liderazgo escolar, de lo que se deriva en la expresión del impacto que el líder es potencialmente capaz de estimular en las prácticas profesionales docentes, la convivencia y las relaciones con la comunidad. Uribe, (2010) asevera que, así como el papel de los docentes es vital en los procesos de aprendizajes, el de los directivos es igualmente clave en fundar los escenarios institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar.

En palabras de Crown y otros (2016) La importancia del liderazgo para la mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes se ha consolidado en la literatura de investigación, sobre todo de la investigación sobre el liderazgo exitoso y eficaz en el contexto de reforma (Leithwood y Louis, 2012 Leithwood, K., y Louis, KS (2012). La vinculación de liderazgo para el aprendizaje del estudiante. San Francisco, CA: Jossey Bass. Robinson, Lloyd, y Rowe, 2008 Robinson, VM, Lloyd, CA, y Rowe, K. (2008). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo.

Para Maureira, (2008), el estudio del liderazgo aporta un sinnúmero de enfoques y reflexiones en torno a este fenómeno, haciéndose notar como un tema ampliamente estudiado; sin embargo, algunos autores, lo califican como el peor comprendido, dada la complejidad del tema a nivel de la organización escolar, donde el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos: alumnos, profesores, directivos y otros.

Anderson, (2010), recoge dos afirmaciones planteadas por Leithwood, y otros, (2004), quienes exponen que: *“El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en la sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos”*; por otro lado, en las escuelas más vulnerables los efectos del liderazgo son mayores y más necesarios para el logro de los aprendizajes”.

En planteamientos de Murillo, (2006) es imprescindible una profunda redefinición del papel de la dirección escolar. Frente a la clásica concepción del director solitario, asumiendo la gestión y dirección, tanto en conocimientos como en competencias y responsabilidades, hay que afianzar la idea de que la dirección debe ser una tarea compartida por toda la comunidad escolar.

Según González, (2011) en Bolívar, (2013), se ha ido provocando un deslizamiento del centro de atención desde la gestión organizativa hacia el liderazgo y hacia el corazón de las organizaciones escolares, esto es, los procesos de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que identificar el liderazgo con quien ocupa posiciones formales, ha pasado a entenderse de forma más amplia, compartida o distribuida.

En América Latina y el Caribe, se reconoce, al menos en teoría la importancia del liderazgo en los directores. Alvaríño, (2000)



Murillo, (2006) plantea que en el último tiempo se han multiplicado los aportes que buscan forjar un marco teórico-práctico diferente, que ayude al progreso de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar, distinto a las teorías y modelos ya conocidos, y que esté basado en planteamientos de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto (Spillane, Halverson y Diamond, 2001-2004, Margalef, 2006.).

Bolívar (2015) recoge la clasificación realizada por Day, Sammons, y Hopkins, (2009) quienes plantean dimensiones claves para un liderazgo exitoso, las cuáles son:

- Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.
- Visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos.
- Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.
- Modos en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos podrían ser maximizados (ambiente y estructura de instalaciones, mejora de las aulas, etc.).
- Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.
- Rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación del personal.
- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Crear un ambiente de aprendizaje para que los docentes ensayen nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces. Incrementar la autoestima y autoeficacia.
- Rediseñar y enriquecer el currículum. Intervenir en el currículum como una forma de ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos al currículum ofrecido. Cuidar la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.
- Mejorar la calidad del profesorado. Los directivos proporcionan una rica variedad de oportunidades para desarrollar y elevar el nivel, manteniendo la motivación y el compromiso. Formación basada en la escuela conjuntada con apoyos externos.
- Construir relaciones dentro de la comunidad escolar. Desarrollan y mantienen relaciones positivas con el personal de todos los niveles. Preocupación por el bienestar profesional y personal. Relaciones de confianza y respeto mutuo, que engendra lealtad de los padres, el personal y los alumnos.
- Construir relaciones fuera de la comunidad escolar. Construcción y mejora de la imagen y reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad como dimensiones esenciales del éxito a largo plazo. Red de vínculos entre la escuela con otras organizaciones de la comunidad local.

Para Álvarez, (2005), dentro de los fines del sistema educativo es central lo que respecta a la dimensión social, en cuyo centro se encuentra la inclusión de todos los niños y niñas. Para ello, las escuelas y colegios deben entregar espacios que permitan el acceso al conocimiento y al aprendizaje pertinente de todos los alumnos, cuyo propósito es ampliar las posibilidades de realización personal y favorecer su desarrollo. Para el cumplimiento de lo anterior es vital que la escuela sea capaz de autoevaluarse tanto en los logros como en los fracasos, interpretar los fines que persigue, tomando en cuenta la diversidad de experiencias, así como también las identidades culturales.

De lo anterior se desprende que todas estas dimensiones deben estar en el centro de la intervención del directivo, acciones propias del ejercicio de la conducción escolar.



Según Marfán, (2012) el liderazgo escolar puede entenderse en términos de influencia, al igual que Robinson y otros, (2009), quienes afirman que está en la línea de uno de los atributos más reconocidos de quien ejerce liderazgo, como lo es la capacidad de influir en otros, de lograr que otros seguidores modifiquen su manera de actuar o de pensar.

Esta influencia según Robinson (2009), se explica en el reconocimiento por parte de los seguidores, de que el líder ocupa una posición que lo habilita para alinear el curso de la labor, que ostenta características personales que lo convierten en un líder, o bien, que persigue propósitos que resultan justos y justificables. De acuerdo con el autor, cuando se habla de liderazgo y se agrega el término educativo, se hace referencia a aquel tipo de liderazgo que lleva a otros a realizar cosas para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Murillo (2006), plantea que, para alcanzar una dirección para el cambio, es inevitable replantearse el modelo de dirección desde sus fundamentos, partiendo por reformular el propio concepto de liderazgo: quién y cómo se asume.

Según el autor, es necesario:

- un liderazgo compartido, distribuido
- con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente
- con una dirección visionaria
- que asuma riesgos
- directamente implicado en las decisiones pedagógicas
- bien formado en procesos de cambio

Los planteamientos de la labor directiva en la actualidad son abordados desde la mirada de acción conjunta, el logro de la mejora escolar será posible coordinando diferentes voluntades con el foco puesto en la consecución de metas comunes. Hoy es vital la generación de equipos de trabajo que se complementen y coordinen, con disposición a desplegar todas las capacidades individuales hacia el fin compartido por todos. Crawford, (2005) enfatiza que, en este sentido, se deben hacer relevantes, los valores compartidos, climas de confianza, mucha apertura y trabajo colaborativo.

De lo anterior se desprende, *que cada vez es mayor el grado de importancia de los directivos escolares para el éxito de las instituciones educativas, ya no depende sólo de las características que estos tengan, sino más bien es una multiplicidad de elementos que se deben conjugar, entre los que se cuentan los institucionales y el poder distribuir el liderazgo por la complejidad de la tarea.* Al respecto es importante poder observar el rol que la nueva legislación vigente le entrega a los directivos escolares, el acompañamiento y los niveles de autonomía para su gestión. Nuestro país está viviendo cambios que repercuten en la cultura organizacional y la manera tradicional de dirigir.

En este sentido Riveros (2012), plantea que el problema radica en que las políticas educativas generalmente asumen que las instituciones educativas son organizaciones racionales en las que los cambios se pueden implementar jerárquicamente desde el nivel directivo.



2.5.1 Liderazgo, eficacia escolar e importancia del Director

Murillo, (2004), plantea que, si se quiere renovar las instituciones escolares con el objetivo de mejorar la educación, se requiere personas que practiquen un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen procesos de transformación, que posean un desarrollo y preparación técnica adecuada y es muy importante que posean actitud y compromiso con la institución que dirigen, la educación y la sociedad, capaces de liderar los procesos de cambio.

En acuerdo con Uribe, (2008), la teoría y las investigaciones en el ámbito de la gestión y eficacia escolar nos dicen que uno de los actores claves que puede beneficiar para que los procesos de cambio no fracasen es el director y su equipo directivo. Entre sus planteamientos se destaca que los directores efectivos, son aquellos que favorecen y crean un clima organizacional de sustento a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico.

Por otro lado, según Raczynski, (2005), desde las evidencias podemos observar que se da lo contrario, en escuelas no efectivas, los directivos dan escaso apoyo a los docentes, no declaran metas y objetivos, levantan sistemas de evaluación débiles, no promueven el trabajo en equipo, presentan acciones más individuales que grupales y no hacen gestión del entorno.

Hoy existen suficientes estudios a nivel internacional y en nuestro país acerca de eficacia escolar y cómo se gestiona una buena escuela y el rol que en ello le cabe a su dirección o equipo directivo, (Scheerens y Bosker, 1997; Scheerens, 2000; Slavin, 1996; Murillo, 2003; Brunner y Elacqua, 2003; Plowden, 1967; Bourdieu y Passeron, 1964). Los estudios sobre la materia se están haciendo desde hace unos 40 años y ya forman parte de un movimiento al que se denomina escuelas efectivas, de eficacia escolar y de mejora de la escuela. La escuela eficaz es aquella: “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, p. 54). Su acento está puesto en los factores y capacidades de las escuelas para incidir en el progreso de sus educandos y también en establecer la magnitud de los efectos escolares sobre el aprendizaje. Concha, (2007).

Uribe, (2005), plantea que, en el ámbito de las instituciones escolares, los estudios más recientes han demostrado a través de abundante evidencia, el impacto que produce el ejercicio de un adecuado liderazgo en la eficacia escolar. Murillo, (2004), hace más de una década, afirmaba que estamos en momentos de reconceptualización del liderazgo escolar.

Conejeros, (2009) plantea basándose en Murphy, (1991), que la influencia de las escuelas eficaces en relación al liderazgo, se articula en torno a cuatro pilares:

1. Definir la misión y establecer metas escolares que enfatizan el logro de los alumnos;
2. Gestionar la función de producción educativa, entendiendo por tal, coordinar el currículo, promover enseñanza de calidad, llevar a cabo supervisión y evaluación/valoración de los docentes, ajustar materiales de enseñanza con metas



curriculares, distribuir y proteger el tiempo escolar y controlar el progreso de los alumnos;

3. Promover un clima de aprendizaje académico estableciendo expectativas y estándares positivos elevados de conducta y rendimiento académico del alumno, mantener alta visibilidad y proporcionar incentivos a los estudiantes, así como promover desarrollo profesional o aislado de la práctica instructiva;

4. Desarrollar una cultura sólida en la escuela caracterizada por un ambiente seguro y ordenado, oportunidades para la implicación significativa de los alumnos, colaboración y cohesión fuerte, lazos más fuertes entre las familias y la escuela.

En acuerdo con Leithwood, (2006) *el liderazgo consiste en dotar con una meta clara, un “norte” a la organización, y tener la capacidad de guiarla en esa dirección. En el caso de un liderazgo educativo, la meta y todos los esfuerzos de quienes lideran la institución debe estar encaminada a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes, (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009 citado en Horn y Marfán, (2010).*

La publicación *Improving School Leadership: OECD, (2009)* plantea que, el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa a nivel mundial. Una mayor autonomía escolar y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares.

La investigación sobre liderazgo educativo indica que “sólo la enseñanza en clase, influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo” McKinsey, (2008).

La evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (Leithwood, y otros, 2004):

- El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.
- Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables).

Leithwood, (2006), reitera que, desde hace algunos años, variadas investigaciones acerca de la gestión y la calidad de las escuelas manifiestan el valor del liderazgo.

La investigación según Waters, Marzano, y McNulty, (2003), atribuye al liderazgo una incidencia considerable sobre los resultados académicos de los alumnos. En acuerdo con la aseveración de Leithwood, (2004) y variada literatura al respecto, reiteran que el liderazgo sería la segunda variable intra escuela más influyente en cuanto a capacidad de movilizar los resultados académicos de los alumnos, luego del trabajo que realizan los profesores al interior del aula.

Este efecto podría entenderse como el causante de hasta el 25% de la varianza en los resultados escolares entre las escuelas, si se considera exclusivamente a las variables a nivel establecimiento (Leithwood et al, 2006).

Anderson, (2010), a su vez nos dice que la influencia del liderazgo directivo en el éxito y en el mejoramiento de aprendizaje en las escuelas, no es un tema desconocido en Chile. Universidades y Fundaciones como la Universidad Católica, Universidad de Concepción, Fundación Chile, entre otras, se han preocupado del tema de la gestión y el liderazgo escolar. A nivel internacional, numerosos estudios y trabajos proponen varios medios para mejorar la eficacia del liderazgo directivo de las escuelas, incluyendo incentivos e



incrementos de sueldo, desarrollo de estándares de práctica, una formación inicial y continúa vinculada a estos estándares y el otorgamiento de mayor autonomía sobre la gestión escolar.

En los antecedentes introductorios del Marco Para la Buena Dirección, se plantea que parte importante de la investigación actual busca comprender cuáles son las prácticas concretas que caracterizan a un liderazgo escolar efectivo. A este respecto, según se plantea hoy, es más la información referente a la gestión que del rol del liderazgo; en ella se destaca: El Marco de la Buena Dirección (2005), Modelo de Gestión y Certificación de la Gestión Escolar de Fundación Chile (2000), Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar SACGE (2006), Estándares Indicativos de Calidad (2014).

Además, la calidad de los datos que se recogen de investigaciones hoy, es mejor que la de hace algunos años y en ello es destacado el esfuerzo de centros de estudios por levantar encuestas para medir la gestión y el liderazgo escolar de diversas maneras, como el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), El Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), El Programa de Investigación Asociativa, (PIA), que coordina diversos instrumentos e iniciativas de apoyo a la investigación asociativa y a la promoción de centros de investigación de excelencia. Igualmente, la Fundación Chile y algunas Universidades tanto estatales como privadas.

Por otro lado, la realización de estudios de casos en escuelas efectivas en América Latina y en Chile, demuestran que, en las escuelas de sectores pobres con resultados destacables, se hace relevante la importancia que tiene el liderazgo de sus directivos en el mejoramiento de los logros obtenidos.

También registros MINEDUC y las bases de datos SIMCE, estudios internacionales como PISA, TIMSS y SERCE, han dibujado un panorama distinto en relación a la información que se dispone acerca del liderazgo educativo en Chile.

Igualmente se recoge la experiencia en el ámbito del desarrollo de capacidades de liderazgo escolar, en el programa nacional de formación de directores, desarrollado por el CPEIP-MINEDUC destinado a directivos en ejercicio y aspirantes a cargo en establecimientos municipales o particulares subvencionados. Impulsa el desarrollo, adquisición y reforzamiento de competencias directivas, con énfasis en el liderazgo pedagógico para la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes. Este programa fue rediseñado para enfocarlo en el desarrollo de la dimensión profesional y práctica.

En planteamientos de Pont y otros, (2008) *la aspiración de contar con directores de escuelas que sean efectivos, que ejerzan un fuerte liderazgo pedagógico e impacten directamente en la calidad de los establecimientos que dirigen, debe ser parte de la política educacional*. Diversos estudios actuales en Chile están considerando cada vez más la importancia de los directores en el éxito de las escuelas. (Marfán, Pascual, Muñoz, y González, 2012).

De los resultados del estudio comparado de liderazgo escolar realizado por Marfán y otros, (2012), se especifica que las políticas educativas cada vez más en aumento han ido reconociendo la importancia de los directores en el éxito de las escuelas y el aprendizaje de sus estudiantes; desarrollando políticas que contribuyen a una mejor definición de la función, aumento de sus responsabilidades y fortalecimiento de las capacidades de liderazgo en el sistema.

Según Weinstein y Muñoz , (2012) se confía en que, de acuerdo con los resultados convergentes de las investigaciones realizadas en diferentes países y contextos, Marzano,



y otros, (2005); Leithwood et.al., (2006); Seashore Louis y otros, (2010), el factor directivo establezca una diferencia favorable y aporte al cumplimiento de estándares fijados.

En la línea de lo anterior, Leithwood, (2009), nos dice que quienes dirigen las instituciones escolares de manera exitosa, permiten mejorar los resultados académicos de los alumnos mediados por los docentes, a través de la influencia directiva sobre la motivación y el compromiso de los profesores, así como en sus condiciones de trabajo y su desempeño pedagógico.

Según Weinstein, (2011) no se trata que los directores puedan reemplazar el trabajo cotidiano de los docentes de aula, pero pueden potenciarlo y cualificarlo, ayudando a que cada profesor realice mejor su compleja tarea, así como a que se cree una verdadera comunidad de profesionales en la escuela.

En planteamientos de Leithwood, (2009) es muy importante lo que pueden lograr las instituciones que dirigen los líderes escolares. Lo que ellos realizan sirve como “catalizador” de lo que en ellas acontece. *Los directores impactan de manera importante en la eficacia de sus docentes y en los compromisos que estos pueden lograr con la escuela. Cuando los líderes encaminan sus esfuerzos en crear condiciones de apoyo a los docentes en sus labores, las instituciones aumentan las tasas de retención, se mejora el contexto institucional, el clima laboral y además impacta favorablemente en los logros de los estudiantes.*

El liderazgo hace una diferencia importante en la calidad y los resultados del proceso escolar (OCDE, 2003).

En escuelas efectivas en sectores de pobreza, un factor relevante que induce un cambio positivo es el rol del liderazgo en estos procesos. (Murillo, 2003).

Efectos, tanto directos como indirectos del liderazgo directivo sobre el aprendizaje de los alumnos, podrían estimarse en un cuarto del total de impacto que proviene de la escuela (Leithwood y otros, 2004, 2008).

La investigación demuestra que, si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua (McKinsey, 2008).

Los efectos del liderazgo son más decisivos en las escuelas que atienden a alumnos de bajo nivel socioeconómico que en aquellas que atienden a alumnos de alto nivel socioeconómico. (Hallinger y Heck, 1996 citado en Leithwood, 2009).

2.5.2 Liderazgo educativo y cambio

Fullan, (2001) plantea que la esencia del poder del director de escuela se da en cinco dominios:

- Es un líder del cambio, que domina el proceso de transformación que construye la motivación de los profesores.
- Participa como alguien que aprende para ayudar a los profesores a enfocarse en el mejoramiento.
- Establece un fuerte enfoque instruccional para la escuela.



- Ayuda a desarrollar a otros, tanto a profesores como a futuros líderes por igual.
- Participa en redes locales y del sistema educacional, aprendiendo de otras escuelas y contribuyendo al mejoramiento del sistema.

Desde la perspectiva de Leithwood, (1994), el liderazgo genuino sólo se puede presentar en el contexto del cambio, que constituirá la naturaleza del líder que emergerá de él. Desde que se describió, el liderazgo transformacional se ha vinculado con el cambio en diferentes contextos.

De acuerdo con Burns, (2003), los líderes producen una conversión íntegra de su ámbito de acción, porque está determinado en su esencia. La inconformidad con el estatus los mueve a transformar su entorno.

Al enfrentar el tema de liderazgo directivo en educación, hoy se hace evidente el pensar en orientar los objetivos de la gestión en el cambio hacia una mejora sostenida que nos permita dar saltos cualitativos hacia la calidad. Liderazgo y cambio están estrechamente relacionados. Nuestra educación y su reforma en marcha, explicitan que, si se quiere avanzar en la calidad que nuestro sistema anhela, se requieren de impulsos de liderazgo nuevo en sus directivos.

En acuerdo con Anderson (2010), no interesa el nivel ni el tipo de comparación o de cambio, siempre se obtiene la misma conclusión: el liderazgo directivo a nivel de instituciones escolares es vital, su papel es altamente significativo en el progreso de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas y colegios.

Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes. Bolívar, (2010).

El trabajo directivo en todos los niveles, se espera que sea direccionado hacia la gestión de la escuela, lo que implicaría: gestión de recursos, implementación curricular, prácticas docentes de calidad y en cómo éstas incidirán en el aprendizaje de los niños/as.

En planteamientos de Vera, (2014), en nuestro país, la política educativa actual se encamina al establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas. Los profesores desarrollan las funciones académicas y pedagógicas propias de su quehacer en circunstancias materiales y profesionales sustancialmente distintas a la década pasada; consecuencia de lo anterior, se hace esperable mejores resultados de los que se obtienen y para ello, no sólo son necesarias políticas gubernamentales, sino que también instaurar procesos de contribución, participación y reflexión profesional con los distintos actores del sistema, para identificar con mayor precisión los ámbitos de actuación. De esta forma, se responsabilizarían a cada uno de los actores principales del sistema, tanto directivos como docentes responsables de conseguir resultados y aprendizaje.

El “Marco para la Buena Dirección Escolar” que es un instrumento que reconoce el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas y técnicas pedagógicas, plantea que, para garantizar los logros de aprendizaje de los estudiantes y los logros institucionales, el director debe ser un líder excepcional dentro de la comunidad educativa. Esto significa que éste debe ser capaz de adaptarse y adaptar la institución que conduce a cambios sociales, económicos y culturales del entorno (MINEDUC 2015).



Además, dicha herramienta plantea que un buen liderazgo puede asumir diferentes roles, porque éste debe responder a las necesidades que el establecimiento educativo tenga en uno u otro momento, las que pueden variar en el tiempo.

Lo central de una institución educacional ocurre en sus salas de clases y el trabajo de los docentes, quienes son los que lideran el trabajo pedagógico con sus alumnos. Esta labor, debe ser apoyada por el equipo directivo, para lo cual es vital, conocer qué sucede con los niños/as en el aula, cómo es la participación de sus familias y otros factores que pudieran intervenir en su desarrollo y aprendizaje.

Tabla 4: *Capacidades de la persona que lidera.*

Capacidades	
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Facilidades para hacer resúmenes y síntesis de información de manera que sea comprensible• Seleccionar y ofrecer una información válida y necesaria.• Crear canales de comunicación ascendentes, descendentes y laterales por los que fluya la información.
De interacción	<ul style="list-style-type: none">• Capacidades para seleccionar y articular un equipo eficaz como valor añadido• Crear un equipo mediante una interacción contractiva• Preocupación por el equipo y por su desarrollo profesional.
De innovación	<ul style="list-style-type: none">• Aceptar el cambio y asumir el riesgo• Saber que se puede desandar lo desandando y volver a empezar• Aprender permanentemente, con convicción, para incorporar los nuevos esquemas mentales que puedan ofrecer los demás
Motivacionales	<ul style="list-style-type: none">• Saber interesar a todo el personal alrededor de un proyecto que ilusione y anime a trabajar colaborativamente por su desarrollo

Fuente: según Álvarez (1998:85 y ss.) en Gairín y Muñoz (2008)

De la fundamentación de documentos que el Ministerio de Educación⁵ ha elaborado en relación a los encargados de liderar las escuelas y liceos, los gestores del cambio, MINEDUC (2012), también se recoge la importancia de los directivos en el aseguramiento del aprendizaje efectivo de las instituciones escolares que lideran. Los directores y sus equipos deben ser agentes conocedores de las bases y marcos curriculares de todos los niveles y programas pedagógicos. Si se dan las variables anteriores, se estaría favoreciendo el logro de los aprendizajes que se esperan y se aseguraría con ello una adecuada cobertura, implementación y evaluación del currículum.

El Marco para la Buena Dirección establece un conjunto de estándares para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo, que el Director/a y Equipo Directivo deben asegurar, como una organización efectiva del uso del tiempo y espacios institucionales para el desarrollo del proceso antes señalado, generando espacios tanto para planificar y organizar los contenidos de los programas de estudio, como para definir las estrategias de enseñanza acorde con las necesidades de los niños/as (MINEDUC 2015).

⁵ Documentos tales como el Marco Para la Buena Enseñanza, El Marco Para la Buena Dirección, Sentidos y Componentes de Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión.



Lo que se busca es que los liderazgos existentes, fortalezcan el aprendizaje institucional en base al mejoramiento continuo de las prácticas.

Un buen líder se destaca por la capacidad de involucrar a otros en las tareas y el logro de objetivos institucionales.

Algunos marcos legales que acompañan y regulan el quehacer directivo educacional en nuestro país son: (Ley Chile 2015)

- Funciones y atribuciones: Modificación, Ley Jornada Escolar Completa N° 19.970
- Concursabilidad de los cargos directivos. Ley N° 20.006
- Asignación de Desempeño Colectivo. Ley N° 19.933
- Evaluación de desempeño Directivo. Ley N° 19.979

2.5.3 Responsabilidades de los agentes de cambio

En acuerdo con Bolívar (2012), son variados los elementos que se pueden arreglar en educación, de los cuales algunos tendrían efectos más inmediatos y otros a más largo plazo. La dirección escolar compone un sector estratégico por sus potencialidades en la mejora educativa. Es claro que no hay escuelas o liceos que marchen de manera correcta sin un equipo directivo detrás, que anima, apoya y potencia de modo colectivo las acciones individuales.

Por otro lado, Sarason (1990), plantea que una de las razones por las que se ha fracasado en cambiar la educación, ha sido por la mala conceptualización de los procesos de cambio escolar subestimando su complejidad, minimizándola y sin embargo no se ha preparado a los agentes educativos para el cambio.

Conviene bosquejar cuáles son las labores y responsabilidades que deban tener los directores y directoras de escuelas y colegios y, de acuerdo con ellas, promover cambios oportunos en su formación, acceso y selección y, además, en la estructura organizativa de los colegios e institutos. Este tipo de planteamientos y discusión ya no pueden hacerse descentralizadamente, abordando el problema autónomamente. (Bolívar, 2012).

El directivo de instituciones escolares debe ser un facilitador y favorecedor del desarrollo de la institución que dirige, capaz de promover y dirigir, ser un agente del cambio.

Caracterización del agente cambio (González, 2005 en Gairín y Rodríguez, 2008).

- Visión clara de la razón de ser o de las funciones a desarrollar, así como de lo que se debe ser en el futuro y de los factores clave para alcanzar el éxito.
- Visión emprendedora de cómo será la organización en el futuro, buscando el cambio creativo y la mejora continua de la organización.
- Comunicación de la visión acerca de la organización, así como de la misión y valores de la misma.
- Concienciación, compromiso e implicación en el desarrollo de una cultura de la excelencia, basada en unos valores de servicio público, búsqueda continua del bienestar social y principios éticos.
- Motivación, apoyo y reconocimiento de los equipos y personas, participación de todo el personal.



- Garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.
- Implicación con usuarios, colaboradores/aliados y representantes de la sociedad.

Tabla 5: *Cualidades generales para los agentes de cambio.*

Cualidades Isaac (2004)	Cualidades vinculadas Sáenz (2002)
<ul style="list-style-type: none">• Fortalezas para enfrentar situaciones problemáticas y proyectos necesarios que contribuyen a la mejora y el desarrollo de la organización.• Responsabilidad para prever las consecuencias de las decisiones tomadas y asumir las consecuencias de las mismas.	<ul style="list-style-type: none">• Elevado nivel de automotivación para ejercer la dirección.• Grado de interés en el puesto que ocupa.• Predisposición a liderar la organización.
<ul style="list-style-type: none">• Sencillez, para establecer relaciones sólidas con los demás, sin dobleces y de forma auténtica.• Cordialidad para relacionarse con los demás, establecer vínculos con los otros porque son importantes en ambas direcciones.• Optimismo, para aprovechar al máximo cada situación, reconociendo diferencias y problemas, rectificando cuando sea preciso y sabiendo dar el justo y positivo sentido del humor.	<ul style="list-style-type: none">• Disponibilidad para relacionarse con otras instituciones.• Disposición para asumir el carácter representativo y relacionarse con otras instituciones.• Capacidad para resolver conflictos.• Disponibilidad para promover proyectos educativos innovadores.• Disposición para realizar su actividad en situación de especial tensión.

Fuente: Isaac (2004) y Sáenz (2002) en Gairín y Muñoz (2008).

2.5.3 Prácticas directivas

En Chile, según Anderson (2010), se distingue a menudo entre las atribuciones tradicionales de administración escolar y atribuciones para el mejoramiento de los desempeños en la enseñanza y el aprendizaje. *Plantea que los directores de escuela se han preocupado más por los asuntos administrativos, dejando la función de liderazgo académico, el trabajo relacionado con lo Técnico Pedagógico a los “Jefes Técnicos Pedagógicos”.*

González, (2011) en Bolívar (2013), observa que se ha ido produciendo un alejamiento del foco de atención desde la gestión organizativa hacia el liderazgo y hacia lo más importante de las instituciones escolares, como son los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de identificar la figura de quien dirige las organizaciones escolares entendida cada vez menos con quien ocupa posiciones formales, visualizándolo de forma más amplia, compartida o distribuida.

En muchos sistemas escolares se están reclutando buenos directivos, potenciándolos en sus funciones. (Pont y otros, 2008).



Todo parece indicar que el liderazgo escolar hoy está según Leithwood, (2009), en permanente progreso, entiende que el rol del liderazgo es en sí mismo una meta significativa para la reforma y, simultáneamente, un vehículo para que otras cosas sucedan.

Lo anterior se complementa cada vez más con la importante información de la que se dispone, al incorporar la identificación de variadas prácticas comunes asociadas a un liderazgo efectivo, cuyo grado de énfasis en su aplicación, como es lógico pensar, presentaría variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como a la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente (Day, Sammons, Hopkins, 2009; Marfán, y otros, 2012; Ahumada y otros, 2015).

Bolívar (2009), hace notar que, *el liderazgo educativo es especialmente importante en escuelas desaventajadas, donde el efecto que tendría sobre los aprendizajes sería mayor. Con la salvedad, según Weinstein, (2009), que el mal ejercicio de la dirección escolar debería tener efectos muy negativos y contraproducentes sobre el funcionamiento de las instituciones escolares.*

En relación al liderazgo escolar y las prácticas directivas, el debate en la actualidad continúa y los diferentes autores realizan planteamientos, intentando explicar las acciones del líder, encaminado hacia la mejora de los procesos.

Según Elmore (2010), un liderazgo que contribuye al mejoramiento de la calidad escolar no se fundamenta en un conjunto de atributos personales. El autor lo atribuye a otras variables que se relacionan con una práctica, en el sentido de “un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden definirse, enseñarse y aprenderse de manera objetiva”.

Independiente de lo anterior y pese a la importancia de las acciones del líder para movilizar otras variables de la escuela, según Marfán (2012), existen autores que resaltan la existencia de variables de tipo actitudinal, las cuales tendrían un carácter transversal a cualquier forma de práctica (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009; Waters, Marzano, y McNulty, 2003; Waters y Grubb, 2004; Gurr, et al, 2006).

El aporte de Muñoz y Marfán (2011), se relaciona con una mirada desde el enfoque de competencias, se trataría de la distinción entre competencias funcionales y conductuales, donde las primeras se relacionan con la capacidad para ejercer las funciones propias del cargo y las competencias conductuales tienen que ver con las disposiciones personales de los directores que son previas a dicha acción.



Tabla 6: Competencias funcionales para un liderazgo efectivo.

Ámbitos	Clasificación
Visión orientadora	Formula la misión del establecimiento o proyecto educativo orientado a la mejora
	Alinea los intereses individuales con la misión
	Articula el proyecto educativo con las características del entorno
	Traduce la misión en el logro de objetivos concretos
	Promueve la formación de altas expectativas
Condiciones organizacionales	Organiza el tiempo para proteger la enseñanza
	Organiza los recursos en función de la misión
	Estructura la organización en función de la misión
	Vincula el establecimiento con el entorno
	Establece trabajo en red con la comunidad
	Establece colaboración con la familia en el proceso educativo
	Promueve una cultura de orientación a la mejora
	Promueve una cultura de colaboración
Convivencia escolar	Introduce mecanismos de comunicación
	Resuelve los conflictos
	Propicia un clima organizacional de bienestar
	Asegura el cumplimiento de normas
	Implementa estrategias de prevención
Desarrollo de personas	Promueve la responsabilización colectiva
	Motiva a los docentes en términos profesionales
	Orienta la gestión de recursos humanos según criterios de calidad definidos
Gestión curricular	Brinda atención individual a los docentes
	Analiza información para las decisiones de mejora
	Tiene conocimientos pedagógicos
	Realiza planificaciones curriculares
	Monitorea la enseñanza y los aprendizajes
	Implementa acciones de mejoramiento curricular
Difunde buenas prácticas de enseñanza	

Fuente: Marfán y Muñoz, (2009) en Weinstein y Muñoz (2012)



Tabla 7: Competencias conductuales para un liderazgo efectivo

Ámbito	Competencias
Gestión flexible para el cambio	Adapta su liderazgo a las necesidades del establecimiento y a los cambios de entorno
	Selecciona soluciones efectivas a partir de la comprensión de los procesos de cambio
	Da solución a problemas complejos
Habilidades comunicacionales	Comunica sus puntos de vista de manera clara y escucha de manera activa a sus interlocutores.
	Influye positivamente en la comunicación
	Genera impacto con su comunicación
Construcción de confianza	Modela valores
	Posee valores que fomentan el establecimiento de relaciones interpersonales en un marco de aceptación
Articulación entre conocimiento y práctica	Incorpora los aportes de la investigación a sus prácticas de liderazgo

Fuente Marfán y Muñoz, (2009) en Weinstein y Muñoz (2012)

Cuevas, Díaz y Hidalgo (2012), plantean que diferentes autores, Bolman y Deal, (1992); Leithwood K. , (1994); Ogawa y Bossert, (1995) afirman que la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora.

En los últimos diez años, las reformas educativas hacen énfasis en mayor autonomía de las escuelas y capacidad de respuesta a las múltiples demandas (Borden, 2002). Según Weinstein y Muñoz (2012), en nuestro país la relevancia del liderazgo escolar se ha acentuado debido a las demandas por descentralización de las políticas internacionales actuales, estas otorgan mayores atribuciones y responsabilidades, presionados por alcanzar metas y estándares en períodos acotados de tiempo. En consecuencia, la figura del líder escolar aparece como responsable de todas las áreas de gestión implicadas en la escuela. Resaltaremos dos de ellas, lograr mejores aprendizajes y gestionar recursos:

En relación a la primera, insistentemente se escucha el argumento de que la educación no responde a las demandas y su calidad está en entredicho, tanto en su eficiencia interna como en su eficacia externa. En lo referido a la eficiencia interna, son variadas las evidencias de rendimiento escolar medido por las pruebas estandarizadas, entregadas anualmente por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE, que demuestra lo deficiente de los resultados respecto a los objetivos mínimos definidos en los programas de estudio. Al Director le corresponderían estándares que se preocupen de manera relevante en su quehacer, de la mejora en los aprendizajes.

El Liderazgo del Director describe las tareas que lleva a cabo, como responsable de los resultados formativos y académicos del establecimiento. Los estándares determinan que al director le corresponde comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional y las prioridades del establecimiento, conducir efectivamente el funcionamiento



del mismo y dar cuenta al sostenedor de los resultados obtenidos. El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.

La importancia de las prácticas que los directivos escolares realizan para poder mejorar las instituciones que lideran bien encaminadas, se convierten en uno de los elementos que contribuyen a la calidad de la educación y hace que su valoración resulte un asunto de enorme interés (Muñoz y Marfán 2011).

A continuación, se comparten algunas prácticas de liderazgo orientadas a la mejora y que son fuentes generadoras de diversas estrategias.

Leithwood y otros, (2011), elaboró una conceptualización de dichas prácticas, agrupándola en categorías:

Tabla 8: Modelos de liderazgo directivo de Leithwood

Dimensión	Prácticas
Mostrar dirección de futuro Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un "propósito moral"	Visión (construcción de una visión compartida)
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)
	Altas expectativas
Desarrollar personas Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y la resiliencia que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas	Atención y apoyo individual a los docentes
	Atención y apoyo intelectual
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)
Rediseñar la organización Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades	Construir una cultura colaborativa
	Estructurar una organización que facilite el trabajo
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en el aula	Dotación de personal
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)
	Evitar la distracción del staff de lo que es el centro de su trabajo

Fuente: Elaboración Weinstein y Muñoz (2009)



Tabla 9: Prácticas de liderazgo directivo: proporción de docentes que demuestran estar “muy de acuerdo” en que el director de su escuela ejerce cada una de sus prácticas.

Dimensiones	Prácticas del director	Total	Desviación estándar	Dependencia administrativa ^a		
				MUN	PS	PP
Mostrar dirección de futuro	Construir una visión compartida	0,48	0,28	0,49	0,48	0,46
	Fomentar la aceptación de objetivos grupales	0,46	0,27	0,50 (*) (**)	0,44 (*) (***)	0,37 (**) (***)
	Expectativas de alto desempeño	0,50	0,30	0,52	0,49	0,52
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes	0,46	0,25	0,48 (*)	0,45	0,41 (*)
	Atención y apoyo intelectual	0,35	0,24	0,37	0,34	0,31
	Entregar un modelo adecuado	0,48	0,32	0,49	0,48	0,45
Rediseñar la organización	Construir una cultura colaborativa	0,49	0,31	0,49	0,48	0,47
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	0,39	0,26	0,43 (*) (**)	0,38 (*)	0,33 (**)
	Construir una relación productiva con la familia y la comunidad	0,42	0,26	0,46 (*) (**)	0,41 (*)	0,38 (**)
	Conectar a la escuela con su entorno	0,35	0,26	0,41 (*) (**)	0,33 (*)	0,28 (**)
Gestionar la instrucción	Dotación de personal	0,41	0,26	0,45 (*) (**)	0,39 (*)	0,34 (**)
	Proveer apoyo técnico a los docentes	0,33	0,22	0,37 (*) (**)	0,32 (*)	0,23 (**)
	Monitoreo de las prácticas docentes y aprendizajes	0,46	0,26	0,47 (*)	0,46 (**)	0,37 (*) (**)
	Evitar la distracción del personal	0,26	0,26	0,30 (*) (**)	0,25 (*) (***)	0,17 (**)(***)

Fuente: Weinstein y Muñoz (2011)



Por otro lado, otra área que resaltamos se refiere a gestionar recursos, si bien hoy en Chile la destinación de los recursos financieros es materia de sostenedores, son los directores quienes planifican las actividades que generarán decisiones de inversión de por lo menos parte de ellos. Los dineros que se necesitan para poder gestionar, con recursos y medios siempre son escasos, y no siempre los que existen son invertidos de buena manera; no en pocos casos se escucha que existe un uso inadecuado de los recursos. Cuando sucede lo anterior es evidente que se requiere de decisión, voluntad, soluciones creativas y cambio en cuanto a insumos y procesos para poder mejorar.

El cómo los directivos asumen el rol de liderazgo hacia la mejora de sus instituciones, es uno de los temas en el que se están enfocando grandes esfuerzos, entendido como un aumento en la calidad de los procesos y mejores resultados, además de un desempeño sostenido. (Elmore, 2010).

Además, en relación a los elementos de los que se componen (Weinstein y Muñoz 2012), plantean que las prácticas directivas, los directores como primera autoridad formal de escuelas y colegios, son responsables de su funcionamiento y gestión, que está vinculada hacia afuera, con diferentes organizaciones externas a ellas y de quien éstas dependen.

De lo anterior se desprende que, quienes dirigen instituciones Municipales, mantienen dos líneas de relaciones, una con la Secretaría Regional de Educación SECREDUC⁶ y con la Dirección Municipal de Educación DAEM⁷. Aquellos colegios de dependencia particular subvencionada no responden al DAEM como entidad sostenedora, pero lo hacen con sus Sostenedores de carácter privado, (Fundaciones, Corporaciones, etc.) y a la SECREDUC. En el caso de colegios de provincia responden al departamento Provincial de educación DEPROE. El reconocer a las dos organizaciones, supone un costo más alto en recursos consumidos.

A lo anterior le agregamos actualmente las exigencias emanadas por la nueva institucionalidad que contempla la reforma actual: Con la publicación de la Ley N°20.529 se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, que tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación para que nuestros niños y jóvenes puedan tener igualdad de condiciones en la educación. El Sistema se encuentra conformado por cuatro instituciones (MINEDUC 2015):

- El Ministerio de Educación
- El Consejo Nacional de Educación
- La Superintendencia de Educación
- La Agencia de Calidad de la Educación

Específicamente en lo que se refiere a la Superintendencia y Agencia de la calidad, son organismos que supervisan en terreno el trabajo de los colegios y los directores tienen que responder a ello (MINEDUC 2015).

La Superintendencia de Educación Escolar es la encargada de velar por la legalidad del uso de los recursos. Es responsable de fiscalizar, a las instituciones escolares y sus sostenedores para que se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones vigentes.

⁶SECREDUC. Secretaría Ministerial de Educación.

⁷El Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) tiene como objetivo administrar el servicio de educación en la Comuna, de acuerdo a las directrices y políticas emanadas del Ministerio de Educación.



Asimismo, llevará a cabo los procedimientos de investigación y aplicar las sanciones cuando corresponda (MINEDUC 2015).

Además, la Agencia de Calidad está a cargo de evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas (MINEDUC 2015).

En nuestro país se está planteando al menos en el discurso, cierta disposición a empoderar a los directores, se cuenta con una nueva legislación y definiciones en relación a su función, se pretende que quienes se desempeñen como directores, sean personas que lideren sus escuelas hacia una mejora permanente para alcanzar la calidad. De acuerdo con Weinstein y Muñoz (2012), todo ello no ha contado con una coherencia entre exigencia y apoyo, además es muy evidente que no se han podido ordenar con otros actores como lo son los sostenedores.

La figura del sostenedor, aunque tiene una relevancia clave en nuestro sistema escolar, se encuentra en un nivel desconocido, foráneo para la mayoría de la comunidad educativa y para la opinión pública. Las fundaciones sostenedoras influyen en la toma de decisiones y entregan directrices a cumplir por los directores y directivos de las escuelas. No son escasos los momentos que las instituciones escolares sufren la duplicación, o confusión respecto de las exigencias dispares de los organismos jerárquicos externos a ellas, debido a la cultura y la mira tradicional de un director que asumía todas las materias al interior de las comunidades.

En Chile existe un marco de “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores”, se enmarcan en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. En el documento se define una institucionalidad que aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, y busca un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de apoyo y la exigencia de rendición de cuentas, si bien este instrumento es sugerido y no da motivos a sanciones si no se aplica, marcan un camino muy claro en lo que se espera que logren como fin tanto directores como sostenedores (MINEDUC 2014).

En síntesis, las presiones a las que se enfrentan los directores son múltiples y para poder hacer frente a dichas realidades, los directores educacionales deberían ejercer liderazgos para gestionar colaborativamente; la tarea es compleja y los campos de acción al interior de los establecimientos son muy amplios.

Según Lepeley (2001), el líder debe concentrarse en el desarrollo de cualidades en siete áreas específicas: facilitador, evaluador, visionario, consejero, motivador, asertivo y atento a escuchar las necesidades de los demás.

Anderson (2010), recoge dos afirmaciones a tener en cuenta, las que son planteadas por Leithwood, y otros, (2004): en las escuelas más vulnerables los efectos del liderazgo son mayores y más necesarios para el logro de los aprendizajes.



Tabla 10: *Prácticas clave para un Liderazgo Efectivo.*

Dimensiones	Prácticas del Director
Establecer dirección	Construir una visión compartida
	Fomentar la aceptación de objetivos grupales
	Expectativas de alto desempeño
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes
	Estimulación intelectual
	Entregar un modelo adecuado
Rediseñar la organización	Construir una cultura colaborativa
	Reestructurar
	Construir una relación productiva con la familia y la comunidad
	Conectar a la escuela con su entorno
Gestionar la instrucción	Dotación de personal
	Proveer apoyo para la instrucción
	Monitoreo
	Evitar distracción del personal

Fuente: Weinstein, J. Muñoz, G. Horn, A. Marfán J. (2010), en base a Leithwood, et al (2006).

Tabla 11: *Síntesis principales dimensiones de las prácticas del liderazgo escolar.*

Autores: Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hokins (2006)	Autor: Robinson (2009)
Establecer una dirección	Establecer metas y expectativas
Desarrollar al personal	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente
Rediseñar la organización	Obtención y mantención de recursos de manera estratégica
Gestionar la instrucción	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum

Fuente: Ministerio de Educación, Marco para la Buena Dirección (2015)



2.5.4 Liderazgo y resultados en el aprendizaje

Al introducir el tema de la dirección escolar en Chile, recogemos la opinión de Fernández, Guazzini y Rivera (2012), quienes plantean que el liderazgo directivo y en particular el rol que ejercen los directores y directoras en el aprendizaje de los estudiantes, ha adquirido supremacía en la política educativa chilena.

Concha (2007), plantea que hoy no se discute que el éxito o el fracaso de cualquier intento serio de mejoramiento de la educación se juega en la institución escolar y en la enseñanza, y que esto depende muy claramente del liderazgo pedagógico y del desempeño de sus directivos. *Cada vez se visualiza mejor el rol que juega el director y el equipo directivo en la gestión de las escuelas y colegios; por un lado, se ha avanzado en su comprensión gracias a las investigaciones sobre eficacia y efectividad escolar, pero además las políticas públicas durante las últimas décadas, han dado mayor importancia a la gestión directiva.*

Según plantean Raczynski y Muñoz (2005), en el estudio que realizaron denominado: ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza, la mitad de ellas había sido beneficiada con programas de apoyo focalizado del Ministerio de Educación en los últimos años. Entre las prácticas atribuidas a la Reforma, ordenadas según el esquema de mayor orientación hacia la gestión institucional y hacia la pedagógica, destacan:

- La presencia de equipos de gestión institucional con liderazgo técnico pedagógico reconocido y ejercido por distintos actores: director, jefe técnico, orientador o algún profesor.
- El trabajo colectivo docente como auto perfeccionamiento y planificación.
- El desarrollo de un amplio abanico de formas de enseñar y de estrategias pedagógicas.
- La existencia de actividades curriculares complementarias, ampliando las oportunidades diferenciadas de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, dentro o fuera del horario regular y tanto complementarias a la enseñanza, como expresivas y recreativas.

Lo anterior reafirma la importancia de la gestión y de la responsabilidad de los que lideran las escuelas, hoy es posible observar el despliegue de una gran variedad de instrumentos de política que acompañan el ejercicio de la gestión en las diferentes organizaciones escolares del país.

Concha (2007), plantea que más que respaldar la relevancia de la formación en gestión educativa para los desafíos de mejoramiento de la calidad y la igualación de oportunidades de aprender, importa establecer cómo se forma un director o directora y un equipo de gestión de un centro escolar que logra éxito en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de todos sus estudiantes. Al respecto y a manera de ejemplo, el estudio de Directores para Chile de la Universidad Alberto Hurtado (2007), aporta aspectos en relación a sus prácticas, competencias y evaluación del desempeño.

Según el proyecto, llevó adelante una extensa investigación teórica y empírica destinada a detectar las características que distinguen a los directores de establecimientos educacionales cuya gestión consigue mejores resultados de aprendizaje, independiente de los otros factores o variables que intervienen. La ejecución del proyecto ha permitido generar diversos productos, a saber (Concha, 2007):

- Perfil de competencias del director efectivo
- Programa de formación continua e inicial de competencias directivas



- Sistema de evaluación de desempeño para directores
- Tecnología genérica para la elaboración de perfiles de competencia
- Tecnología genérica para la modularización de competencias

En planteamientos de Carbone (2008), a través del progreso, transferencia y masificación de estos productos, se podrá impactar positivamente la calidad de la educación chilena, para los niveles básicos y medio, mediante la conformación de un cuerpo de directivos de establecimientos educacionales que han desarrollado las competencias necesarias para generar condiciones que optimicen el aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los profesores.

Las modificaciones que se han introducido durante los últimos años a la escuela como organización, exigen la intervención de una nueva generación de directivos con sensibilidad para captar estas variaciones y con capacidades específicas para gestionarlas. Los nuevos líderes escolares deben responder a tareas demandantes en entornos cada vez más complejos. (Carbone, 2008).

Muñoz y Marfán (2011), *exponen que diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes (Seashore-Louis, Leithwood. Wahlstrom y Anderson, 2010; Robinson, 2007).*

Los autores, Muñoz y Marfán (2011), agregan que, como ejemplo de su relevancia se ha planteado que el liderazgo del directivo puede tener un positivo y fuerte efecto, aunque indirecto (se ejerce a través de los docentes) en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (Seashore-Lewis et al, 2010). La magnitud de sus efectos se encontraría en torno al 25% de la varianza total de los resultados entre escuelas (Barber y Mourshead, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

A nivel internacional según Muñoz y Marfán (2011), a pesar de que la investigación que pone foco en la formación de directivos escolares es de data reciente, existe ya a nivel internacional –sobre todo en el mundo anglosajón– un conjunto de antecedentes relevantes que evidencian cuáles son los elementos centrales que deben considerarse en la discusión de cómo formar a quienes lideran los establecimientos escolares.

Uno de las contribuciones principales sobre el desarrollo del liderazgo y la formación de directivos de escuela, según los autores, citando a Galtter, (2009), es la vinculación que existe o más bien debiera existir entre los contenidos y habilidades que hoy requieren quienes dirigen instituciones escolares y las mejores maneras para desarrollarlas. Citando un ejemplo, formar la capacidad de adaptación a distintos contextos y situaciones escolares necesariamente supone trabajar sobre la base de la experiencia directa, con posterior análisis y discusión de escenarios posibles entre quienes se están formando.



2.6 Dirección escolar en Chile

2.6.1 Reseña histórica de la dirección escolar en Chile

La investigación realizada por Núñez, Weinstein y Muñoz (2010), nos da vasta información de la evolución de la dirección escolar en Chile los últimos 80 años. Se subraya y hace relevante durante todo este trabajo, la importancia del liderazgo directivo y su impacto en la mejora escolar, tema recogido por las políticas educacionales implementadas en este último tiempo en nuestro país.

Desde los primeros períodos hasta inicio de los años 50, la normativa regulaba la función de enseñanza en aula, como la directiva, haciendo una distinción entre directivos de escuelas primarias o liceos. Núñez, y otros (2010), plantean que dicha distinción radicaba en el contenido de su función, los primeros con muy baja autonomía y mayor presencia de inspectores locales o provinciales en relación a los directivos de liceos, dada la menor presencia de visitadores de la educación secundaria.

El periodo en el cual rigieron las normas fue muy extenso, durando desde inicio de los años 30 hasta la década de los años 50. Particularmente importante en dicha época fue la dictación de la Constitución de 1925, la integración de todo el sistema escolar público bajo el Ministerio de Educación y la definición de la educación particular como colaboradora de la función educacional del Estado. Núñez, y otros (2010).

El reglamento general del año 1929 detalla las funciones y obligaciones de los directores y sub directores de escuela, enfatizando un rol administrativo, control de recursos y personal por sobre lo pedagógico.

Posteriormente, la normativa sobre formación de directores de escuela primaria, rigió hasta los años 70, los investigadores no encontraron indicios que en la educación media se hayan desarrollado cambios significativos relacionados con la formación de rectores y directores. Núñez, y otros (2010).

El Decreto de 1933 ayudó a crear condiciones para instalar o consolidar una carrera de los directores escolares y por otro lado fija las competencias que había que desarrollar en ellos, además de cumplir requisitos de experiencia en los cargos inmediatamente inferiores. También se jerarquizaron los directores, respectivamente se escalonaron los requisitos de acceso a su formación y se regulaban los procesos de formación. Núñez, y otros (2010).

A inicio de los años 50 se esboza una carrera directiva, estableciendo requisitos comunes para el desempeño de funciones docentes directivas, pero no se hacían distinciones sustantivas para los requisitos de docentes de aula.

En el año 53 se establecen más claramente requisitos específicos para ejercer como docentes directivos, en los años 60 se aprecia un período de mayores instancias formativas para la función directiva. Núñez, y otros (2010).

Desde los años 50 hasta inicios de los 80 la función directiva se definía como funcionarios que, con facultades propias y responsabilidad directa, guían y supervigilan la función educativa y la actividad del personal que la ejerce, con el propósito de alcanzar las finalidades asignadas a la educación nacional (Decreto Nº 4.129, 1949). Núñez, y otros (2010).



Posteriormente, a nivel de directivos escolares se modifican sus funciones, en el marco de la ley de carrera docente (1978), se diferenció la función docente de aula y la directiva; se conformaron los denominados equipos directivos y se establece la función de la Unidad Técnico Pedagógica. Quedando en claro que el director o rector es el jefe superior y responsable de la dirección del establecimiento, (Decreto Ley N° 2327,1978); explicitando la labor fundamental en la que esta debía concentrarse. Núñez, y otros (2010).

Tabla 12: Equipos directivos en la Ley de Carrera Docente de 1978.

- Se crea una estructura para los establecimientos educacionales: director, subdirector, unidad de inspectoría, unidad técnico pedagógica, unidad de administración, consejo de coordinación, consejo de profesores.
- Se definieron las figuras de Centros de Padres y Organizaciones de Alumnos, pero sin funciones asociadas a la gestión del establecimiento.
- Se fijan las funciones principales para los directores de los establecimientos, así como las de su subdirector: “responsable de organizar, coordinar y supervisar el trabajo de los organismos del establecimiento”.
- Se constituyen las unidades de inspección, que tendrían como jefe a los inspectores generales, cuya función sería “velar porque las actividades del establecimiento se desarrollen en un ambiente de disciplina, bienestar y sana convivencia”.
- Se crea la Unidad Técnico-Pedagógica: “organismo encargado de programar, organizar, supervisar y evaluar el desarrollo de las actividades curriculares”.
- Se definen al consejo de coordinación y al consejo de profesores. El primero es un organismo directivo, encargado de asesorar al director en distintas materias, en particular en la definición de las políticas del establecimiento. El segundo, con una fisonomía variable (todos los profesores, por curso, por asignatura, etc.), es también una instancia asesora del director, con foco en los temas instruccionales (como desarrollo profesional, rendimiento de los alumnos, etc.).

Fuente: Núñez, y otros (2010)

En el año 1980, es importante subrayar, el traspaso a las municipalidades, los servicios públicos de educación, salud y atención de menores, para que se encargaran de su administración. Según lo investigado por los autores Núñez, y otros (2010), en estos cambios, la normativa no hizo alusión alguna a la función directiva, quedando ésta en manos de los sostenedores, quienes dictaban las pautas para la organización de la gestión del establecimiento.

La función directiva perdió prestigio y centralidad. La diversidad con que cada municipio abordó la cuestión directiva -en términos de su selección y formación, por ejemplo-, consolidó este debilitamiento del status del director y de las otras posiciones directivas, e hizo más incierta esta función en el sistema escolar; en la práctica, hubo una tendencia a conservar las estructuras organizacionales y laborales que se traían desde el Ministerio. Núñez, y otros (2010).

La ley 18.602 del mes de febrero de 1987, dictó normas especiales en el caso de la función directiva, reglamentaba que: “las funciones de docencia directiva son las atinentes a la dirección, supervisión, coordinación y orientación de la educación, y que conllevan tuición y responsabilidad adicionales directivas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores y respecto de los alumnos.” (Ley Chile 2015)



En su artículo 7°: Los establecimientos educacionales dictarán reglamentos internos, los que deberán considerar, a lo menos:

1. Normas técnico-pedagógicas
2. Normas técnico-administrativas, tales como: estructura general del establecimiento, delimitando los niveles de dirección, planificación, ejecución y coordinación; funciones de cada nivel y unidad del establecimiento, deberes y derechos de cada empleo tipo, normas sobre trabajo escolar de los alumnos y normas de vida escolar sobre responsabilidad y disciplina;
3. Normas de prevención de riesgos y de higiene y seguridad. (Núñez, y otros 2010).

En el año 1991 se crea el Estatuto Docente, Ley 19.070 y en su artículo N° 7 define a la función directiva como aquella de carácter profesional de nivel superior, que se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, y conlleva tuición y responsabilidades adicionales directas sobre el personal docente, para- docente, administrativo, auxiliar o de servicios menores y respecto de los alumnos.

En el artículo N° 65 se expone que para que un docente pudiera acceder a los cargos directivos, deberá contar con estudios adicionales de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional. En su articulado se expone que el docente es autónomo en lo referido al planeamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la aplicación de métodos y técnicas. Núñez, y otros (2010).

Según Núñez, y otros (2010), se fijaba así un límite claro para las funciones y atribuciones de los directivos en su eventual incidencia directa en las aulas.

Las modificaciones posteriores realizadas al Estatuto Docente integran nuevas concepciones en las funciones directivas, fija procedimientos de concursabilidad de nuevos directores y las primeras aproximaciones a la rendición de cuentas informando a la comunidad escolar la gestión anual realizada.

Por otro lado, se crea la llamada “administración delegada”, por la cual los alcaldes facultan expresamente a los directores para decidir sobre el destino específico de ciertos fondos que el municipio recibe para canalizar a los establecimientos. Así, el director puede administrar recursos para realizar proyectos de mejora de la calidad de la educación del establecimiento. (Ley Chile, 2016)

Atribuciones del Director en la Ley N° 19.979 Jornada Escolar Completa

En el año 2004 La Ley de Jornada Escolar Completa N°19.979 define que la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional, los directores deben contar con ciertas atribuciones mínimas, entre las que se cuentan: (Ley Chile, 2016).



En lo pedagógico:

1. Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.
2. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.
3. Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.

En lo administrativo:

1. Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según Ley N° 19.464.
2. Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como el regido por la Ley N° 19.464.
3. Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.

En lo financiero:

1. Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor, según la Ley sobre Delegación de Facultades (Ley N° 19.410), la cual es modificada por ley N° 19.979 de la siguiente forma: (Ley Chile 2016)

Así mismo el marco de la Ley N° 19.410, que modifica la Ley N° 19.070, sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, expone que, a solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por Municipalidades o Corporaciones Municipales de Educación, los Alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22, siguiente en conformidad a los procedimientos que más adelante se señalan. (Ley Chile, 2016)

El Alcalde sólo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Concejo Municipal.

En el año 2004 La Ley de Jornada Escolar Completa N°19.979 define que la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional, los directores deben contar con ciertas atribuciones mínimas, entre las que se cuentan el dirigir y liderar el Proyecto Educativo Institucional PEI (Ley Chile, 2016).

En materias de liderazgo educativo del sector público, en nuestro país el 26 de febrero del año 2011, se publicó en el Diario Oficial la ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, dicha normativa es la base para poder optimizar la gestión y administración de la educación municipal en su conjunto y pone especial énfasis en el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño del nivel directivo. (Ley Chile, 2016).



Tabla 13: Resumen: Directivos en la normativa educacional 1929-2009

Período	Normativa principal	Elementos claves de la función directiva.
1929 – 1949	<ul style="list-style-type: none"> -Reglamento General de Escuelas Primarias, Decreto N° 3060, de 6 de agosto de 1929. -Reglamento General de Liceos, Decreto N° 2868, de 31 de julio de 1929. 	<ul style="list-style-type: none"> -Normativas diferentes para directivos de primaria y de secundaria. – Directores de escuelas primarias, con oportunidades de formación para el cargo y con mayor exigencia de ejercer supervisión pedagógica - Rectores de liceos, más autónomos pero enfocados en la administración.
1949 – 1978	<ul style="list-style-type: none"> - Estatuto de la Carrera Profesional de los funcionarios de las Direcciones Generales de Educación, Decreto N° 4.129, de 1949. - Actualización del mismo Estatuto anterior, DFL N° 227, de 1951. - Tercer Estatuto que complementa este ciclo, DFL N° 280, 1953. - Estatuto Administrativo, DFL N° 338, 1960. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca claridad respecto al rol de los directivos. - Diferenciación creciente (aunque débil) entre función docente y directiva. - Se amplían algunas atribuciones de los directores de escuela. - Mayores exigencias para cumplir función directiva. - Consolidación de visión “administrativista” de la función directiva. - Experiencias centralizadas de formación de directivos.
1978 – 1991	<ul style="list-style-type: none"> -Decreto Ley N° 2327, de 1978, sobre Carrera Docente, y su Reglamento, Decreto N° 1191 del mismo año. -DFL N° 1-3063, de 1980, sobre traspaso de servicios públicos a las municipalidades -Ley N° 18.602, de 1987 normas especiales para personal docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normativas que diferencian docentes y directivos y que avanzan en el desarrollo de equipos de dirección. -Alejamiento de los directores respecto a la supervisión o liderazgo pedagógico. - Mayor autonomía para los sostenedores municipales, pero no para los directivos. - Directivos dejan de desarrollarse a través de una carrera.
1991 – 2009	<ul style="list-style-type: none"> -Ley N° 19.070, de 1991, Estatuto de los Profesionales de la Educación. -Ley N° 19.410, de 1995 -Ley N° 19.979 JEC con normas para directores. -Marco de la Buena Dirección, de 2005. -Ley N° 19.715, de 30 de enero de 2001. -Ley N° 20.370, de 2009, Ley General de Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Estatuto de 1991 privilegia a los docentes de aula en desmedro de los directivos. -A partir de 1995, empieza a reconfigurarse y a revalorizarse el papel de los directivos. -Muy recientemente, la normativa otorga mayor autonomía, fortalece los equipos de dirección y reconoce la centralidad del liderazgo pedagógico.

Fuente: Nuñez, y otros (2010)



2.6.2 Caracterización de los directores en Chile

En relación a la caracterización de quienes lideran las instituciones de estudio, lo primero que pensamos es ¿Quiénes son? y con ellos las características de cada uno, su formación y entre otras interrogantes sus niveles de satisfacción, competencias para ejercer el cargo y su incidencia en relación a la mejora.

En planteamientos de Murillo, (2008) a partir de los datos entregados por el SERCE (LLECE, 2008),⁸ esboza que los directores y directoras de escuelas en Chile, son diferentes a sus pares en América Latina. En nuestro país existe un menor número de mujeres a cargo de las escuelas, siendo mucho más marcada la diferencia en la educación privada. En relación a la edad, el promedio de directores de escuelas privadas es de sobre 50 años, siendo los directores de nuestro país los que más experiencia tienen y más años llevan desempeñando el cargo, en relación a su formación y experiencia. Chile es el quinto país con mayor porcentaje de directores que alcanzan el nivel académico universitario y pos graduados comparados con el promedio regional.

Murillo, (2008) plantea que Chile asume un papel apreciable en relación a su formación, puesto que un porcentaje muy alto de directores y directoras han realizado cursos de más de 2000 horas de duración, cifra muy superior al resto de los países de América Latina. Otro dato interesante que plantea es en relación a la estabilidad laboral, la mayoría de los directores en Chile tienen contrato por tiempo indefinido y un porcentaje menor trabaja a contrata, con posibilidades de extender el período. Por otro lado, el autor plantea que, el tiempo que los directores y directoras dedican al desempeño de sus funciones es de aproximadamente 40 horas a la semana. En la distribución de sus funciones, el porcentaje alto de tiempo es dedicado a tareas administrativas.

Por último, en relación a su satisfacción en cuanto a sus sueldos, posibilidades de desarrollo profesional y su relación con miembros de la comunidad, el estudio realizado por el SERCE (LLECE, 2008 y analizado por Murillo, (2008), plantea que, en comparación con los demás países de la región, los directivos chilenos se encuentran especialmente contentos en su relación con los estudiantes, no así con los docentes.

2.6.3 Dirección escolar y marco para la buena dirección

En el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la educación, desde el nivel central MINEDUC, se introdujo el año 2003 el Marco Para la Buena Dirección, que establece criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño de Docentes Directivos y Técnicos Pedagógicos, (MINEDUC 2003).

De los criterios elaborados por el Ministerio de Educación se expone que, en conjunto con la participación del Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, esta propuesta Ministerial de dominios y criterios acerca del trabajo directivo, además de recoger la práctica internacional sobre estándares para directores, reúne los resultados de las consultas: al Colegio de Profesores, la Asociación Nacional de Directores, la Primera Consulta Nacional a directores de establecimientos municipales realizada a fines del año 2003 y principios del año 2004, y la Segunda Consulta Nacional a directores ejecutada

⁸ LLECE –Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE (Segundo estadio Regional comparativo y Explicativo). Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO



durante el primer semestre del 2004. En ese sentido, este documento constituye un instrumento de trabajo validado para guiar el quehacer educativo y fortalecer el liderazgo de los equipos directivos del país (MINEDUC 2005).

El documento destaca el rol profesional que le compete a los Docentes Directivos como líderes del proyecto educativo. En esta línea, el Ministerio de Educación promovió cambios significativos en el proyecto de Reforma a la ley JEC, N° 19.979 en el año 2004, estableciendo atribuciones y funciones a los directores de establecimientos educacionales (MINEDUC 2005).

El marco legal señala y enfatiza la función principal del Director que es conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, con atribuciones en lo pedagógico, administrativo y financiero, pudiendo delegar los dos últimos (MINEDUC 2005).

El Marco reconoce el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas y técnicas pedagógicas en la actualidad, que es ejercer el liderazgo y la gestión del establecimiento educativo que dirige.

De esta manera se destaca que el director es, socialmente, el llamado a liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa (MINEDUC 2005).

El Marco para la Buena Dirección, presenta un conjunto de dominios y criterios para el desarrollo profesional y la Evaluación del Desempeño Directivo.

Este Marco propone cuatro ámbitos de acción:

- Liderazgo,
- Gestión Curricular,
- Gestión de Recursos
- Gestión del Clima Institucional y Convivencia.

El Marco para la Buena Dirección, especifica criterios que permiten reconocer las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para el ejercicio de un desempeño directivo destacado. Áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo:

a) Liderazgo:

El ámbito de liderazgo es fundamental para la gestión escolar ya que incorpora habilidades y competencias directivas que dan direccionalidad al proyecto educativo de la escuela. Éstas se demuestran en la capacidad de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento.

Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela. Para garantizar los logros de aprendizaje y los logros institucionales, el director y equipo directivo deben ser capaces de adaptarse y guiar a la institución que conducen de acuerdo a los cambios sociales, económicos y culturales de su entorno (MINEDUC 2005).

El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores. La base del liderazgo directivo es la buena comunicación entre el líder y los miembros del grupo. El director y su equipo directivo deben asegurar



canales efectivos de comunicación, a fin de que sus mensajes sean entendidos y que los miembros de la comunidad se sientan escuchados (MINEDUC 2005).

El director y equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos. Para decidir el mejor curso de acción respecto a la labor educativa, el director y el equipo directivo deben asegurar la difusión sistemática de información sobre los procesos en curso y de los objetivos institucionales del establecimiento (MINEDUC 2005).

El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas.

A fin de alcanzar tanto los logros de aprendizaje de los estudiantes como los logros institucionales, el director y el equipo directivo deben tomar decisiones pertinentes y resolver los problemas que se presenten.

El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo. Para orientar efectivamente las acciones de profesores, alumnos y apoderados, debe existir una visión compartida en torno al proyecto educativo institucional. El director y equipo directivo deben procurar una formulación participativa del proyecto educativo institucional junto con la revisión y modificación permanente de sus objetivos (MINEDUC 2005).

b) Gestión curricular:

En este ámbito el documento plantea que deben conocer los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, además de manejar el Marco para la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación, a objeto de asegurar la buena implementación y continua evaluación de los procesos institucionales de enseñanza aprendizaje.

Además, plantea que el director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula y establecer mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas. También deberán asegurar la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (MINEDUC 2005).

c) Gestión de recursos.

En este sentido el marco planteaba que los líderes escolares y sus equipos directivos administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Con el fin de conseguir resultados o metas, se requiere disponer de recursos. En ese sentido, deben asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, a fin de cumplir con sus objetivos institucionales y las metas de aprendizaje del establecimiento educativo.

Además, las directrices emanadas del marco, exponen que los líderes educativos deben desarrollar iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, encaminados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.



Por otro lado, deben ser motivadores, apoyando y administrando el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo y generar condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento (MINEDUC 2005).

d) Gestión del Clima Organizacional y Convivencia.

Por último, en este ámbito se deja explícito que quienes dirigen las instituciones escolares deben promover los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas. Se expone que un adecuado clima de trabajo favorece el aprendizaje organizacional y el compromiso de equipo que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales de un establecimiento. Junto con exigir altos criterios de cumplimiento, los directivos deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del establecimiento (MINEDUC 2005).

Por otro lado, el marco para la Buena Dirección expone que el director y su equipo deberán ser promotores de un clima de colaboración entre el establecimiento educativo, los estudiantes y los padres y apoderados. Además de garantizar la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno.

Junto con lo anterior, además el director y su equipo deben relacionarse con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes. Finalmente, los directivos escolares deben informar a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento (MINEDUC 2005).

En la actualidad, se propuso un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, el cual consideró etapas.

La primera el año 2013 – 2014, se realizó el estudio denominado “Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares” ejecutado por el CIDE de la Universidad Alberto Hurtado (MINEDUC 2015).

En una segunda etapa, durante el segundo semestre del 2014, y a partir del estudio de la investigación nacional e internacional más reciente en el tema y la revisión de los estándares actuales de dirección y liderazgo escolar de 10 países y Estados, se diseñó el presente marco, con la guía del equipo de gestión y liderazgo educativo del CPEIP, apoyado por especialistas en mejoramiento y liderazgo escolar.

La tercera fase contempla la validación del texto a partir de acciones de consulta con directivos escolares y otros especialistas en la materia. Este instrumento intenta dar una respuesta comprensiva respecto del liderazgo educativo, no restringido solo a la función del director, sino que entendiendo que es una función de equipo (MINEDUC 2015).

El Marco para la Buena Dirección precisa las prácticas, competencias, conocimientos y principios profesionales fundamentales para el desarrollo del liderazgo, promoviendo una aplicación acorde al contexto de cada establecimiento escolar (MINEDUC 2015).



Figura 3: Marco Para La Buena Dirección.

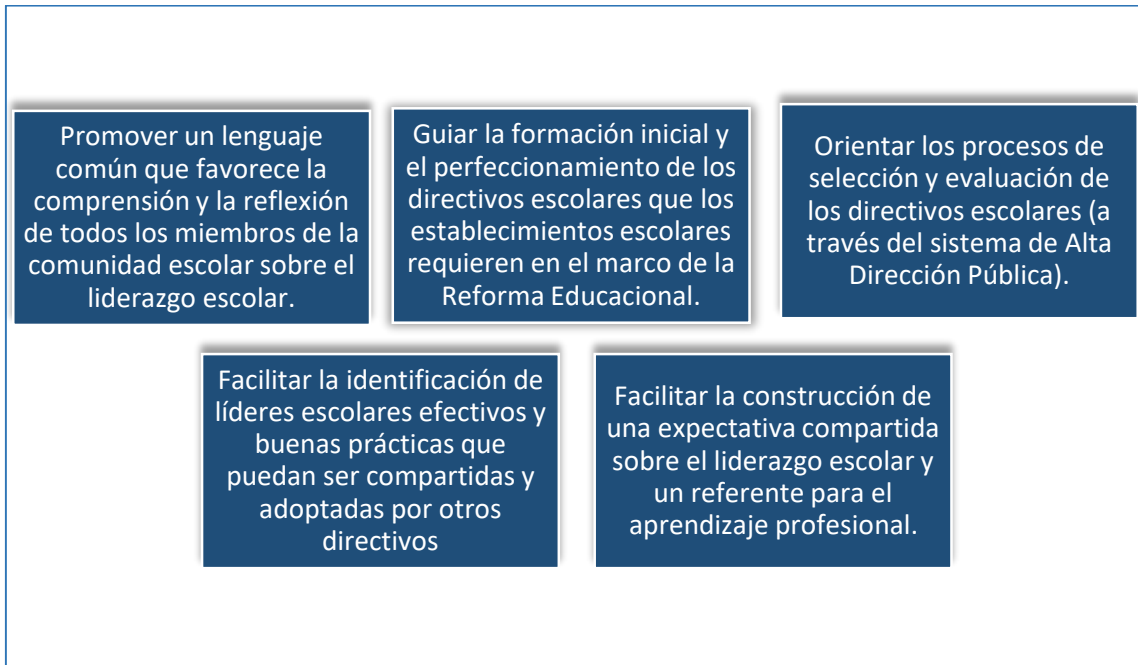


Fuente: Ministerio de Educación República de Chile (2015)

Según las directrices contenidas en el marco, se plantea que este permite orientar la autorreflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los directivos en ejercicio.



Figura 4: Directrices del Marco Para la Buena Dirección.



Fuente: Elaboración propia basado en MINEDUC, (2015)

Dimensiones prácticas del nuevo Marco Para la Buena Dirección

Las prácticas de liderazgo sitúan el quehacer directivo más allá de las personas o roles de quienes lo elaboran y toman en consideración que el liderazgo, en su concepto más extenso, está inserto en las organizaciones y se renueva permanentemente a partir de los aprendizajes que los líderes adquieren de las relaciones e interrelaciones que se provocan al gestionar el establecimiento educacional. (MINEDUC, 2015)

Por otra parte, si bien las prácticas que se circunscriben en el marco son aquellas que los líderes efectivos típicamente realizan en distintas realidades, su aplicación es siempre contextual y circunstancial, mostrando distintos énfasis obedeciendo al contexto, las características y la etapa de desarrollo del establecimiento escolar (MINEDUC, 2015).



Figura 5: Dimensiones y principales prácticas del Marco Para La Buena Dirección



Fuente: Elaboración propia, basado en MINEDUC (2015)

En la visión de la historia de la dirección escolar en Chile, el Marco Para La Buena Dirección, pasa a ser un documento muy importante puesto que el director es el llamado a liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa.

Junto con definir las competencias para la buena dirección, el Marco reconoce el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas y técnicas pedagógicas que ejercen el liderazgo y la gestión del establecimiento educativo que dirige. Actualmente se trabaja en un proyecto de ley que considera, la formación, el ingreso al ejercicio de las funciones directivas, así como el apoyo, la evaluación y la formación permanente de los directivos.



2.6.4 Dirección escolar y alta dirección pública

En el año 2005, la Ley N° 20.006 obliga a todos quienes deseen y cumplan con requisitos para convertirse en directores y directoras del sector municipalizado, el concursar al cargo. En febrero del año 2011 se publicó la ley N°: 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación. El objetivo de dicha normativa busca optimizar la gestión y administración de la educación municipal en su conjunto y hace relevante el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño del nivel directivo. (Gobierno de Chile, 2015)

Con este propósito, se instauró un nuevo sistema de selección, nuevas responsabilidades, atribuciones e incentivos tanto para los directores de establecimientos educacionales municipales, como para los jefes de Departamentos de Administración de Educación Municipal.

La ley estableció que para reclutar a estos directivos se realicen concursos públicos, con la participación directa e indirecta de la Alta Dirección Pública (ADP), según el tipo de cargo (Gobierno de Chile, 2015).

El Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) es una de las reformas relevantes del proceso chileno de modernización del Estado, cuyo objetivo es dotar a las instituciones del gobierno central –a través de concursos públicos y transparentes- de directivos con probada capacidad de gestión y liderazgo para ejecutar de forma eficaz y eficiente las políticas públicas definidas por la autoridad. (Gobierno de Chile, 2015)

Se crea el año 2003, tras un acuerdo político-legislativo con el objetivo de aportar a la modernización y transparencia de la gestión pública.

El sistema ADP producto de su reconocimiento y validación, ha ido paulatinamente expandiendo sus fronteras y ámbitos de acción no sólo a nuevos servicios públicos del gobierno central, sino a otros organismos del Estado y del ámbito municipal, que utilizan la ADP como mecanismo de selección directiva en base al mérito. (Gobierno de Chile, 2015)

En el caso de los Directores de Establecimientos Educacionales Municipalizados, la ley dispuso la intervención indirecta de la ADP, que se traduce en el nombramiento de un representante del Consejo de Alta Dirección Pública en dichos procesos de concursos.

En Chile se instauró un nuevo sistema de selección, nuevas responsabilidades, atribuciones e incentivos para los Directores de establecimientos educacionales del sector público, se estableció un sistema de reclutamiento por Ley, realizándose concursos públicos con participación de la Alta Dirección Pública (ADP). Es un sistema creado para profesionalizar los altos cargos del Estado. Se trata de que las más altas responsabilidades sean ejercidas por personas competentes e idóneas. (Gobierno de Chile, 2015)

El objetivo es contar con una gerencia pública calificada y profesional que lleve a cabo y ejecute las políticas públicas que el gobierno determine.

Es un sistema confidencial y que intenta no ser discriminatorio, en que prima la búsqueda de competencias por sobre otras consideraciones.

El Consejo de Alta Dirección Pública, se crea el año 2003, tras un gran Acuerdo Nacional Político-Legislativo entre Gobierno y Oposición, con el objetivo de aportar a la modernización y transparencia de la gestión pública. Una de las características de este proceso de reforma es el consenso político con que se lleva adelante. Este organismo está



integrado por 5 consejeros, cuatro de ellos nombrados con participación del Senado, que representan a los diversos sectores políticos. Su función es garantizar el debido cumplimiento de los procesos de selección: transparencia, no discriminación, confidencialidad, entre otros (Gobierno de Chile, 2015).

Según lo enunciado por los organismos gubernamentales del país, el proceso iniciado por Chile es uno de los más ambiciosos de Iberoamérica y sigue la experiencia de otros países del mundo, los mismos que hoy han logrado estadios de desarrollo económico y social superiores al nuestro, como Nueva Zelanda y Australia. (Gobierno de Chile, 2015)

Se trata de una innovación que han adoptado varios países de la Organización Para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

La creación del sistema, sigue la experiencia anglosajona en la materia, es considerada uno de los hitos más relevantes en el proceso chileno de modernización de la gestión pública (Gobierno de Chile, 2015).

2.7 Síntesis

El capítulo precedente trató del liderazgo y la importancia de este a lo largo del tiempo. Los diferentes aportes nos indican cómo la concepción y la comprensión de los factores que lo componen han ido variando. Hoy se concibe de una manera muy diferente y los debates en relación a sus componentes, características y efectos aún continúan. Los aportes desde sus primeras definiciones han configurado y contribuido a comprenderlo, conceptualizarlo y entender mejor sus alcances. Sin lugar a dudas, la importancia e influencia que tiene quien dirige las organizaciones e instituciones, es un factor relevante para que estas puedan lograr el éxito esperado.

El aporte de investigadores que han enfocado el estudio del liderazgo de distintas perspectivas, desde las escuelas clásicas, evolucionando a las teorías de los rasgos, de contingencia, los enfoques situacionales, llegando al liderazgo transformacional y al distribuido, contextualiza el tema para llegar al tipo de liderazgo que hoy son necesarios para enfrentar la labor en los actuales escenarios en donde las organizaciones escolares se nos presentan como entidades complejas, y los líderes de hoy deben aglutinar a la comunidad que dirigen hacia un proyecto común. Esto significa entonces que el líder debe implicar y alinear a todos sus integrantes en búsqueda de metas de mejoramiento que harán suya.

El liderazgo distribuido parece ser hoy la mirada para enfrentar el desafío de la mejora, siendo clave el compartir las tareas; con ello se potenciarían las habilidades de los integrantes de la institución y se haría más fácil el lograr la mejora sostenida.

El sistema educativo en su búsqueda incesante de la mejora en sus procesos y resultados de aprendizaje, avanza hacia la calidad y necesita de quienes puedan conducir dichos anhelos, en este sentido el liderazgo educativo puede influir de manera importante en ello, es tal la convicción, que varios autores lo instalan en el segundo lugar de importancia en los resultados académicos de los alumnos.

En los últimos años, las prácticas directivas han cambiado de manera importante, las escuelas hoy tienen mayor autonomía y responsabilidad en los resultados, de tal forma que



los líderes escolares deben adaptarse a ello, centrar su foco en lo pedagógico y ampliar la manera cómo se asume la tarea de forma individual, a un concepto de distribución a través de los otros componentes de la comunidad.

El liderazgo educativo enfrenta hoy retos importantes, *los cambios generados a nivel de políticas y la instalación de nuevos escenarios de reforma, han configurado tareas y responsabilidades que se espera puedan promover los cambios esperados, crear en cada una de las escuelas mecanismos para asegurar mejores aprendizajes.*

En relación a las variadas teorías y enfoques, se observa que uno de los elementos centrales del mejoramiento escolar, es el director. En el caso de esta investigación, se adopta el enfoque de liderazgo distribuido, el cual sería clave para enfrentar procesos de mejora.

A través de la revisión de literatura, se evidencia que las organizaciones escolares son muy complejas y la visión tradicional entregada por los enfoques y teorías de las décadas pasadas, centraban la mirada en el líder y sus características. En el enfoque distribuido, las funciones que este asume, son compartidas entre diversos estamentos, personas y grupos que conforman la organización. Así, diversos actores asumen la responsabilidad de la mejora como propia.

En general, las organizaciones escolares se estructuran con diversos estamentos para poder enfrentar la tarea, la delegación de las mismas permite que los objetivos, los ideales, la misión y visión, sean compartidas por todos, asumiéndolas como propias.

Importantísimo en esta visión de liderazgo es la transmisión de metas y claridad de propósitos, para que cada estrategia implementada logre institucionalizarse y ser asumida por todos como parte de la cultura de la escuela.

Por otro lado, la literatura revisada en relación al liderazgo educativo, subraya la idea de que existen coincidencias al caracterizar a los líderes escolares como quienes son capaces de influenciar a otros para la consecución de objetivos, lo que supone trabajar en colaboración con otros y que las metas se compartan, siendo el liderazgo distribuido el que es ejercido por diversos actores en distintos niveles del sistema, sean docentes de aula o directivos escolares. Así debe ser comprendido como movilizador del trabajo colectivo, más que un liderazgo individual. Se deja de manifiesto que no todas las funciones que emprendan los líderes escolares requieren ser distribuidas, al respecto es muy necesario tener claridad de cuál o cuáles aspectos de su tarea son necesarios de distribuir.

De todas formas, el liderazgo distribuido es el enfoque que se adopta, además se manifiesta que éste se va forjando, al igual que las competencias, destrezas o habilidades, además de saberes específicos que se pueden adquirir para responder a las demandas del ámbito interno y externo de la organización escolar. No obstante, el liderazgo distribuido puede ser muy útil por la flexibilidad de su práctica, en el cumplimiento de diversas tareas propias de los caminos y planes de la mejora escolar.





Capítulo 3

Eficacia escolar y modelos de gestión



3.1 Introducción

En la actualidad, son variadas las investigaciones que hablan de eficacia escolar, y la importancia del liderazgo como factor clave en la búsqueda de la mejora escolar. Si queremos avanzar hacia la calidad que se anhela, se requiere de liderazgos genuinos. Se reafirma la idea en varios autores estudiados, quienes plantean la importancia del equipo directivo para potenciar las acciones que eleven la calidad de los aprendizajes.

El capítulo recoge en primer término, la revisión teórica de escuelas eficaces, la que es muy extensa y no son pocos los autores que fruto de sus investigaciones nos comparten las claves de las escuelas efectivas, además de los modelos teóricos de eficacia y de excelencia.

Para lograr buenos resultados institucionales, se han dado diversos modelos que orientan e intentan establecer los componentes organizacionales, se identifica un conjunto de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que ha ido orientando el cambio organizacional, marcos que poseen características diferentes.

Se presentan los modelos más importantes que han sido referentes de la metodología y planificación de las organizaciones, para lograr cambios que las puedan mejorar. Al respecto, se resumen desde los primeros aportes, hasta los modelos comprensivos e integrados de eficacia escolar, calidad y efectividad.

También se presentan los modelos de gestión de calidad utilizados en nuestro país como lo son el Sistema de Aseguramiento de la Calidad SACGE, además del Modelo de Gestión de la Calidad Escolar de la Fundación Chile y por último, debido a la orientación religiosa de los 6 colegios objetos del estudio, se presenta un modelo de gestión elaborado por la Vicaría de la educación del Arzobispado de Santiago de Chile. La revisión del modelo de gestión de calidad de la escuela católica en Chile, está basado en los planteamientos de los anteriormente revisados, pero agrega la dimensión de escuela católica, con el firme propósito de que las instituciones escolares de religión católica se pudiesen evaluar, reconocer sus fortalezas, identificar debilidades y a partir de ellas cada unidad educativa pudiese elaborar sus propios planes de mejora, con el fin de entregar educación de calidad.

Para finalizar el capítulo, y como una manera de hacer relevante el objetivo del estudio, se revisa del concepto y significado del liderazgo en cada uno de los modelos.



3.2 La eficacia escolar y búsqueda de la calidad

Hoy existen suficientes estudios a nivel internacional y en nuestro país, acerca de cómo se gestiona una buena escuela y el rol que en ello le cabe a su dirección o equipo directivo, por mencionar algunos: (Scheerens y Bosker, 1997; (Scheerens, 2000; Slavin, 1996; Murillo, 2003; Brunner y Elacqua, 2003; Plowden, 1967; Bourdieu y Passeron, 1964).

Los estudios sobre la materia se están haciendo desde hace unos 40 años y ya forman parte de un movimiento al que se denomina escuelas efectivas, de eficacia escolar y de mejora de la escuela. La escuela eficaz es aquella: “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, p. 54). Su acento está puesto en los factores y capacidades para incidir en el progreso de sus educandos y también en establecer la magnitud de los efectos escolares sobre el aprendizaje. Concha, (2007).

El levantamiento del movimiento de eficacia escolar nace desde la aparición del informe Coleman el año 1966, según Murillo (2007), dicho informe plantea que la escuela desempeñaba un papel muy limitado en el rendimiento de los alumnos. Afirma que el rendimiento está marcado por su origen social, potenciándose la llamada perspectiva psicológica individualista que busca la identificación de factores personales, sociales y familiares asociados al rendimiento, pero no los factores escolares. Algunas otras investigaciones como el informe Plowden, (1967); Mayeske y otros, (1972), confirmaron los hallazgos de Coleman.

Por otra parte, Murillo, (2003) plantea que Weber, (1971) realiza otros hallazgos, encontró que estudiar las escuelas si era importante, observó cómo 4 escuelas tenían éxito en su enseñanza, pese al ambiente socioeconómico desfavorecido, lo que contradice el informe Coleman. En el año 1972 se realizan 3 trabajos de re-análisis al informe, los investigadores Smith, Jenks et. al., Coordinados por Mayeske, con resultados diferentes, confirmaron en lo medular los hallazgos realizados por Coleman. Mayeske, y otros, 1972, concluyó que, aunque pequeña, los factores del centro educativo tenían influencia sobre el rendimiento educativo.

Hacia el año 1979 se produce un momento clave para los estudios de eficacia escolar, tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, se realizan macro estudios o de grandes muestras, utilizando técnicas cualitativas para obtener datos del proceso, tanto de la escuela como de las salas de clases. Murillo (2003). Dichos estudios fueron liderados por (Rutter, 1979) y (Brookover, 1979).

Posteriormente dentro de la investigación sobre eficacia escolar, se abrió una segunda línea, la llamada “mejora de la eficacia escolar”, que supone la colaboración entre la línea de eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela. Este movimiento tiene un enfoque radicalmente diferente. De entrada, hay que afirmar que su orientación es claramente práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre lo indica, mejorarlo. (Murillo, 2007).

Esta nueva línea de trabajo tiene como objeto generar conocimiento de cómo una escuela puede llevar a cabo procesos que optimicen la enseñanza aprendizaje y la organización de los establecimientos educacionales para poder aplicar el conocimiento adquirido a una mejora real de la escuela. Según explica (Murillo, 2007), dicho enfoque muestra dónde ir (eficacia) y cómo ir (mejora), no sólo se basa en la teoría, sino que además busca conocer



cómo es posible mejorarla para que logre conseguir sus objetivos, a la vez que ayudar a que lo logren (MacBeath y Mortimore, 2001); (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003).

En consecuencia, se sabe mucho de las escuelas efectivas, lo significativo hoy es puntualizar cómo lo hacen las instituciones educativas para mejorar sus procesos.

En planteamientos de Murillo, (2008), desde comienzos de la década de los 90, se viene repitiendo con insistencia que uno de los más graves problemas del movimiento de investigación de eficacia escolar, es la inexistencia de una teoría que explique la realidad y ayude a orientar la acción. Así, se han venido multiplicando los esfuerzos por elaborar un modelo comprensivo y global sobre este movimiento.

Según Uribe, (2008), los modelos de Eficacia escolar, se despliegan consistentemente sólo a partir de los años 90 en adelante. Su contribución a la gestión y a la investigación es que, a través de esquemas comprensivos, explican dimensiones y procesos escolares en ámbitos contextuales determinados. Uribe, (2008), plantea que además la literatura especializada distingue otros modelos alternativos de eficacia, como el de Relaciones Humanas, Modelo de Sistema Abierto y el Modelo de Procesos Internos. Unos representan flexibilidad versus control, o bien con marcada orientación hacia lo interno o externo. (Rohrbaugh, 1983, citado por Scheerens, 2000).

Tabla 14: Claves escuelas efectivas

1.- Liderazgo Profesional:	<ul style="list-style-type: none"> • Firme y dirigido • Enfoque participativo • Profesionalista sobresaliente
2.- Visión y objetivos compartidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de propósito • Consistencia en la práctica • Colaboración y trabajo colegiado
3.- Ambiente de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Atmósfera ordenada • Ambiente de trabajo atractivo
4.- La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar:	<ul style="list-style-type: none"> • Optimizar el tiempo de aprendizaje • Énfasis académico • Enfoque en el aprovechamiento
5.- Enseñanza con propósito:	<ul style="list-style-type: none"> • Organización eficiente • Claridad de propósito • Práctica aceptable
6.- Expectativas elevadas:	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas globales elevadas • Comunicación de expectativas • Desafío intelectual
7.- Reforzamiento positivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina clara y justa • Retroalimentación
8.- Seguimiento de avances:	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento y desempeño del alumno • Evaluación del funcionamiento de la escuela
9.- Derechos y responsabilidades de los alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar la autoestima del alumno • Posiciones de responsabilidad • Control del trabajo
10.- Colaboración hogar – escuela:	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los padres en el aprendizaje de los hijos
11.- Una organización para el aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

Fuente: Uribe (2008)



Para lograr niveles importantes de mejoramiento escolar, es primordial conocer la realidad de la institución escolar por parte de los directivos, de las relaciones y procesos que se dan al interior de los establecimientos, convirtiéndose en una clave de efectividad. El contar con una herramienta de gestión (Modelo) que les facilite este análisis, es fundamental.

La formalización de los principios de la gestión en modelos, es posible ya que a lo largo de la historia se identifica un conjunto de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que ha ido orientando el cambio organizacional, marcos que poseen características claramente distintivas, representando cada uno de ellos. Casassus, (2000).

El modelo de gestión escolar de acuerdo con Uribe, (2008), es un referente metodológico de análisis, planificación y mejora de la escuela. Por ende, es una herramienta que podría facilitar procesos de cambio significativos para escuelas y colegios. El análisis realizado internamente en la escuela, tiene como propósito dar un perfil o línea base en cuanto al estado de situación de sistemas y/o prácticas en planificación, procesos, efectividad, participación y percepción de calidad en relación a los propósitos declarados en la Institución, con el fin de orientar sus acciones de mejora continua.

En acuerdo con Martínez y Riopérez, (2005), la vía hacia la excelencia se fundamenta en el compromiso por la mejora continua, la autoevaluación, la gestión de las buenas prácticas y la disciplina de planificación. La organización, en ese compromiso hacia la mejora continua, debe examinar si cuenta con un plan para la mejora, y si no es así, debe iniciar los pasos para la autoevaluación y, a partir de ello, la elaboración de planes de mejora.

Según Lepeley, (2001), a inicio de los años noventa, surge con fuerza la inquietud por la calidad en educación, visión de "calidad total" que ya era trabajada con anterioridad en E.E.U.U y en Japón, filosofía propuesta en los años 50. Los componentes de la visión de calidad total, se basan en tomar en cuenta a los usuarios y sus necesidades, el diseño normativo de estándares de calidad, procesos que conduzcan hacia ésta, mejoramiento continuo de partes del proceso y la reducción de los márgenes de error, además de la generación de compromisos.

En palabras de Casassus, (2000), la visión de la calidad total es una constante preocupación por el resultado y por los procesos. Sin embargo, aun cuando se valora más que nunca el tema educativo, el contenido o significado de calidad en educación queda en cierta manera, como un supuesto suspendido. El interés por la calidad, es la expresión de una adecuación de la relación entre la economía y la educación.

El antecedente más relevante para comprender los Modelos de Eficacia Escolar, se encuentra en la desarrollada línea de investigación del mismo nombre, que en una de sus más recientes síntesis se explica como "los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo" (Murillo, 2005, p. 22).

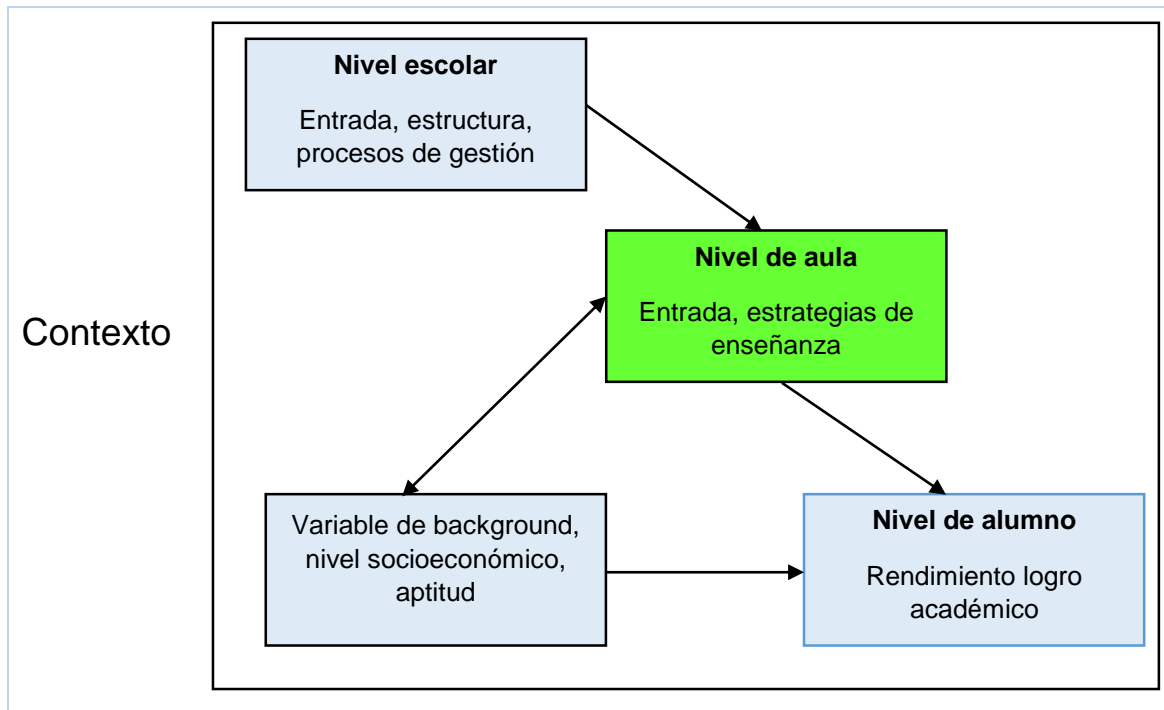
Se está de acuerdo con Lepeley, (2001), quien expone que las características de las nuevas organizaciones contrastan con las de la era industrial. Pone énfasis en el ser humano como creador y gestor de información y conocimiento, ya que es altamente necesario desarrollar el capital humano como centro de la organización. El acento está puesto además en la calidad, en la necesidad de desarrollar integralmente la organización; la gestión está basada en la colaboración e integración, se le da importancia a las comunicaciones



formales e informales, el estilo de liderazgo es participativo basado en el respeto a las personas.

Según Murillo, (2008) la primera aportación clara sobre la necesidad de los modelos comprensivos, es el elaborado por Scheerens y Creemers, (1989).

Figura 6: Modelo primigenio comprensivo de eficacia escolar de Scheerens y Creemers (1989).

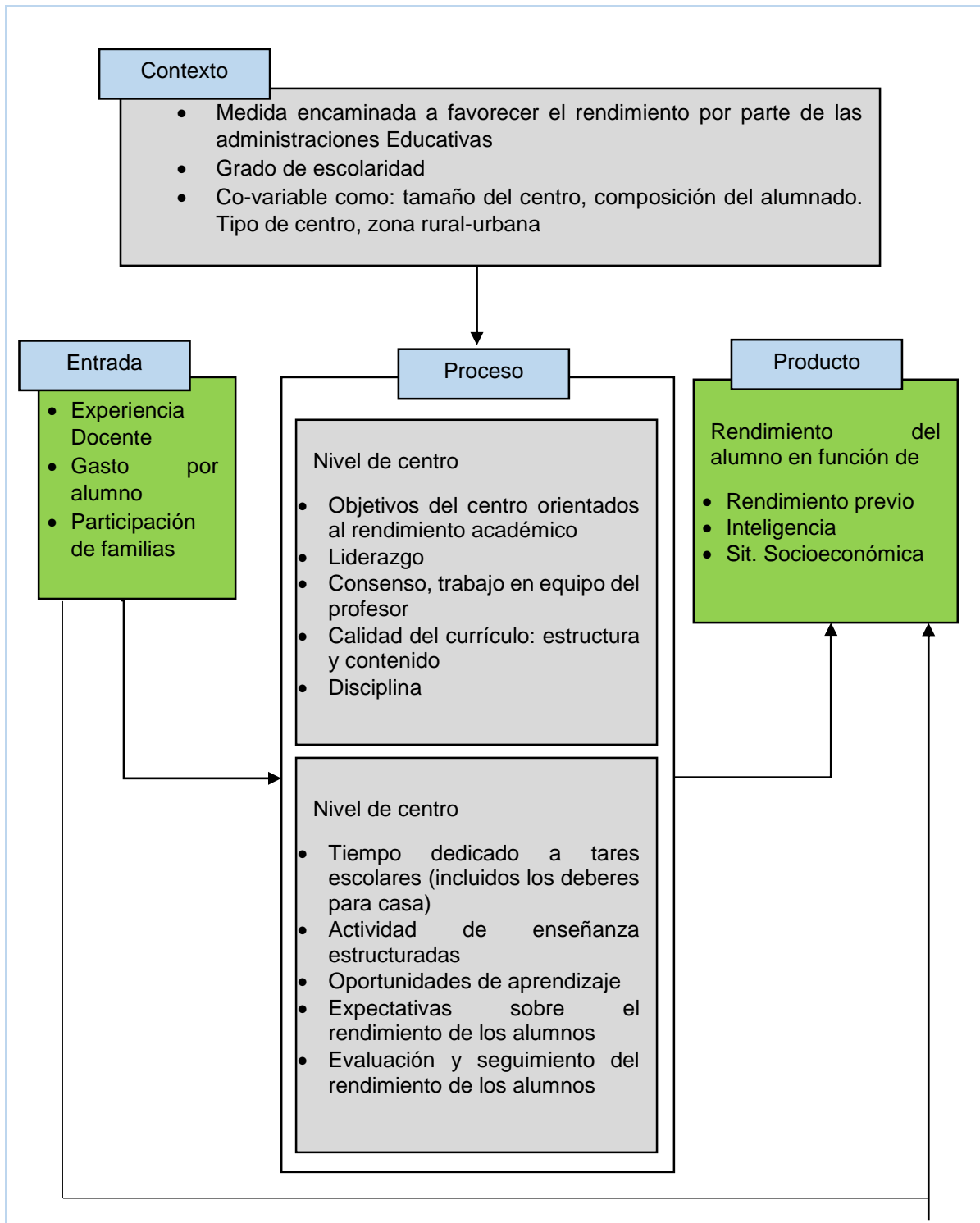


Fuente: Murillo, (2008)

A partir de esta primera idea, en conceptos de Murillo, (2008) el propio Scheerens diseñó la primera propuesta de un modelo teórico global de eficacia escolar, que pone especial énfasis en el nivel de la escuela (Scheerens, 1990 - 1992). La misma ejerció una importantísima influencia en todo el mundo.



Figura 7: Modelo integrado de eficacia escolar



Fuente: Murillo (2008)



Uribe, (2008), manifiesta que el “Modelo integrado de eficacia escolar” de Jaap Scheerens del año 1990, se establece sobre la plataforma de un modelo sistémico de insumo – producto, las entradas están asociadas a experiencia docente, gasto, participación familiar. Plantea que los procesos se dividen en dos niveles: la escuela y el aula y como producto el rendimiento de los estudiantes, que se analiza a partir del rendimiento anterior de éstos, su situación socioeconómica y su inteligencia. Adicionalmente agrega elementos contextuales como son la administración del sistema, características de las escuelas urbanas o rurales, tamaño de la escuela.

Su valor reside en que se abren dos dimensiones de análisis, el primero, “los procesos de la organización escolar” que se vincula a la eficacia institucional y el segundo, la relación “profesor-aula” que se asocia a la eficacia en la enseñanza, cada cual con sus características, procesos e indicadores asociados. (Uribe, 2008)

No son pocos los países que con la finalidad de monitorear la calidad de los servicios educativos y el logro de los altos estándares han desarrollado mecanismos y modelos denominados sistemas de inspección o de aseguramiento de la calidad. La mayor parte de los modelos están relacionados con estándares que toman aspectos relevantes de una buena escuela, además de asumir procesos de evaluación interna y externa.

3.2.1 Modelo Malcolm Baldrige

Otros modelos han sido desarrollados en el mundo empresarial, que más tarde fueron adecuados para ser usados en educación, como es el caso del Modelo de Excelencia Malcolm Baldrige, diseñado para ayudar a las organizaciones a usar un enfoque integrado para la gestión del desempeño organizacional, proporcionando permanentemente mayor valor a los clientes y grupos de interés, contribuyendo a la sostenibilidad de la organización. Además de la mejora de la eficacia y de las capacidades de toda la organización. Por último, aprendizaje, tanto organizacional como personal.

El modelo está basado en el siguiente conjunto interrelacionado de categorías valores y conceptos centrales:

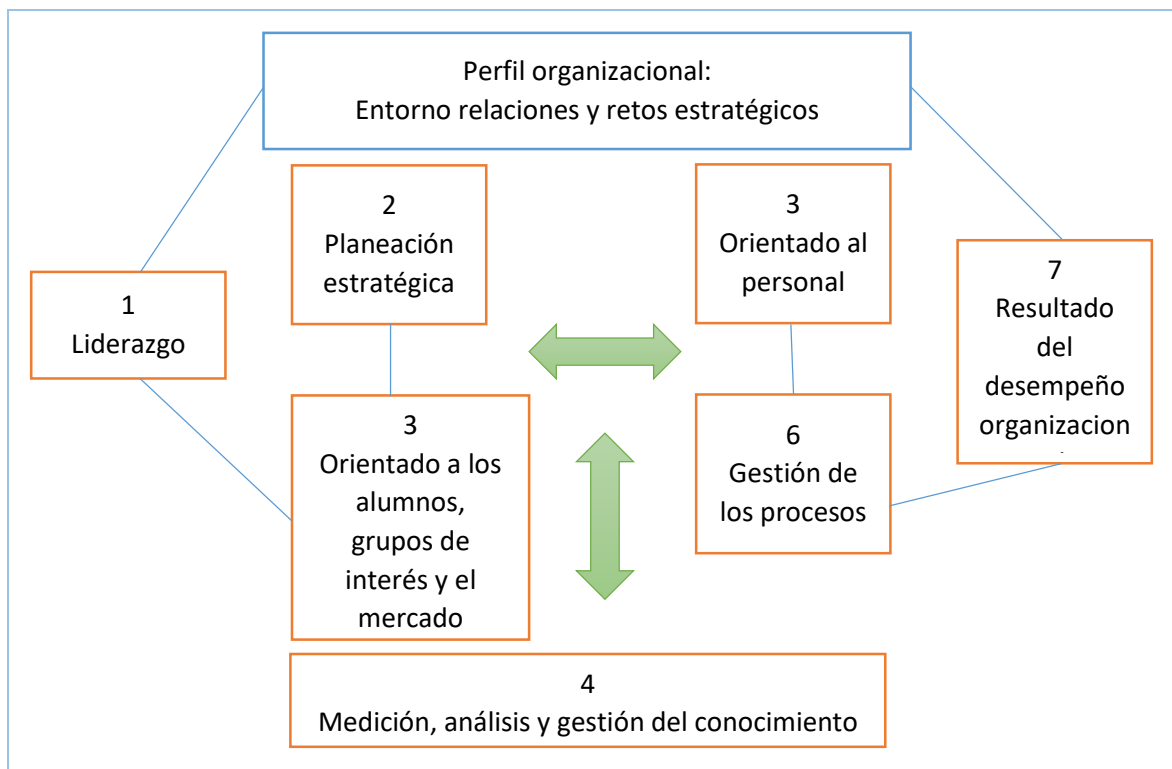


Tabla 15: Categorías y valores fundamentales.

Categoría	Valores Fundamentales	Asunciones Teóricas
1.- Liderazgo	Liderazgo visionario Responsabilidad social	Administración de calidad. Teoría de los recursos humanos
2.-Planeación estratégica	Orientación en los resultados y en la creación de valor. Visión de futuro	Teoría de sistema. Administración de calidad
3.- Orientación en los alumno, grupos de interés y al mercado	Educación centrada en el aprendizaje.	Administración de la calidad
4.- Medición, análisis y gestión del conocimiento	Administración sobre la base de realidades	Teoría de sistemas, administración científica, administración de la calidad
5.- Orientación en el personal	Aprendizaje personal y organizacional	Aprendizaje organizacional relaciones humanas
6.- Administración de procesos	Administración para la innovación	Administración de calidad. Administración científica. Teoría de sistemas
7.- Resultados del desempeño organizacional	Perspectiva sistemática	Teoría de sistemas

Fuente: Valenzuela y Rosas Universidad del Bío-Bío, horizontes empresariales vol. 6 Núm. 1 (2007)

Figura 8: *Perspectiva sistémica de los criterios para la excelencia en el desempeño aplicado al sector de educación:*



Fuente: Instituto Nacional de Estándares y tecnología (NIST), (2005)

El premio a la calidad Malcolm Baldrige, es ampliamente reconocido en Estados Unidos, este permite a los establecimientos acreditarse o recibir un "sello de calidad", también sobre la base de un proceso de autoevaluación y revisión externa. (Valenzuela y Rosas, 2007)

El Modelo Baldrige según Valenzuela y Rosas, (2007), comprende siete criterios: liderazgo, planificación estratégica, foco en alumnos y otros actores relevantes, foco en docentes y personal, gestión educativa y de procesos de soporte, información y análisis y resultados de desempeño organizacionales.

3.2.2 Modelos de calidad

En relación al movimiento de calidad en la organización en Japón, en planteamientos de Hernández, (2013), su representante fue Kaoru Ishikawa, quien introduce el Diagrama de Causa y Efecto como herramienta para el estudio de las causas de los problemas, así como también el desarrollo y difusión de los Círculos de Calidad. El inicio de sus planteamientos es que los problemas son multi – causales, no siempre las problemáticas son únicas.



Tabla 16: Principios de Calidad de Ishikawa

La Calidad empieza con la educación y termina con la educación.	El primer paso a la Calidad es conocer lo que el cliente quiere.
El estado ideal del control de Calidad ocurre cuando ya no es necesaria la inspección.	Eliminar la causa raíz y no los síntomas.
El control de Calidad es responsabilidad de todos los trabajadores y en todas las áreas.	No confundir los medios con los objetivos.
Poner la calidad en primer término y poner las ganancias a largo plazo.	El comercio es la entrada y salida de la Calidad.
La gerencia no debe presentar enfados cuando sus subordinados les presente hechos.	Aquellos datos que no tengan información de variabilidad, son falsos.
95% de los problemas de las empresas se pueden resolver con simples herramientas de análisis y de solución de problemas.	

Fuente: Hernández (2012)

3.2.3 Modelo Deming

En relación al movimiento de la Calidad Total, su fundador fue Edwards Deming, siempre que se piensa en Japón y su desarrollo posterior a la Segunda Guerra Mundial, aparece su figura; la definición que él tenía de la calidad no implicaba lograr la perfección, pero si la producción eficiente que el mercado demanda. Su propuesta contenía un número de catorce principios orientadores de la gestión y transformación de la eficacia empresarial. (Moreira, 2006)

El Ciclo Deming es además conocido como PDCA estrategia de mejora continua en cuatro pasos:

- planear
- hacer
- verificar
- actuar

El modelo Deming cuenta con 10 criterios de análisis:

- Liderazgo, Visión y Estrategia de la Gestión.
- Estructura de Gestión de Calidad Total (GTC).
- Sistema de aseguramiento de la Calidad.
- Sistema de Gestión de los elementos del negocio.
- Desarrollo de Recursos Humanos.
- Uso Efectivo de la información.
- Valores y conceptos de Calidad Total.
- Métodos Científicos.
- Fortalezas Organizacionales
- Contribución a la realización de los objetivos corporativos.



Tabla 17: Puntos para la administración de Deming.

1.- Crear constancia en el propósito de mejorar el producto y el servicio	2.- Adoptar una nueva filosofía
3.- No depender de la inspección masiva	4.- Terminar con las prácticas de compras basadas únicamente en el precio
5.- Mejoramiento continuo	6.- Instituto de entrenamiento
7.- Establecer liderazgo	8.- Desterrar el temor
9.- Eliminar barrera entre departamento	10.- Eliminar los eslóganes pre establecidos
11.- Eliminar las cuotas numéricas de trabajo	12.- Eliminar las barreras que despojan a las personas el orgullo de su trabajo
13.- Instituir un programa de capacitación	14.- Tomar medidas para la transformación

Fuente: Hernández (2012)

En educación, el concepto de calidad se inicia en los años ochenta; al inicio fue impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo O.C.D.E. y posteriormente promovido por las comisiones europeas.

3.2.4 Modelo de Excelencia E.F.Q.M

El caso del Modelo Europeo de Excelencia de la Gestión EFQM, ha sido bastante difundido en el sistema educativo de España, comprende nueve criterios: liderazgo, personal, política y estrategia, colaboradores y recursos, procesos, resultados en personal, resultados en clientes, resultados en la sociedad y rendimiento.

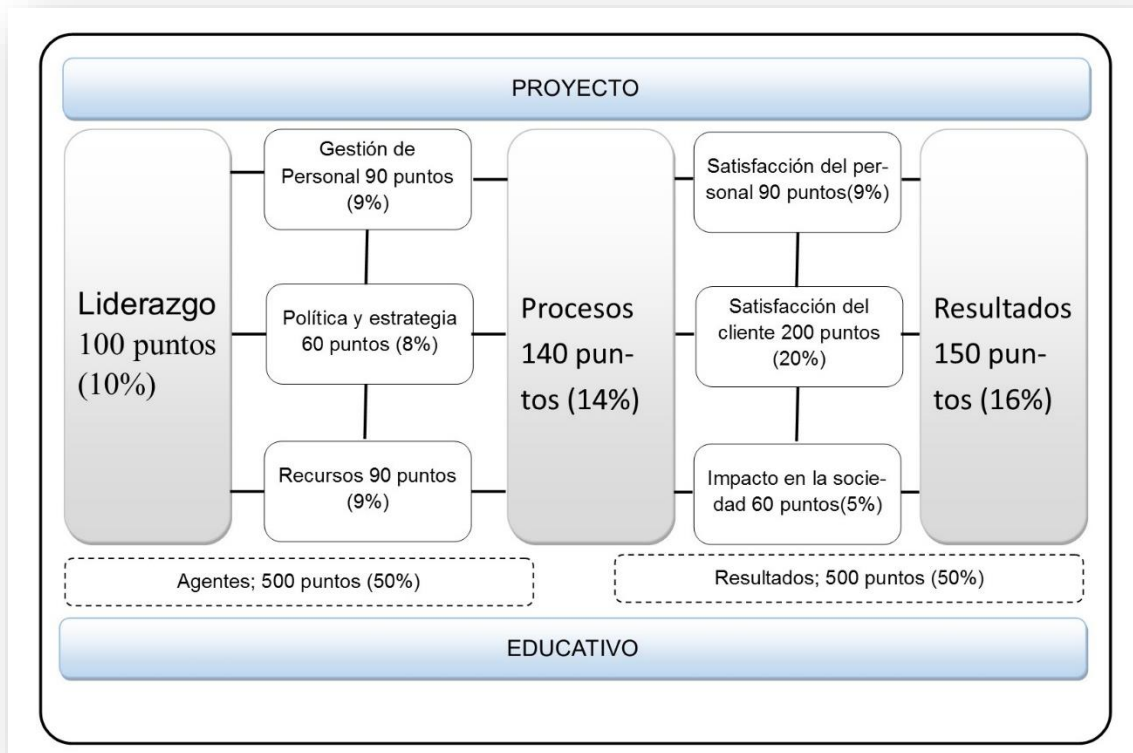
En planteamientos de Martínez y Riopérez, (2005), el Modelo de Excelencia EFQM fue exhibido en 1991 y examinado en 1999 y en el 2003. Desde sus inicios, ha expuesto su eficacia como sistema de gestión de las organizaciones y como instrumento para la autoevaluación, además, se utiliza como marco para la valoración de los Premios Europeos a la Calidad, y, asimismo, para los Premios Nacionales a la Calidad.

El modelo según Martínez y Riopérez (2005), está alineado con los principios de la calidad total. Es un marco no prescriptivo basado en nueve criterios, cinco de ellos "Facilitadores o agentes" y cuatro "Resultados". Los criterios "Agentes" se refieren a lo que una organización hace. Los criterios "Resultados" se relacionan con lo que la organización logra. Los Resultados son causados por los "Agentes" y se mejoran mediante la retroalimentación.

En educación, en todos los niveles, las organizaciones, tanto públicas como privadas, participan y se interesan por el movimiento de la calidad total, para el logro de la excelencia, a través del compromiso y participación de todos los miembros de la institución escolar, en sus distintos niveles de responsabilidad, en los procesos de gestión y autoevaluación para la mejora y rendimiento de cuentas a la sociedad, (López, 2010). La Comisión Europea, desde 1997, insta a la utilización del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas, y son variadas las administraciones educativas públicas que lo han adaptado.



Figura 9: Modelo europeo de la gestión de calidad



Fuente: López. (2010) (adaptados a la educación. Pérez Juste.(2001)

Bajo el enfoque de Calidad total, se pretende que las instituciones educativas cumplan con indicadores de funcionalidad, eficacia y eficiencia y con ello alcancen las metas institucionales.

Este enfoque requiere de una gestión integral de la institución escolar, en la cual se abarquen todas las acciones y funciones de las escuelas y colegios. Las necesidades descubiertas y objetivos fijados deben estar en función de las demandas de la sociedad en la que está inmersa la organización.

El EFQM, puede ser utilizado como

- Herramienta para la autoevaluación
- Recurso para comparar las prácticas entre distintas organizaciones
- Medio para identificar áreas de oportunidad y mejora
- Fundamento para implantar una filosofía de calidad
- Base para establecer una estructura organizativa

El EFQM cuenta con nueve criterios, cinco de ellos llamados facilitadores o agentes, es decir lo que la organización hace y cuatro referidos a los resultados, es decir, los logros alcanzados. (Martínez y Riopérez, 2005)



Tabla 18: Criterios en el modelo EFQM.

Conceptos de Excelencia Adaptados a Educación	Criterios del Modelo de Excelencia Europeo
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación al cliente 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y constancia de propósito 	<ul style="list-style-type: none"> • Política y estrategia
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación hacia los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo implicancia y reconocimiento de las personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Alianzas y recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión por procesos y hechos 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de alianzas 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados en los clientes
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos continuos de aprendizaje, innovación y mejora 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados en el personal
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social de la organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados en la sociedad
	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados clave en la organización

Fuente: Elaboración propia, basado en Martínez y Riopérez (2005)

Pérez, (2001), dice que las características de la realidad educativa no quedan, a su juicio, adecuadamente recogidas en el Modelo Europeo. Todos los criterios, debieran estar basados en, o impregnados por el Proyecto Educativo de la organización.

3.3 Modelos de gestión de la calidad en Chile

Según Uribe, (2008), en la medida que se distinguen los factores asociados a rendimientos en las escuelas, es posible aprovecharlos en la instalación de procesos de calidad. En esta línea es primordial por un lado conocer experiencias y por otro sistematizar las que estén dando buenos resultados.

En nuestro país, existen variadas experiencias relacionadas como, por ejemplo: el Programa para el “Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres” (P900). Este programa se puso en marcha en 1990 y su objetivo fue mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socio afectivos en escolares de educación Parvularia y básica. El supuesto base del P900 sostiene que las “capacidades de leer comprensivamente, producir textos, comunicarse en forma oral y escrita, sumado al manejo de nociones básicas que permitan resolver problemas matemáticos, son habilidades instrumentales mínimas para poder seguir aprendiendo y desarrollar una trayectoria escolar exitosa”. (División de Educación General, 2000).

En el año 2000, nace el Programa Liceo Para Todos, focalizado en los 423 liceos que atienden a jóvenes en mayor riesgo socio-educativo y con alto índice de deserción escolar. A través de su implementación, se espera mejorar la oferta educativa y simultáneamente elevar la calidad de vida de sus alumnos. Específicamente se busca disminuir las tasas de deserción de este grupo de jóvenes y que ellos alcancen logros de aprendizaje que les permitan insertarse socialmente con igualdad de oportunidades. (Programa Liceo para todos, MINEDUC 2000).



Los resultados de todo lo anterior, promovieron una serie de medidas y programas nuevos a fines de los 90 y se obtuvo nueva información de factores escolares de aula y contexto local muy relevantes para el sistema y las escuelas. (Carlson, 2000 en Raczynski, y otros, 2004).

3.3.1 Modelo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Gestión SACGE

En nuestro país, las políticas en materias educativas se orientaron en un primer momento a asegurar condiciones de cobertura y acceso, pero en la década de los noventa se centraron todos los esfuerzos por asegurar la calidad de la educación impartida. De la serie de iniciativas materializadas en políticas gubernamentales, se cuentan variados programas, proyectos y marcos regulatorios. En el ámbito de la gestión, se encuentra el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, nace el año 2003, es una herramienta de la política pública en el sistema educacional de nuestro país, que pretende contribuir como un elemento central en los establecimientos educacionales, para orientar el mejoramiento continuo, que deberá trasladarnos, en el mediano plazo, a mejorar las capacidades de gestión de las escuelas, desarrollando en forma autónoma, características presentes en escuelas efectivas y sustentarlas en el tiempo con el apoyo de agentes claves, que se ubican en el entorno de los establecimientos educacionales, como son sus sostenedores y el propio Ministerio de Educación. (MINEDUC 2005)

El Ministerio de Educación, plantea que el Sistema de Aseguramiento se concibe como una serie de elementos sistematizados y dispositivos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, encaminado a crear mejores escenarios institucionales para la obtención de resultados educativos. (MINEDUC 2005)

Estos elementos funcionan sobre la base de un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. Este modelo, según el MINEDUC (2005), no determina un tipo ideal de prácticas para los establecimientos y, por tanto, no se orienta a certificar calidad, sino más bien plantea buenas preguntas para que a través de un proceso de aprendizaje institucional, se establezcan las bases de un itinerario de mejoramiento permanente, que responda a las particularidades de cada establecimiento y que otorgue un espacio de desarrollo profesional contextualizado, según las demandas y necesidades de cada comunidad escolar.

No obstante, esto no significa que deje de direccionar las prácticas de gestión hacia referentes de calidad. Por el contrario, en su estructura evaluativa considera rigurosos criterios, que permiten a los establecimientos contrastar lo que realmente hacen en cada área de gestión con un determinado nivel de calidad, asociado a las características que presentan los sistemas de gestión efectiva: sistematicidad de sus acciones, despliegue de sus sistemas a nivel institucional, orientación a metas, revisión y mejoramiento permanente, y evaluación de resultados e impacto de sus sistemas. (MINEDUC 2005)

En este sentido, el MINEDUC (2005), en el texto “Sentidos y componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar”, plantea que la organización y metodología evaluativa que indica el Modelo, permite satisfacer tres funciones que resultan indispensables para impulsar procesos de mejoramiento educativo, que son las siguientes:



- **Función Normativa:** al identificar áreas y dimensiones claves de la gestión escolar, propone un marco ordenador, que permite concentrar la evaluación y las acciones de mejoramiento en torno a los ejes centrales e inherentes de toda escuela o liceo: implementar y desarrollar un currículum para obtener resultados de aprendizaje significativo con sus alumnos. (MINEDUC 2005)
- **Función Comprensiva:** al interrogar al establecimiento a través de preguntas claras y específicas sobre sus prácticas, denominadas “elementos de gestión”, los obliga a entregar evidencias tangibles y demostrables, facilitando con esto que los actores institucionales configuren una imagen real de las capacidades y condiciones en las cuales desarrollan su acción educativa, es decir, una comprensión profesional de la escuela o liceo. (MINEDUC 2005)
- **Función Transformacional:** al señalar, mediante una graduación de la calidad de los sistemas de gestión, los requerimientos que deben satisfacer sus prácticas para alcanzar niveles de excelencia, permite observar la distancia entre sus prácticas reales y los niveles de calidad que pueden alcanzar, orientando entonces el mejoramiento y el cambio en la cultura escolar necesarios para optimizar sus procesos. (MINEDUC 2005)

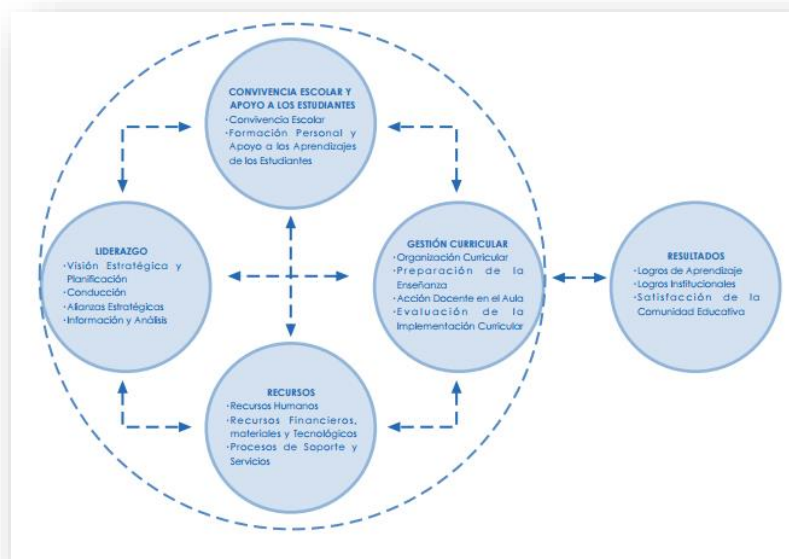
Tabla 19: *Las principales características del modelo según el Ministerio de Educación:*

1	No diferencia a los establecimientos por tipo o nivel de enseñanza, por que identifica procesos que debieran estar presente en cualquier institución escolar, respecto de las áreas y dimensiones que inciden de diversas maneras en la calidad de los resultados educativos.
2	No es prescriptivo, es decir no establece una única modalidad para abordar cada una de las dimensiones. Sólo identifica los procesos significativos, los que pueden abordarse desde la heterogeneidad de la práctica particular de cada establecimiento.
3	Las áreas y dimensiones son aquellas que en opinión del Ministerio de Educación y la experiencia internacional y nacional acumulada inciden en la generación de resultados del establecimiento.
4	La sistematicidad de las acciones, la vinculación de sus procesos a la obtención de Metas, los procesos de revisión permanente y de ajuste a sus estrategias y la evaluación de los resultados que persigue, son las condiciones de una gestión de calidad y por tanto se convierten en los referentes que el modelo toma en cuenta para evaluar las prácticas de gestión del establecimiento.
5	Tiene como principio orientador el mejoramiento continuo promoviendo la idea sistemática de incrementar calidad. Cada uno de los procesos puede ser objeto de este principio que se operacionaliza a través del diseño, planificación, implementación, corrección y ajuste del proceso y evaluación de las prácticas institucionales permanentes.
6	Permite la coordinación y articulación de todos los procesos de gestión sobre la base de la comprensión del enfoque sistémico, para mirar las interrelaciones entre las dimensiones de cada una de las áreas y de los procesos y resultados.
7	Promover la responsabilidad de los establecimientos y de los diferentes actores de la comunidad escolar por los resultados alcanzados.

Fuente: Modelo de calidad de la gestión escolar (2013)

De lo anterior, se desprende que lo que se busca es la responsabilidad de los actores principales de la comunidad, en relación a los resultados que logra la escuela. Lo implícito en el modelo y su clara intencionalidad, es promover una gestión profesional y rigurosa.

Figura 10: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.



Fuente: Ministerio de Educación (2013)

El MINEDUC orienta en relación a la organización del modelo en áreas, dimensiones y elementos de gestión. Elaboró un “Manual de proceso de evaluación” (2005), del que se extrae la siguiente información:

Las áreas son el dispositivo clave de la gestión de un establecimiento educacional. Este modelo cuenta con cinco de estas áreas, que a la vez son de dos tipos: procesos y resultados.

Áreas: son los ámbitos temáticos centrales de la gestión del establecimiento educacional.

Las Dimensiones, pasan a jugar el rol de contenido técnico de las áreas en forma desarticulada.

Por último, los elementos de gestión representan la operacionalización más específica de los contenidos de las áreas y dimensiones.

El establecimiento al adoptar el modelo, realiza una serie de pasos y procesos para avanzar hacia el cambio y la mejora:

- Diagnóstico Institucional
- Planificación del Mejoramiento
- Seguimiento del plan
- Cuenta Pública

Etapa de Diagnóstico: incluye procesos de autoevaluación Institucional, se utilizan instrumentos autoaplicados, guías de autoevaluación con escalas de medición estandarizadas adaptadas. (MINEDUC 2005)



Planificación del Mejoramiento: Se diseñan, ejecutan y evalúan acciones con el fin de instalar las prácticas hacia la mejora. Busca ser un impacto real en los resultados de aprendizaje de la institución. (MINEDUC 2005)

Seguimiento del plan: formulado el Plan de Mejoramiento, es muy importante que el equipo directivo y la comunidad educativa del establecimiento posean instrumentos que permitan evaluar periódicamente la marcha de instalación de este, para poder retroalimentar y reorientar. (MINEDUC 2005)

Cuenta Pública: El fin es informar a todos los miembros de la comunidad que están implicados en el plan de mejora institucional, recoger inquietudes posteriores a la entrega de información del cómo se ha ido avanzando, los logros alcanzados y aquellos que han incidido en un menor cumplimiento o compromiso de las partes. (MINEDUC 2005)

Las Áreas son los ámbitos temáticos claves de la gestión del establecimiento educacional; el Modelo de Gestión Escolar diferencia cinco Áreas, que están interrelacionadas entre sí:

El área de Gestión Curricular es central del Modelo, en ella se encuentran los principales procesos del establecimiento. Prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular. (MINEDUC 2005)

Las cuatro dimensiones de esta área son:

- **Organización Curricular:** Son todas aquellas prácticas tendientes a asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada tanto con el Marco Curricular, como con las Bases Curriculares (Educación Parvularia) atendiendo a las necesidades e intereses de todos los estudiantes.
- **Preparación de la enseñanza:** Acciones realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes.
- **Acción Docente en el Aula:** Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional, para garantizar que la implementación curricular se concrete en el aula a través del proceso de enseñanza aprendizaje.
- **El área de Liderazgo** es la que impulsa y conduce los procesos y da coherencia a la actuación de representantes de la comunidad educativa. Prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales. (MINEDUC 2005)



El área de liderazgo, se compone de 4 dimensiones: (MINEDUC 2005)

- **Visión Estratégica y Planificación:** Prácticas de planificación realizadas en el establecimiento educacional que favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales.
- **Conducción:** Prácticas del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa, en función del logro de los objetivos y metas institucionales.
- **Alianzas Estratégicas:** Prácticas que aseguran la articulación del establecimiento educacional con actores u organizaciones de su entorno, contribuyendo al logro de sus metas institucionales.
- **Información y Análisis:** Prácticas realizadas en el establecimiento tendientes a generar y analizar información útil para la evaluación institucional, la toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.
- **Las áreas de Convivencia, Apoyo a los Estudiantes y Recursos,** orientan a generar condiciones y soporte para la implementación de la propuesta curricular de los establecimientos. Prácticas que llevan a cabo los establecimientos educacionales para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.

Las áreas denominadas de proceso, impactan en el Área de Resultados. Las prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes son la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (MINEDUC 2005)

Esta área se compone de las dos siguientes dimensiones: (MINEDUC 2005)

- **Recursos Humanos:** Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional que procuran el desarrollo profesional del personal docente y asistentes de educación en coherencia con el logro de metas institucionales.
- **Recursos Financieros:** Aquellas prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar la utilización eficiente tanto de los recursos financieros como de la infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales.
- **Área de resultados:** Datos e información que posee o genera el establecimiento educacional, dando cuenta del impacto en los aprendizajes de los estudiantes, de los logros institucionales y la satisfacción de la comunidad educativa.

Esta área se compone de tres dimensiones, las que corresponden a: (MINEDUC 2005)

- **Logros de Aprendizaje:** Datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes declarados en el Marco Curricular.
- **Logros Institucionales:** Datos del establecimiento referidos al logro de metas institucionales.
- **Satisfacción de la Comunidad Educativa:** Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.



Tabla 20: Áreas y Dimensiones del Modelo.

Áreas	Dimensiones por Áreas			
Área de Liderazgo	Visión estratégica y planificación	Conducción	Alianza Estratégica	Información y Análisis
Área de Gestión Curricular	Organización Curricular	Preparación de la Enseñanza	Acción Docente en el Aula	Evaluación de Implementación Curricular
Área de Convivencia escolar y Apoyo a los estudiantes	Convivencia Escolar	Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes		
Área de Recursos	Recursos Humanos	Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos	Procesos de soporte y Servicio	
Área de Resultados	Logro de Aprendizajes	Logros Institucionales	Satisfacción de la Comunidad educativa	

Fuente: Elaboración propia (MINEDUC 2015)

Se pretende que el modelo de Calidad de la Gestión escolar, sea la base en la cual se apoyan y desarrollan variados procesos de aseguramiento de la calidad de la gestión.

El sistema SACGE promueve el mejoramiento a través de los pasos que se detallaron, iniciados por un diagnóstico de la realidad de la escuela; el modelo desarrolla procesos para lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes.

3.3.2 Modelo de la Gestión de Calidad de la Escuela Católica en Chile

En palabras de Scherz, (2013) en Abad, Cabrera, Cerda, Galioto y Riquelme, (2016) presentando el libro “Hacia un Modelo de Escuela Católica”, plantea que según el Derecho Canónico, compete al Obispo, normalmente a través de la Vicaría para la Educación, dar el reconocimiento de Escuela Católica a los establecimientos educacionales que quieran reconocerse como tales ante la sociedad⁹. Además, según esta misma normativa eclesial, compete a la misma autoridad diocesana, “vigilar y visitar las escuelas católicas” para velar, “sin perjuicio de su autonomía”, por su calidad tanto en los aspectos formativos de su identidad católica, como en general en sus aprendizajes.

La Vicaría para la Educación de la ciudad de Santiago, realizó la tarea de construir bases para que las escuelas y colegios católicos se pudiesen evaluar, reconocer sus fortalezas, identificar debilidades y a partir de ellas cada unidad educativa pudiese elaborar sus propios planes de mejora, con el fin de entregar educación de calidad. (Abad, y otros, 2016).

⁹ Código de Derecho Canónico (1983), Roma, Cfr. Canon 803



Los ejes del Modelo de gestión de la Escuela Católica, en planteamientos de Abad y otros (2016), son los objetivos estratégicos principales que persigue. Encarnan una propuesta que cimienta, orienta, fortalece, el quehacer educativo. Mediante estos ejes se procura fomentar en la escuela un ambiente favorable para el aprendizaje de todos los estudiantes, la animación pastoral para el encuentro con Jesucristo, la alianza con las familias, la presencia de una comunidad de directivos, docentes y asistentes de la educación competente, comprometida y con altas expectativas y una gestión estratégica sustentable.

El modelo de escuela católica según Abad y otros (2016), está conformado por elementos fundamentados en las enseñanzas de la Iglesia y en las prácticas de gestión de una escuela efectiva:

- Las Características fundamentales que identifican a una escuela católica, son extraídas de las enseñanzas de la Iglesia, de declaraciones de diversos Papas y de los Obispos latinoamericanos. Estas características definen la identidad católica de estas escuelas y sirven de base para los demás elementos.
- Los objetivos de resultados y de procesos explicitan lo que la escuela tiene que lograr.
- Los Indicadores permiten medir el nivel de logro de los objetivos.
- Los Instrumentos de Medición, permiten medir el nivel en el que se encuentran los indicadores.
- Las Metas (cualitativas o cuantitativas) establecen el nivel al que la escuela aspira en cada uno de los indicadores.
- El Tablero de Control es una herramienta que permite comparar el valor actual de cada uno de los indicadores del modelo con sus respectivas metas.



Tabla 21: Detalla las seis características fundamentales de la Escuela Católica.

Características	Definición resumida
1. Intenciona experiencias de encuentro con Jesucristo	La educación católica se basa en la convicción de que Jesucristo es la expresión más completa y convincente de la realización del potencial humano. Por ello, “en el proyecto educativo de la Escuela Católica, Cristo es el fundamento”.
2. Sostenidos en el testimonio, participa en la Misión Evangelizadora de la Iglesia	Por razón de su actividad docente, las escuelas católicas participan directamente y de manera privilegiada en la misión evangelizadora de la Iglesia.
3. Distinguida por la Excelencia	Ante todo, una Escuela Católica debe caracterizarse por la excelencia, es decir, por un trabajo educativo que logra aumentar sostenidamente el aprendizaje de todos los estudiantes, en todos los aspectos que éste implica: adquisición de contenidos, desarrollo de habilidades, valores, afectividad y sociabilidad, y crecimiento en la vida de fe.
4. Comprometidos con la educación integral de la persona desde una cosmovisión católica	Toda “educación presupone y comporta siempre una determinada concepción del hombre y de la vida”. La cosmovisión católica se funda en la experiencia de encuentro con Dios.
5. Que construye Comunión y Comunidad	La enseñanza de la Escuela Católica pone énfasis en la escuela como comunidad, una comunidad educativa y una comunidad de fe
6. Comprometida con la solidaridad y la transformación del mundo	Como expresión de su misión evangelizadora, la Escuela Católica busca formar cristianos con profundo compromiso social y ciudadano, en quienes “el respeto al prójimo es servicio a la persona de Cristo, la colaboración se realiza bajo común acuerdo, es asumido con plena responsabilidad, como una misión para la construcción del reino de Dios”.

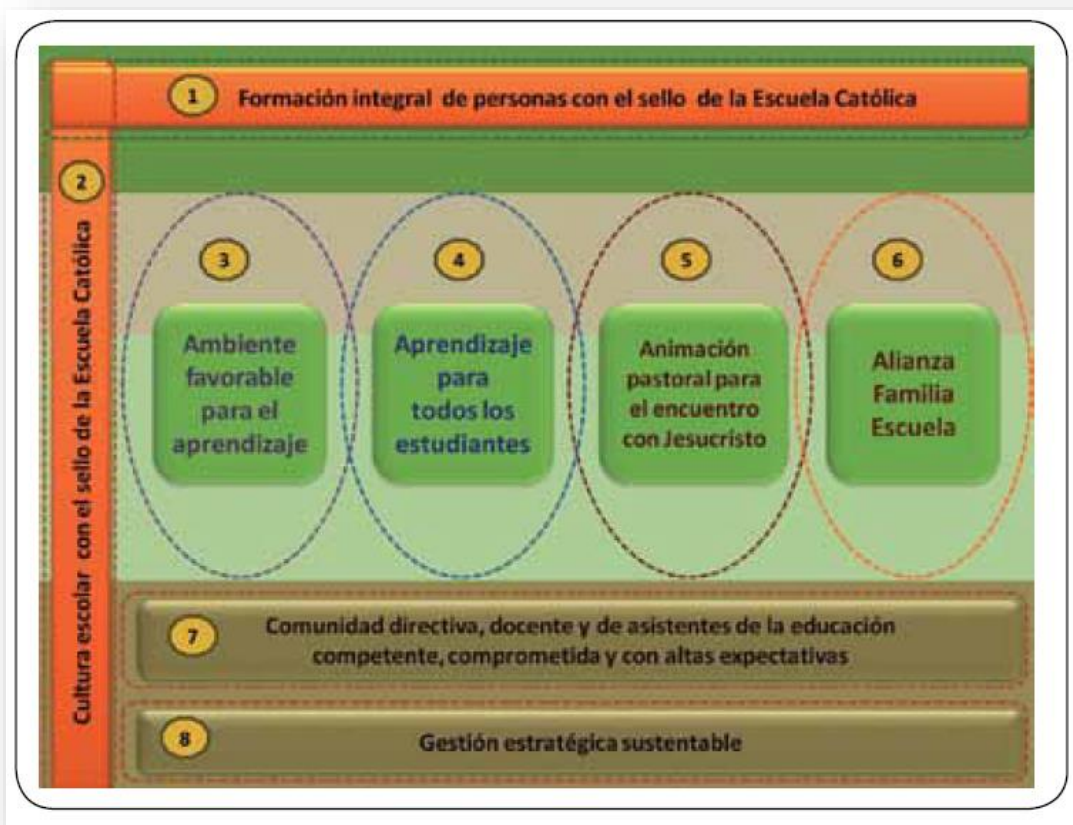
Fuente: Abad y otros (2016) Hacia un Modelo de Escuela Católica.

3.3.3 Ejes del Modelo de la Escuela Católica

Los ejes constituyen los ámbitos estratégicos principales que sostienen y definen el sello de una escuela católica. Representan una propuesta que fundamenta, fortalece, orienta y da vigor al quehacer educativo. Describimos a continuación cada uno de los ocho ejes del mapa de gestión del Modelo de Escuela Católica: Abad y otros (2016).



Figura 11: Ámbitos estratégicos:



Fuente: Abad y otros (2016)

- Mapas de Gestión del Modelo de la Escuela Católica

El Mapa de Gestión de la Escuela Católica chilena planteado por Abad y otros, (2016) es el ordenamiento en torno a los ejes de los principales resultados y de los procesos a los que una escuela debe prestar atención.

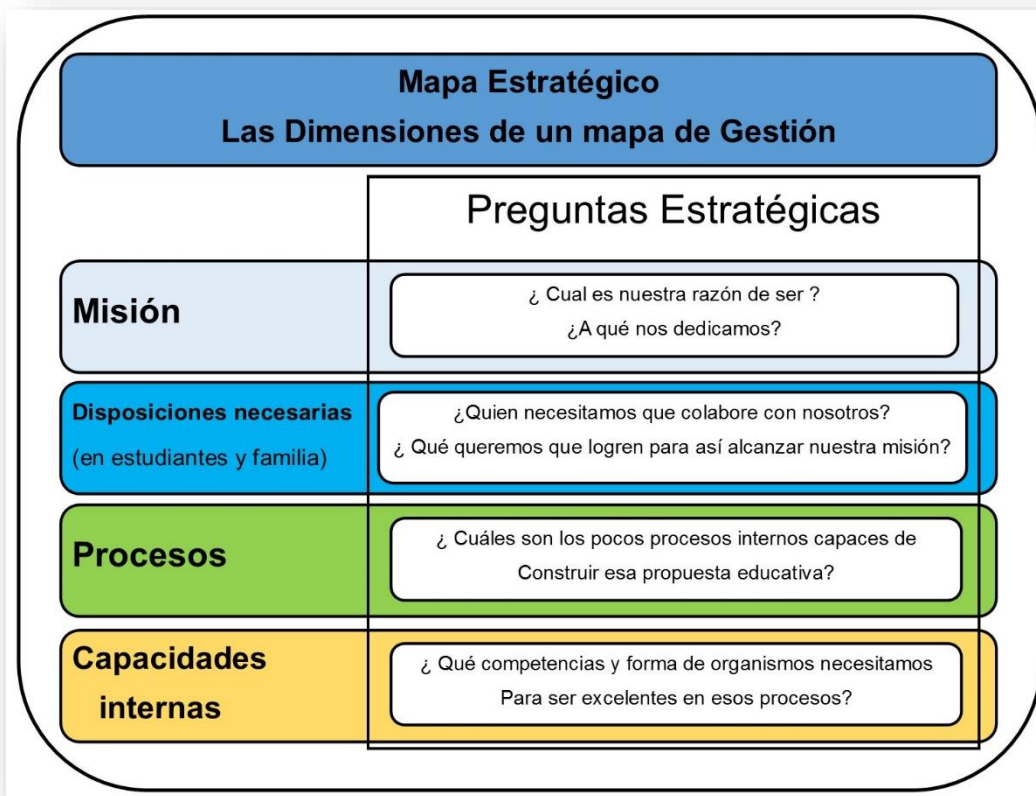
Para cada uno de los resultados y los procesos, se establecen en el mapa indicadores asociados que permiten medir su nivel de logro. Estos indicadores se acompañan de rúbricas de diagnóstico que permiten conocer el nivel de gestión de la escuela en cada indicador y tomar decisiones sobre cómo se continuará a futuro gestionándolos conforme a las prioridades y contexto de la propia escuela.

Finalmente, se incluyen instrumentos de medición asociados a cada uno de ellos y que facilitan la recolección sistemática de la información, en aquellos aspectos priorizados, para la reflexión relevante en torno a cómo se está logrando la misión.

Las dimensiones del mapa estratégico de escuela católica, se configuran contestando las preguntas centrales que debe hacerse una institución que busca darse un rumbo efectivo en su caminar. Abad y otros, (2016).



Figura 12: Cómo se construye el mapa estratégico de la Escuela Católica.

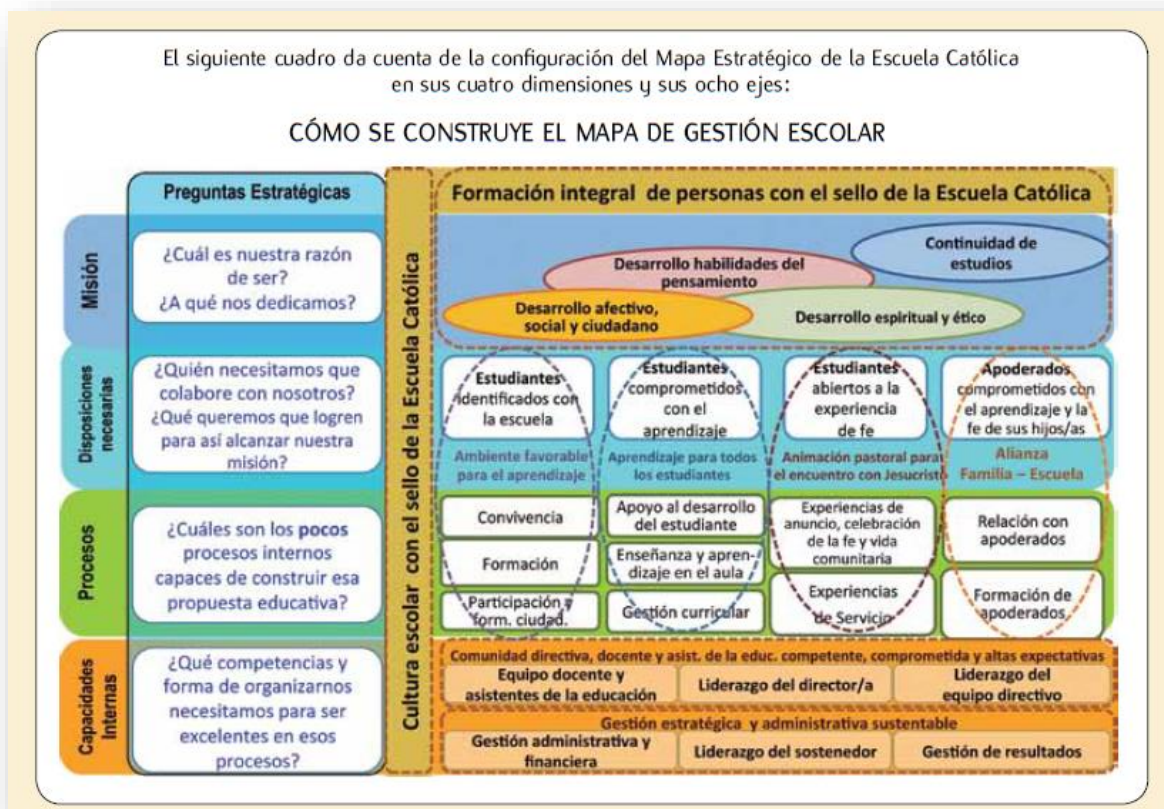


Fuente: Abad y otros (2016).

Para el logro de la formación integral, se identifican procesos en cuatro ejes de la escuela. En primer lugar, aquellos procesos tendientes a crear un “ambiente favorable para el aprendizaje”: la Convivencia, la Formación y la Participación. En segundo lugar, los procesos necesarios para “el aprendizaje para todos los estudiantes: el apoyo al desarrollo de los estudiantes, la enseñanza y aprendizaje en el aula, y la gestión curricular. En tercer lugar, la “Animación Pastoral, para el encuentro con Jesucristo”, con sus procesos de Experiencias de anuncio, celebración de la fe y vida comunitaria”, y de “Experiencias de Servicio”. Finalmente, en cuarto lugar, se sustenta en la necesidad de establecer y fomentar una “Alianza Familia – Escuela”, habiendo dos procesos que colaboran en ello: la relación con apoderados y la formación de los Apoderados. Abad y otros (2016).



Figura 13: Cómo se construye el Modelo de Gestión Escolar



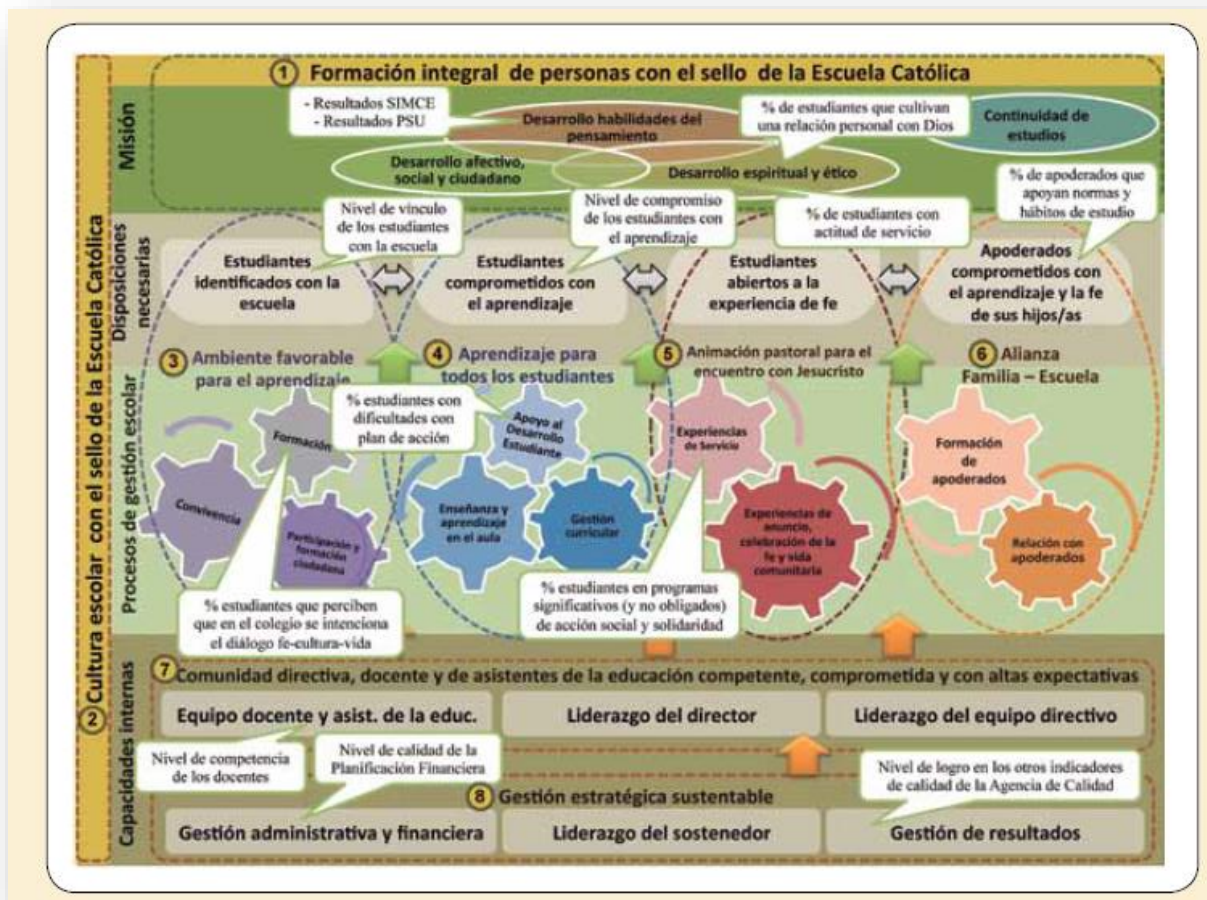
Fuente: Abad y otros (2016)

Considerando que pueden existir colegios que quisieran enriquecer aún más algunas áreas específicas de su gestión, como son los procesos propios de los ejes de animación pastoral para el encuentro con Jesucristo y/o algunos procesos vinculados a la alianza familia-escuela, Abad y otros (2016), plantea que se ha diseñado un despliegue del mapa de gestión para estas áreas, y está disponible un mapa específico para ayudar a la gestión de la Pastoral escolar y otro mapa para la gestión de los Centros de Padres.

- El mapa del Modelo de Gestión de la Escuela Católica en Chile

Se estructura en cuatro dimensiones y se compone de ocho ejes. La imagen siguiente ilustra y muestra, a modo de ejemplo, alguno de los indicadores incluidos en el modelo.

Figura 14: Mapa del Modelo de Gestión.



Fuente: Abad y otros, (2016)

3.3.4 Modelo de la Gestión Escolar de la Fundación Chile

De la información extraída de la página Web de la Fundación, se lee que: La Fundación Chile, fue creada como encargada de promover la innovación y el emprendimiento en Chile, en el área de educación, tiene por misión contribuir a mejorar la calidad de la educación chilena, desarrollando soluciones innovadoras y de alto impacto en el sistema escolar. Aporta al conocimiento y brinda herramientas para el desarrollo de competencias y habilidades del siglo XXI; explorando metodologías innovadoras para adaptarlas y transferirlas al contexto nacional, y promoviendo activamente el uso pedagógico de las tecnologías, a través de programas y espacios virtuales.

Actúa en los diversos niveles del sistema escolar, con cuatro focos de acción: Mejora integral de escuelas y jardines infantiles, Apoyo a segmentos claves de la educación, transformación de la educación para abordar los desafíos del siglo XXI y Desarrollo de la educación media técnico-profesional. “En el año 1999 teniendo como marco los estudios

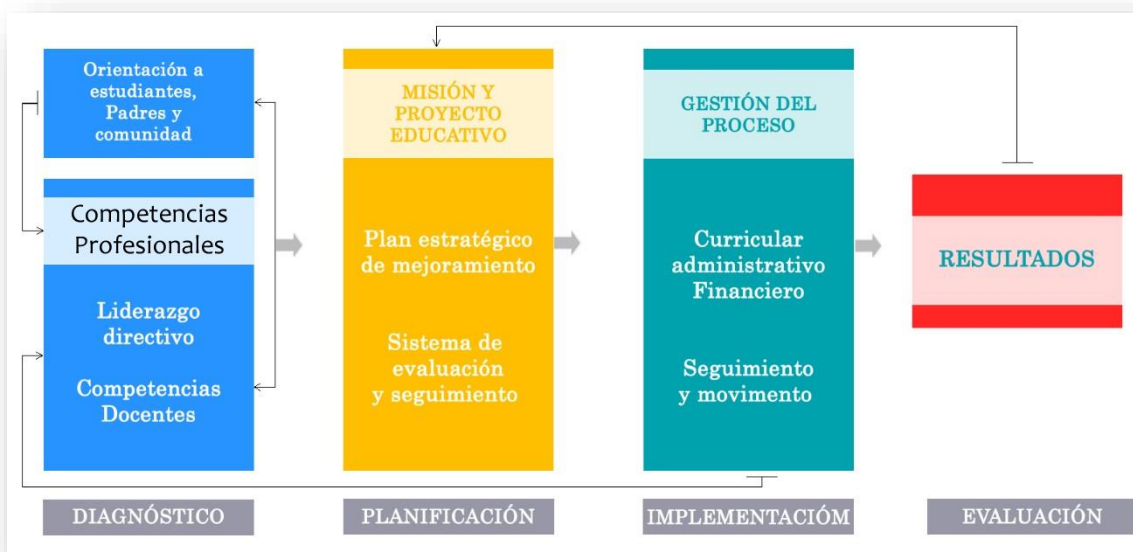


de efectividad y eficacia escolar y sumado a la necesidad de contar con un referente ordenador de la gestión en las escuelas, Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile diseñaron un Modelo de Gestión Escolar de Calidad, con el objetivo de otorgar a los directivos una base de análisis sistémico en vista del mejoramiento continuo de la escuela”. (Uribe, 2008).

Weinstein y Uribe (2015), plantean que El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar está basado en las siguientes premisas:

- La gestión de calidad se fundamenta en el conocimiento profundo de las necesidades y expectativas de los usuarios y beneficiarios de la organización escolar.
- La visión y estrategia institucional consolidan la contribución y la forma en que la organización se propone responder a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar.
- Los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines institucionales, siendo reconocidos por ello.
- Los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente.
- Los resultados son conocidos, analizados e informados a la comunidad escolar y se asume la responsabilidad pública por ellos

Figura 15: Modelo de Gestión de Calidad Fundación Chile.



Fuente: Fundación Chile



3.4 Liderazgo en los modelos de gestión de calidad

El liderazgo es un aspecto significativo en el modelo de gestión educativa y por ello se analiza el rol que este cumple en los modelos de calidad.

El área de Liderazgo, incluye los procedimientos perfeccionados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como también conducir a los miembros de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales. El liderazgo para la calidad es la ciencia de conducir una organización de una situación actual a una comparativamente mejor, donde las personas son el principal factor de cambio. (Lepeley, 2003).

Según Lepeley, (2001), el líder de calidad concentra la atención en las personas, en sus necesidades y bienestar, confía en la gente, inspira confianza, tiene visión de largo plazo y perspectiva global, busca soluciones, promueve ideas creativas, apoya el cambio, estimula las acciones de otros y las iniciativas proactivas, valora la competencia, aprende de otros, adopta lo mejor, delega responsabilidad y poder de decisión, da más importancia a lo que los colaboradores hacen bien y educa en lo que es posible hacer mejor.

En planteamientos de Anderson (2010), el liderazgo del director es uno de los factores que explican una buena gestión, es por ello que se afirma que es necesario contar con buenos profesionales para cumplir ese rol.

Las características de la nueva organización, imponen demandas y generan grandes desafíos a los sistemas educacionales, donde históricamente ha prevalecido el énfasis en los procesos y la cantidad por encima de la calidad de la educación y la importancia de la persona. Anderson (2010).

El liderazgo en el Modelo Malcolm Baldrige

En el modelo la llamada alta dirección, establece la orientación hacia el cliente, determina valores claros y altas expectativas de desempeño, todo ello debe equilibrar las necesidades de los grupos de interés. Rosas, (2008) plantea que las personas que lideran deben alcanzar el desempeño de excelencia, su tarea deberá ser estimular la innovación y dar espacios para que al interior de sus organizaciones se construyan conocimientos y capacidades organizacionales, asegurando la estabilidad de la organización. Papel importante en el liderazgo son los valores y estrategias que permean y ayudan a conducir todas las actividades y decisiones institucionales.

La alta dirección debe inspirar y motivar a todas a todos los agentes, a quienes participan de la institución; así como, estimular a contribuir, desarrollarse y aprender, a ser innovadores y creativos. (Valenzuela y Rosas 2007)

La alta dirección debe ser responsable del equipo directivo de la institución, de sus acciones y desempeño.

El equipo directivo es el responsable, ante toda la comunidad que lidera, por los valores, acciones y desempeño de toda la organización y de la alta dirección.

En lo moral y ético según planteamientos de Valenzuela y Rosas (2007), la conducta de quien lidera, deberá servir cómo modelo de roles, sus funciones personales en la planificación, la comunicación, el coaching, el desarrollo de futuros líderes, la evaluación

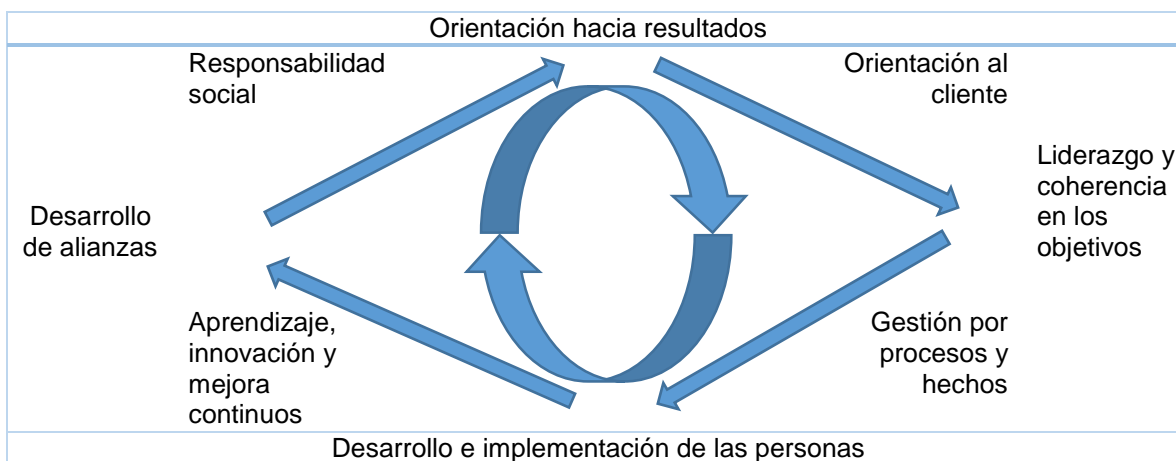


del desempeño organizacional y el reconocimiento de las personas. De esta manera, quienes dirigen pueden reforzar valores y expectativas de desempeño, al tiempo que construyen liderazgo, compromiso e iniciativa en toda la organización¹⁰.

El liderazgo en el Modelo E.F.Q.M

En el modelo de excelencia EFQM, el liderazgo es considerado fundamentalmente como el ejercicio de la capacidad de visión, sirve como modelo en el que se inspiran los miembros de la comunidad a quien el líder dirige, es coherente en toda la organización, como uno de los Conceptos Fundamentales de la excelencia. (Castro, González, Guenaga y Mijangos 2009).

Figura 16: *Conceptos fundamentales de la excelencia.*



Fuente: Castro y otros, (2009)

Para poner en práctica la organización, se necesitan variadas capacidades de quienes dirigen, es a través del líder que se comunica una dirección clara, al conseguirla su consecuencia será que los miembros de la organización se motivarán y unirán a los demás líderes para que con su comportamiento sirvan de fuente de inspiración a sus colaboradores.

Según el modelo EFQM, el liderazgo es un factor preponderante, en planteamientos de Castro y otros, (2009), los líderes establecen valores y principios éticos, y desarrollan una cultura y un sistema de gobierno de la organización, que ofrece a sus grupos de interés una identidad y un atractivo único. Todos deben ser motivadores hacia la excelencia, sirviendo de modelo de referencia a los demás. Lideran mediante el ejemplo, dando reconocimiento a los diferentes grupos de interés y trabajando con ellos en actividades conjuntas de mejora.

¹⁰Modelo de Excelencia en la Gestión Malcolm Baldrige. Malcolm Baldrige National Quality Program.



Destaca, por tanto, como un importante agente facilitador dentro del modelo y está compuesto, a su vez, de cinco subcriterios, cada uno de los cuales tiene la misma ponderación respecto al valor global.

Según Castro y otros, (2009) los cinco subcriterios del liderazgo son los siguientes:

- Los líderes desarrollan la misión, visión, valores y principios éticos y actúan como modelo de referencia de una cultura de excelencia.
- Los líderes se implican personalmente para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.
- Los líderes interactúan con clientes, partners y representantes de la sociedad.
- Los líderes refuerzan una cultura de excelencia entre las personas de la organización.
- Los líderes definen e impulsan el cambio en la organización.

Liderazgo en el Modelo de Aseguramiento de la Gestión SACGE

En el modelo SACGE, el área de liderazgo abarca todos los procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como también conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales. (MINEDUC 2005)

Esta área se compone de 4 dimensiones: (MINEDUC 2005)

1.- Visión Estratégica y Planificación

Prácticas de planificación realizadas en el establecimiento educacional que favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales.

2.- Conducción

Prácticas del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa, en función del logro de los objetivos y metas institucionales.

3.- Alianzas Estratégicas

Prácticas que aseguran la articulación del establecimiento educacional con actores u organizaciones de su entorno, contribuyendo al logro de sus metas institucionales.

4.- Información y Análisis

Prácticas realizadas en el establecimiento tendiente a generar y analizar información útil para la evaluación institucional, la toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.



El liderazgo en el modelo de calidad de la Fundación Chile

Esta área, aborda la forma en que el sostenedor y el equipo directivo conducen el establecimiento educacional y lo orienta hacia la obtención de resultados, agregando valor al desempeño organizacional a través del acompañamiento y apoyo sistemático, considerando a la comunidad educativa en la planificación y definición de las metas institucionales declaradas en el Proyecto Educativo Institucional. (Weinstein y Uribe 2015)

El liderazgo se asume como la acción de conducir la institución escolar, fomentando compromiso y distribuyendo responsabilidades a los diferentes actores en el aseguramiento del logro de resultados esperados y a la mejora continua en los procesos escolares y pedagógicos. (Uribe 2008).

Tabla 22: *Descriptor de liderazgo en el modelo de Fundación Chile*

Descriptor	El equipo directivo trabaja en forma colaborativa con el sostenedor para definir la implementación, supervisión y evaluación de la planificación institucional.
	El equipo directivo informa a la comunidad educativa la propuesta curricular y pedagógica institucional y los procedimientos para su implementación.
	El director y sostenedor potencian y distribuyen liderazgo a los directivos, docentes y asistentes de la educación, orientados a la mejora continua y a los logros institucionales.

Fuente: Fundación Chile (2015)

3.5 Síntesis del capítulo

El propósito central, es presentar el camino recorrido desde la eficacia escolar hasta los modelos de calidad y cómo desde sus inicios han sido adaptados y adoptados por los diferentes sistemas educativos en su incansable búsqueda de mejorar la calidad y lograr que todos los alumnos puedan lograr aprendizajes integrales.

Todos anhelamos el desarrollar nuestras funciones de mejor manera, de la misma forma, la intención por mejorar los resultados de las organizaciones ha preocupado desde hace mucho tiempo. Los elementos de gestión que componen las organizaciones han ido delineando la evolución que ellas han tenido, los cambios que la sociedad ha experimentado impactan directamente a todas ellas y especialmente a las escolares, lo que imprime desafíos organizacionales que deben ser enfrentados. La preocupación de las políticas educativas apunta hacia el mejoramiento de las instituciones escolares y lograr la calidad de los procesos, para ello es necesario una buena gestión.

De la revisión teórica de este capítulo, se demuestra que los estudios de eficacia han sido una real contribución a la búsqueda de la calidad del sistema, su foco está puesto en los elementos que las escuelas poseen para mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Para ello fue muy importante el estudiar las escuelas y la identificación de los factores que impactan el rendimiento de los alumnos. En consecuencia, se sabe mucho de las escuelas efectivas, lo significativo hoy es puntualizar cómo lo hacen las instituciones escolares para mejorar sus procesos.



Del estudio de eficacia escolar, se desprende la necesidad de crear modelos que le permitieran a quienes dirigen como a los que administran, orientar su caminar y tomar futuras decisiones. La revisión de los diferentes modelos, contextualiza la utilización de ellos en nuestro país.

El modelo que se implementa en Chile, pretende ser la base para el objetivo de asegurar la calidad, siendo el promotor de las orientaciones del mejoramiento del que se desprenden las estrategias y prácticas institucionales. A través del conocimiento de la Unidad Educativa, se identificarían áreas de la organización que se deberían reforzar y mediante los procesos que se inician con un diagnóstico, para posteriormente poder encaminar los esfuerzos para lograr resultados de calidad.

Lo que se concluye de la revisión de la literatura precedente, es la utilidad que prestan los modelos de gestión como referente para orientar un método de análisis institucional específico, y así elaborar posteriormente las estrategias de mejoramiento y aplicación de acciones programadas. Son una herramienta que ayuda a enfrentar la gestión, pero sobre todo, logran instalar procesos de calidad.

El estudio se realizó en seis colegios católicos de la ciudad de Chillán y se incluyó el modelo de gestión de la escuela católica, principalmente como un esfuerzo genuino de aportar a la consecución de los objetivos de mejorar la calidad de los procesos y los resultados que éstos logran. La finalidad es ampliar la mirada, recogiendo especialmente el énfasis puesto en los modelos de gestión, independiente del significado y el objetivo que éstos persiguen. Aporta elementos de la identidad de los colegios católicos y otros que no están considerados en el modelo propuesto por el Ministerio, y de igual forma, ausentes en el de gestión de la Fundación Chile. Por el objetivo del estudio, se incluyó un apartado que mostró cómo cada modelo concibe el liderazgo.

Por los elementos que fundamenta esta investigación, se adscribe al modelo de gestión propuesto por el Ministerio de Educación, el Sistema SACGE. Hoy, se instala el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en nuestro país, si bien el sistema de cambios en las políticas y sus componentes es estructural e integral y abarca a la totalidad de la educación, el modelo en sus componentes, promueve el mejoramiento de las prácticas al interior de las instituciones escolares, desarrolla un ciclo de mejoramiento continuo que se convierte en la base de un proceso de mejora, que permitiría una organización efectiva a la hora de enfrentar los requerimientos solicitados.



Capítulo 4

Reforma, cambio, innovación y mejora, el rol de las estrategias.



4.1 Introducción

Otro contenido central que se incluye en la revisión, es el referido a reformas, cambios, innovación y mejoras en educación; de esta forma se habla de reformas, término utilizado cuando se realizan grandes cambios estructurales y organizacionales.

Por otro lado, se diferencia la relación existente entre los conceptos de reforma, cambio, innovación y mejora, que muchas veces los utilizamos como sinónimos. Los elementos que intervienen en dichos procesos son muy variados y existen condiciones para que esto se produzca, sobrepasando las capacidades individuales a las que se debe enfrentar, a partir de procesos de análisis y reflexión comunitarios.

El capítulo se inicia con una aproximación conceptual del término reforma y se realizan referencias generales, como una manera de adentrarnos en los temas más centrales de cambios y estrategias a nivel de los centros escolares, materia central de la investigación.

Posteriormente se presenta un apartado con el cambio en educación, definición de cambio educativo y las condiciones para que este se produzca.

En el esquema anterior, se presenta el tema de la innovación. El concepto representa un camino mediante el cual el conocimiento se traslada y se convierte en un proceso, un producto o un servicio que incorpora nuevas ventajas. Se recogen diversos aspectos para hablar de innovación como elemento central para el cambio y la mejora, relacionados con las características de la innovación, clasificación y sus principales objetivos. Por último, se revisan causas que explican la falta de consolidación de las innovaciones.

A continuación, el capítulo presenta el tema de la mejora educativa, implica un trabajo complejo que se realiza involucrando a diferentes personas y áreas, lo que hace que muchas veces se mejora en algunas áreas y en otras no tanto; los planes de mejora siguen trayectoria en las cuales se hace posible identificar algunas etapas, en las que destacamos la experiencia más reciente en nuestro país, (Vanni, 2005) y el Plan de Mejoramiento Educativo PME, como las herramientas que están utilizando gran parte de las escuelas.

Posteriormente se revisa el término estrategia, componente fundamental de la tesis, se presenta una aproximación en su conceptualización, una mirada a las que desarrollan los directores para conseguir resultados, estrategias y mejoramiento escolar.

Se mencionan algunos estudios nacionales como internacionales, tanto en dirección escolar, como en mejoramiento educativo.



4.2 Reforma educativa

El término de reforma, se utiliza para referirse a la modificación del sistema educativo con el objetivo de mejorarlo (Zaccagini, 2004). En educación se habla de reformas cuando se pretende realizar grandes cambios estructurales y/u organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles.

En planteamientos de Martinic (2001), por lo general las reformas se han fundado en un modelo lineal del cambio. Los grandes acuerdos sociales se traducen en políticas públicas en la medida que los toman las organizaciones gubernamentales. Generalmente y como es lógico de pensar, estos se van concretando hacia la sociedad, para que las instituciones responsables las ejecuten y actúen en forma eficiente y eficaz para el logro de sus metas. Se espera que los usuarios de las reformas aprecien sus beneficios y se orienten con un máximo de racionalidad hacia las mismas. Desde el punto de vista de los diseños y evaluación, este modo lineal se ve reforzado por modelos preocupados de establecer una relación causal unidireccional entre insumos, procesos y resultados.

Entonces visto lo anterior, podríamos afirmar que, en este contexto, los actores estratégicos del cambio son las autoridades políticas de educación, localizadas en la jerarquía más alta del sistema (Draibe, 1999).

Por otro lado, Martinic (2001,) plantea que, en distintos países, las reformas se realizan al mismo tiempo que se llevan a cabo políticas de ajuste económico. Por esta razón las reformas para algunos actores aparecen asociadas a privatizaciones; reducción de presupuesto; búsqueda de mayor eficiencia y reducción de gastos. En otros casos las reformas educativas se incluyen en marcos más vastos de leyes con el fin de negociar acuerdos amplios en el poder legislativo. El autor plantea que existe un consenso generalizado, que las reformas actuales no son sustentables si la población no se involucra en su diseño y ejecución.

En nuestro continente latinoamericano, se han implementado reformas en educación desde la década de los 80, todas ellas con finalidades diferentes. Martinic (2001), plantea que entre cada reforma se pueden hacer distinciones de acuerdo al contenido y clasificar entre la primera, segunda y tercera generación.

Gairín (2008), *explica que toda reforma se puede identificar con el intento de llevar a cabo modificaciones estructurales del sistema educativo como respuesta a cambios que se consideran necesarios*. La intención puede ser buena, pero su realización no siempre es aceptable. Sucede esto cuando no se tiene en cuenta la necesidad de acompañarla de “pequeñas” reformas que se sitúan en el ámbito del profesorado y de los centros educativos: recursos materiales y personales, formación y concienciación del profesorado, etc.



Tabla 23: Clasificación de las reformas según Martinic (2001).

Clasificación	Años	Focos de Actuación
Primera Generación Definidas como "reformas hacia fuera"	Década de los años 80	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios estructurales en la forma de entregar servicios sociales y educativos. • La educación administrada y gestionada por las provincias, las comunas o bien por sectores privados.
Segunda generación "reformas hacia adentro"	Década de los años 90	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. • Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. • Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas. • Se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño. • Se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región.
Tercera Generación	Momentos recientes y actuales	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada aún más en la autonomía de las escuelas • En la descentralización pedagógica, que promueve la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros escolares • El foco estaría puesto en la optimización de los procesos de enseñanza – aprendizaje

Fuente: Elaboración propia basada en Martinic (2001)

En planteamientos de Guzmán (2005), no se puede obviar que las reformas surgen en un contexto histórico, social, económico, político, etc., que es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar, implementar, evaluar y analizar. Para Popkewitz, (1994), las reformas educativas implican cuestiones de producción social y de regulación estatal que las van "construyendo". Las reformas, entonces, serían discursos que muchas veces se mantienen ocultos, o implícitos, y que determinan nuestras formas de ver el mundo escolar; visiones que producen valores sociales y relaciones de poder que por tanto no son neutrales; antes, al contrario, dictaminan lo "bueno" de lo "malo" en educación: el buen profesor, el buen estudiante, la buena familia, etc.

4.3 Cambio en educación

Al reflexionar en relación a lo que como individuos nos mueve, a lo que prestamos más atención, se evidencia que pasamos por alto muchas cosas significativas, que están ahí pero no las vemos, no tenemos el tiempo, estamos ocupados con lo que creemos es lo verdaderamente importante, nuestro día está programado, nuestro tiempo es un bien muy



escaso. Generalmente nos rendimos al abrazo poderoso y cálido de la rutina, trabajamos jornadas agotadoras quedando vencidos, sintiendo que somos imprescindibles, hasta que constatamos que nadie lo es.

Estamos atrapados en lo que vemos y en lo que hacemos, cómodos en nuestro estado de confort, en la rutina. ¿Qué sentido tiene? ¿Qué es lo que realmente vemos? Por otra parte, estamos demasiado ocupados, y ojalá que a nadie se le ocurra sacarnos de nuestro ritmo, pedirnos algo distinto a lo que hacemos, tal vez el desajuste será evidente, ¿Qué podría impulsarnos a cambiar?

La escuela es un lugar privilegiado para poder producir cambios, cada año cuando se inician las actividades escolares y estamos dispuestos a enfrentar un nuevo curso y nuevos alumnos, generalmente nos damos a la tarea de retomar las actividades, repensar las acciones y planificar lo que haremos con aires renovados. En acuerdo con Gairín y Armengol, (2003), *sea desde la perspectiva individual o colectiva, lo cierto es que el desarrollo de propuestas educativas se enriquecerá si se conjuga la iniciativa de los profesores y de los centros con el apoyo del sistema educativo.*

Al respecto, Escudero (1998), plantea algunos objetivos para el cambio:

- Contribuir a desarrollar en los centros educativos una capacidad institucional que les permita implementar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.
- Conseguir el desarrollo de una cultura colaboradora entre los agentes de innovación, compartir experiencias, ideas o valores, aprender junto a otros, etc., se constituye en normas de funcionamiento en la institución educativa.
- Favorecer el aprendizaje de habilidades y técnicas que hagan factible el cultivo de procesos de auto revisión, planificación, desarrollo, evaluación y el trabajo colaborador desde el punto de vista del perfeccionamiento y desarrollo profesional, como marco de formación permanente del profesorado.
- Ampliar la profesionalidad de los docentes, en el ámbito de una institución colaboradora que potencia la autodirección, sin menoscabo de la capacidad para responder a las necesidades de carácter individual o social.
- Posibilitar la institucionalización del cambio.
- Conectar lo pedagógico y lo organizativo, ligando las necesidades de cambio interno (mejora institucional), con las necesidades de cambio externo (mejora social).

Una sociedad en cambio, según palabras de Gairín (2001), exige de organizaciones que se adapten y que revisen permanentemente su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia, se convierte actualmente en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, personas más adaptadas) y se aborda con diferentes estrategias. *La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones, sus acciones y resultados necesitan cambiar (Gairín, 2001).*

Es importante poder pensar en el margen que tienen profesores y profesoras para poder innovar, ¿qué es lo que se renueva cada año?, ¿cuáles son los espacios que se entregan como institución para la reflexión pedagógica? y por otro lado, si aquellos directivos que los acompañan en su labor, poseen estrategias o respaldo para crear las instancias; si se logran, si los tiempos ceden y se entregan momentos para poder pensar en lo que profesores y profesoras realizan día a día con el fin que sus alumnos aprendan, ¿con que



herramientas contamos para poder animar y planificar innovaciones que nos permitan mejorar y no cambiar por cambiar? Según los aportes teóricos revisados, el cambio en las escuelas y sus aulas, comienza cuando los profesores confrontan el significado de su práctica a través del diálogo. Margalef, (2006). Pero los cambios no sólo se desarrollan al interior de las escuelas, numerosas reformas y políticas educacionales los impulsan desde afuera.

Tabla 24: Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora.

REFORMA	CAMBIO	INNOVACIÓN	MEJORA
Cambios en la estructura del sistema, o revisión y reestructuración de currículum	Alteración en diferentes ámbitos (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes	Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos	Juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas
Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructuras y organización	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos, término general que puede englobar a todos ellos	Cambio específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones)	No todo cambio-innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables en el aula/centro, de acuerdo con unos valores.
<p>Todos ellos Comparten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precepción de “novedad” por las personas potenciales afectadas por el cambio • Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículum, en el sistema, centro o aula) • Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas 			

Fuente: Bolívar (1999:39)

4.3.1 Definiendo el cambio educativo

Bolívar, (1997) plantea que se cuenta con un amplio saber acumulado sobre los procesos de cambio. (Fullan y Miles, 1992; Fullan y Hargreaves, 1992; Fullan, 1993). El autor plantea que se sabe que los cambios pueden, sin duda, ser prescritos y legislados, pero sólo cuando implican a los centros y profesores afectando al punto clave: lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan. Por eso, los profesores individuales pueden hacer poco cuando se enfrentan a las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos institucionales establecidos.

El término cambio, alude a la acción y efecto de cambiar (del latín cambium), en muchos casos se utiliza como sinónimo de reemplazo, permuta o sustitución. El verbo cambiar, por su parte, hace referencia a dejar una cosa o situación para tomar otra.



Según Coronel, (1996) es un proceso y no una acción. *Puede entenderse como la necesidad generalizada, en una sociedad que cambia constantemente y que altera la situación y genera respuestas distintas a las ya existentes.*

En educación, el cambio se convierte en una necesidad, según Gairín, (2008), se impone en nuestras sociedades dinámicas y en constante transformación, plantea que las modificaciones que se dan en una realidad concreta, las podemos calificar de cambios.

Los términos “cambio”, “innovación”, “reforma” y “mejora” escolar según Murillo, (2002), son utilizados para designar procesos de transformación que acontecen en el aula, la escuela o el sistema educativo. Está claro que el significado de cada uno de ellos es diferente; sin embargo, es frecuente encontrarlos utilizados como sinónimos incluso en la literatura especializada. Para su mejor comprensión, nos acercaremos a su significado revisando el aporte de algunos autores.

Murillo, (2002), en acuerdo con otros autores (Hoyle, 1975; Smith, 1984; González y Escudero, 1987), plantea que el cambio educativo es un concepto global que comprende otros más concretos, tales como innovación, reforma, mejora, renovación o desarrollo. Es decir, cualquier modificación de la realidad educativa, independientemente de su finalidad, amplitud, profundidad, etc. En definitiva, un término bastante impreciso.

Fullan (2002), dice que el cambio es un componente inexorable de las sociedades y se impone sobre nosotros de manera omnipresente. Por eso, el secreto del crecimiento y del desarrollo consiste en aprender a enfrentarse con las fuerzas del cambio, quedándonos con las ventajas que produzcan. No se trata de evitar el cambio, sino de saber convivir con él y sacarle partido; plantea que el desarrollo de las capacidades individuales, el trabajo en equipo y la pasión por la profesión son claves para la innovación educativa.

Motivados por el objetivo de mejorar los procesos educativos, hoy se ha puesto mayor atención al cambio y lo que ello implica, antiguamente sólo se pensaba que bastaba con aplicar conocimientos adquiridos desde las investigaciones y experiencias exitosas de otras unidades educativas y traspasarla al profesorado.

Fullan, (2002), plantea que el Fenómeno IDDA¹¹ (Investigación – Desarrollo – Difusión – Adopción), obtuvo resultados negativos. Desde esa experiencia se comenzó a considerar las propias características de los colegios y su cultura determinarían los niveles de resistencia y aceptación.

El sistema educativo desde las políticas hasta el aula, es un mundo muy complejo y se visualizan claramente diferentes niveles, en cada uno de ellos se plantean cambios desde los planificados hasta los más familiares. En síntesis, se distinguen cambios espontáneos que responden a las circunstancias o a hechos contingentes y cambios planificados y sistemáticos, que obedecen a propósitos determinados y previamente establecidos, que son los cambios más sustantivos. (Fullan, 2002)

Gairín, (2011), plantea que identificamos el cambio como una necesidad y hablamos de que debe tener la orientación hacia la mejora. La cuestión última es delimitar los parámetros que nos permiten identificar si hay o no mejoras y medirlas, para poder delimitar si el cambio emprendido es aceptable o debe de ser rechazado.

¹¹ Modelo IDDA (Investigación – Desarrollo – Difusión – Adopción). Se buscaba el cambio educativo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que equipos de profesores universitarios y psicólogos habían elaborado y que los docentes debían aplicar



La incesante movilidad de nuestra sociedad hace que los agentes, personas, relaciones, acciones y organizaciones, hagan del cambio una necesidad ineludible. Las instituciones escolares capaces de mirarse, evaluarse y adaptarse en función de las necesidades del entorno, pueden dar respuestas más efectivas y eficaces a los contextos que les exigen permanentemente. (Gairín 2011).

La realidad de las escuelas según planteamientos de Gairín, (2011), *será el resultado de múltiples interacciones de sistemas relacionados. En educación, lo que se busca constantemente es mejorar los aprendizajes que los alumnos adquieren, los diagnósticos realizados a la educación de nuestro país son muy críticos, todas las reformas que se han implementado dan cuenta del cómo se busca incesantemente mejorar.*

Al impulsar nuevas políticas educativas desde los organismos gubernamentales, estas repercutirán en las escuelas, obligándolas a cambiar. Un cambio real debe combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas planificadas y percibidas como necesarias por los afectados, (Gairín, 2011).

Según Murillo, (2002), al hablar de cambio planificado, se alude a algo más que a un simple cambio en el sentido más amplio del término, y en función de sus otras características se denominará innovación o proceso de mejora. Un cambio educativo a gran escala (por ejemplo, una reforma), sí puede ser dividido en pequeños logros y no cabe duda de que todos ellos son cambios en sí mismos.

Parece evidente mencionar que para poder lograr cambios se requiere una serie de elementos y actitudes que permitan generarlos. En acuerdo con Murillo, (2012), es frecuente encontrar docentes y directivos dispuestos a mejorar, pero se encuentran con falta de información y por otro lado sin recursos, además puntualiza que frecuentemente se hallan escuelas en las que la mejora se considera una tarea ocasional, puntual, adoptando una visión estática de la mejora, esforzándose específicamente a la solución de problemas en momentos concretos. Existen otros centros más dinámicos, considerando los cambios como procesos continuos, realizando esfuerzos más permanentes, formando parte de la cultura y de la identidad de la escuela.

Gairín, (2011), cita a los autores Kreitner y Kinicki, (1996, p. 621), quienes presentan una tipología del cambio, distinguiendo tres tipos, según el grado de complejidad, costo, incertidumbre o resistencia potencial que el cambio conlleva:

- Cambio adaptativo, es el más sencillo provoca poca resistencia “volver a introducir una práctica ya conocida”
- Cambio innovador, nivel de complejidad medio, consiste en introducir una práctica nueva y genera algunos costos e incertidumbre.
- Cambio radicalmente innovador, se trata de la introducción de una práctica nueva y compleja en la institución, provoca incertidumbre en los usuarios y genera mayor resistencia.

Gairín, (2006), plantea que los autores Bolman y Deal, (1995, p. 371) establecen una tipología más compleja. A cada una de las perspectivas epistemológicas o paradigmas (Delgado L. , 1996) de la ciencia de la Organización, corresponde una visión del cambio. Es decir, un tipo de cambio para cada área: recursos humanos, visión estructural, otro para corriente política y otro para el interpretativo- simbólica.



Según Kin y otros (2017) *el cambio de creencias del profesor es una de las maneras efectivas para aumentar la probabilidad de que estos acepten el cambio de mejor manera, por lo tanto, se debe dar prioridad a esfuerzos concertados para el continuo desarrollo de liderazgo para el cambio en la gestión del cambio eficaz.*

Los cambios que se planifican y que producen una mejora son aquellos a los que nos referiremos, independiente del nivel en el cuál se realicen. Gairín, (2011), plantea que la mejora educativa aparece como un reto permanente que se plantean los centros y el sistema educativo. Sin embargo, sus propósitos y metodologías son a menudo distintos y descoordinados, favoreciendo y explicando gran parte de los fracasos conocidos.

Para Carbonell, (2001), el cambio es como un puzle acabado. Si falta una pieza, se resiente el conjunto. Por eso ha de ser abordado de modo sistémico, integrando diversas acciones coordinadas y complementarias que afecten a toda la institución escolar y no sólo a algunas partes o ámbitos aislados de ésta. Debido a ello, se requieren enfoques globales y multidimensionales que eviten los diagnósticos fragmentarios y las actuaciones aisladas. Esta cita da mucha fuerza a lo anteriormente planteado por los autores citados, el cambio no puede ser impuesto y debe ser fruto de un diagnóstico de necesidades compartidas por todos los agentes implicados.

Según Gairín y Rodríguez, (2008), asumiendo que los cambios no solo dependen de la voluntad de las personas, sino que requieren abordar tres niveles fundamentales, como los que identifica Gairín, (2009), para lograr el cambio, hablamos entonces de ocuparse y trabajar en las organizaciones en función de la reconstrucción del cambio educativo, adaptándose a las necesidades y prioridades presentes y establecidas en cada colegio.

4.3.2 Condiciones para el cambio educativo

En acuerdo con Gairín y Rodríguez, (2008), los elementos que intervienen en los procesos de cambio en las organizaciones educativas, son diversos. Si reflexionamos en lo expuesto, se deduce claramente que el cambio es una realización cuyas motivaciones pueden estar tanto dentro como fuera.



Tabla 25: Resumen de condiciones que facilitan el cambio (Parrilla, 2000).

CONDICIONES QUE FACILITAN EL CAMBIO EN LAS ESCUELAS Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995)	
En relación con el liderazgo <ul style="list-style-type: none"> • Establecen una visión clara y singular de la pro escuela. • Buscan vías de ganar consenso. • Animam al claustro de profesores a participar en liderazgo 	Relaciones auténticas <ul style="list-style-type: none"> • Establecen relaciones de calidad.
En relación con la Implicación <ul style="list-style-type: none"> • Crean actividades siempre para implicar a alumnos, padres y a la comunidad • Facilitan un clima de apertura y participación. • Desarrollan prácticas que facilitan la participación de los alumnos en clases En relación con las planificaciones <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla siempre de forma colaborativa • Se vinculan las planificaciones del grupo de profesores al futuro de la escuela. • Se revisan y actualizan regularmente de forma colaborativa. 	Establecimientos de reglas y límites <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y declarar pautas y normas de comportamiento. • Aclarar tipos de relaciones esperados. Incorporación y uso de nuevas destrezas de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Repertorio de estilos de enseñanza. • Procesos de enseñanza participativos, activo - creativo.
En relación con la Coordinación <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan métodos de comunicación entre profesores • Se promueven métodos colaborativos de trabajo 	Planificación diseños de enseñanza adaptados a alumnos <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la enseñanza pensando en todos los alumnos. • Planificar las actividades de personalización.
En relación con la investigación y la reflexión <ul style="list-style-type: none"> • Se recoge y usa la información para la toma de decisiones • Se establecen estrategias para revisar progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares. • Se anima al claustro a participar en procesos de recogida y análisis de datos. 	Compañerismo, diseños de enseñanza adaptados a alumnos <ul style="list-style-type: none"> • Se anima al diálogo sobre la enseñanza aprendizaje. • Se elabora la enseñanza desde la colaboración dentro del aula
En relación con el desarrollo de los profesores <ul style="list-style-type: none"> • Se considera el aprendizaje profesional como elemento esencial para la mejora. • Se dedica tiempo a actividades de desarrollo profesional 	Un uso adaptado de los recursos <ul style="list-style-type: none"> • Los recursos al servicio de las distintas necesidades

Fuente: Gairín, J. y Sánchez, S. (2011).

Los cambios implican transformaciones, según Teixidó, (2008), sobrepasan la capacidad individual y se construyen a partir de procesos de análisis y reflexión de una comunidad en función de las necesidades de cambio. La comprensión de las dinámicas de cambio en las organizaciones, requiere considerar los aportes realizados desde los enfoques interpretativo y político (superando los planteamientos estructurales y racionales). Teixidó, (2005). Según el mismo autor (2008), desde esta perspectiva, pueden establecerse seis

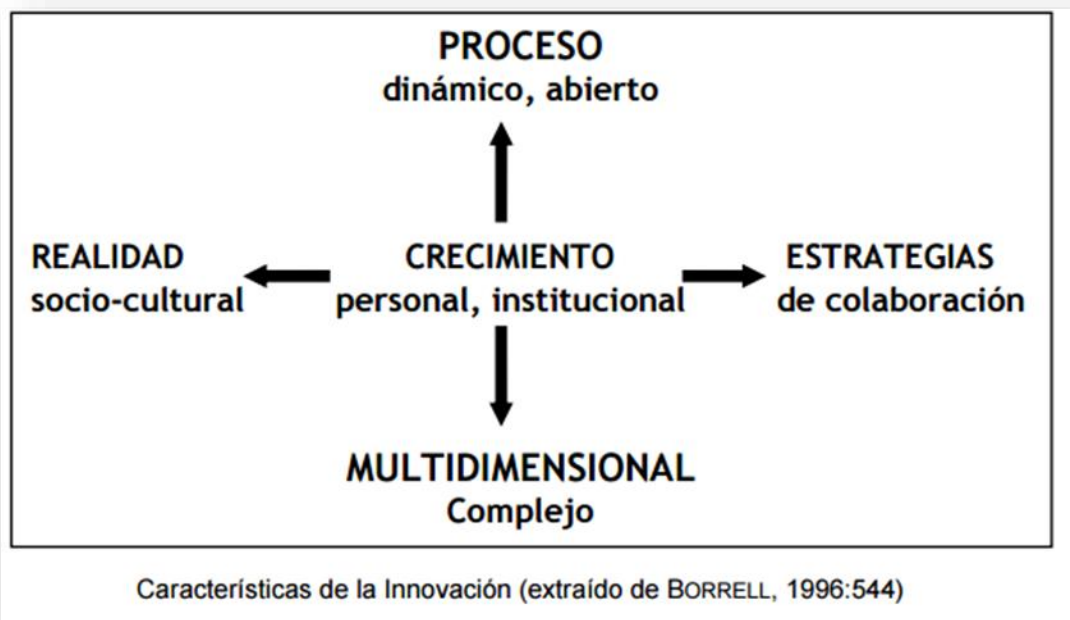


dimensiones básicas del cambio entendido como un proceso de reconstrucción social de la realidad con la intención de mejorarla: contextual, constructiva, personal, procesal, estratégica y evaluadora.

Teixidó (2008), plantea que existen fases de desarrollo de los cambios:

- Diagnóstico: revisión y reconocimiento de la situación en que se encuentra el centro.
- Exploración de opciones: consideración de las posibilidades de trabajo/líneas de mejora en relación con el problema identificado.
- Adopción-iniciación. Inicio de la innovación. En esta fase adquiere una gran importancia el liderazgo y el asesoramiento. Puesta en marcha de las secuencias de actuaciones previstas.
- Implantación. Desarrollo del proyecto previsto por parte de las personas que van a cometer el cambio. A lo largo del proceso, se incide en la evaluación de su ejecución y al final, en los resultados obtenidos en relación a los previstos.
- Institucionalización. Mantenimiento y expansión de los cambios efectuados.

Figura 17: Modelo conceptual para promover procesos de cambio



Fuente: Gairín y otros, (2006)



4.4 El rol de las estrategias

El concepto de estrategia es central en el presente estudio, como se ha desarrollado en distintos momentos del trabajo, se buscan factores y elementos que nos permitan mejorar las instituciones escolares y con ello, centrar nuestra mirada en los factores que posibilitan el poder avanzar hacia un mejoramiento continuo. Es un hecho que los directores de escuela son un factor muy importante al momento de gestionar las diferentes áreas de la organización. (Bolívar 2010). Por otro lado, se impulsa el desarrollo del liderazgo para mejorar las condiciones laborales y aumentar el éxito de la institución. (Maureira, 2004).

El concepto de estrategia se utiliza de variadas formas, (Estratega, planeación estratégica, administración estratégica, gestión estratégica, evaluación estratégica, diagnóstico estratégico) y es muy importante al momento de tomar decisiones, sobre todo para las personas que tienen la responsabilidad de liderar, (Contreras, 2013).

El origen del término proviene del griego *stratégia*, de *strátēgos*, general, que significa el arte de dirigir. Al definir el concepto de estrategia, la primera aproximación es concebirla como un plan, como cursos de acción conscientemente aprendidos a manera de guía. (Alonso 2005). En relación al término y la educación, se basan de manera general en las estrategias y comportamientos utilizados por los líderes escolares y no en lo que provocan sus actos en los profesores(as). (Camarero, 2015).

Una característica de la estrategia es la complejidad de su diseño y sus “múltiples caminos, resultados y opciones”. (Contreras, 2013).

Davies, (2000), plantea que debido a que la estrategia se caracteriza por tener múltiples opciones, caminos y resultados, es más complejo su diseño y son más difíciles de implementar que otras soluciones lineales.

La estrategia se utiliza en todas aquellas instituciones y organizaciones que persiguen fines y para poder lograrlos, es necesario elaborar programas o cursos de acción para la consecución de dichos objetivos, situación aplicable a cualquier institución.

En la organización escolar, al igual que otras instituciones, es necesario poder planificar y organizar acciones que permitan mejorar; para poder liderar el cambio se necesita de una persona que reúna ciertas características adecuadas para diseñar programas de mejora, un estrategia. Davies (2000), plantea que una estrategia no es perdurable.

Para Vanni y otros (2015), *dentro de los criterios para el análisis del mejoramiento educativo, en primer lugar, se debe definir a qué tipo de estrategias de mejora se refiere. Según los autores, en el conjunto de acciones utilizadas, podemos distinguir:*

- Acciones tácticas de corto plazo
- Acciones estratégicas
- Generación y desarrollo de capacidades internas (trabajo integral)

Para Vanni y otros (2015), hablar de enfoques tácticos, se refiere a iniciativas de corto plazo, en las cuales su objetivo es mejorar algo específico y así poder normalizar el funcionamiento de la organización escolar en la que se aplica. Estas acciones tácticas de corto plazo



emergen en escuelas con bajos rendimientos, son acciones de reforzamiento de contenidos y monitoreo de enseñanza.

Los enfoques estratégicos, emergen en organizaciones escolares con mejores desempeños, el fin que persiguen con su aplicación es conectar de una mejor manera las prácticas docentes, los aprendizajes de sus estudiantes y además al mismo tiempo poder alinear las distintas asignaturas y niveles. (Vanni y otros 2015).

Las distinciones planteadas por los autores (Vanni y otros 2015), son de mucha utilidad para poder reconocer el tipo de acciones que las escuelas y colegios implementan y el alcance que estas tienen. En síntesis, el plantear estrategias de mejora supone niveles más complejos de acción, para esto se hace necesario tener una mirada, capacidades y voluntades diferentes. Si una institución escolar enfrenta problemáticas de urgencia que necesitan ser solucionadas, resultados académicos deficientes, deserción, o indisciplina, la implementación de la estrategia se ve más lejana que si se levantan tácticas específicas dependiendo de la prioridad institucional.

Para que una organización escolar amplíe sus capacidades internas, debe otorgar espacios en la cultura organizacional, así los miembros de la comunidad, sus docentes y equipos directivos tendrán oportunidades para reflexionar sobre sus prácticas, la situación de la escuela y los espacios de mejoramiento institucionales. Si se logra lo anterior, se generarán estrategias de cambio y se logrará la capacidad para seleccionar las innovaciones y darse a la tarea de implementarlas a través de variadas políticas, programas y propuestas de apoyo. “Escuelas que aprenden” (Vanni y otros 2015).

Son variadas las estrategias utilizadas por los directivos escolares para poder dirigir sus organizaciones. Blase y Kirby (2013), proponen una serie de estrategias para ayudar a los líderes pedagógicos:

- Saber transmitir a los docentes expectativas bien definidos y animarles a conseguirlas;
- Favorecer la participación del personal docente y su implicación en el proyecto educativo de la escuela;
- Mejorar el rendimiento del profesorado y del alumnado;
- Defender y fomentar la autonomía profesional de los docentes;
- Guiar y apoyar al profesorado en el desempeño cotidiano de su trabajo;
- Aprender cuándo y cómo recurrir a la autoridad formal de una forma positiva y constructiva.

Para iniciar acciones estratégicas, el poder de decisión que posean los directores, es fundamental, sin embargo, existe una tensión entre las decisiones que efectivamente se dejan en manos de los propios directores y aquellas que se reservan para sí los sostenedores o administradores. Weinstein y Muñoz, (2011). A la hora de implementar una estrategia, lo que se espera es que el ponerla en práctica modifique la gestión institucional y poder a su vez impactar en la gestión pedagógica. Weinstein y Muñoz, (2009).

La implementación de estrategias para el cambio es fundamental. Desde esta perspectiva, la ejecución de los procesos de mejora demandará que los directivos distingan algunos aspectos críticos (Anderson, 2011):



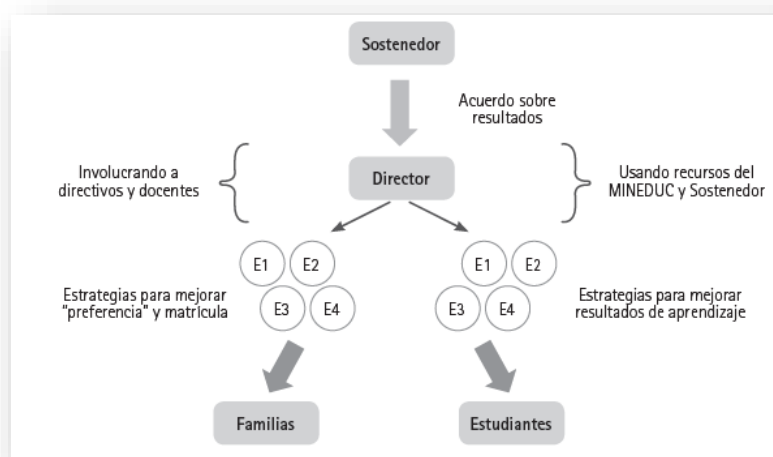
- El cambio es multi-dimensional
- El nivel de cambio pedagógico es variable, en el sentido de que la magnitud del cambio no siempre es igual
- La especificidad y certeza de impacto del cambio es variable
- El sistema de apoyo debe tomar en cuenta el nivel de especificidad y certeza de impacto del cambio pedagógico
- El cambio es un proceso de desarrollo (integra actitudes, comportamiento, habilidades)
- Hay que balancear la técnica con el arte en el mejoramiento de la pedagogía

Si se pretende trabajar en el mejoramiento escolar, se deben abordar dichos temas; lo que se requiere de los directivos y cada uno de ellos debe trabajar una estrategia en particular. La magnitud de los cambios entonces depende en gran medida de la estrategia que aplique. (Anderson, 2011)

Según Uribe y Celis, (2009) la mejora de las prácticas de los profesores, no se logra solo producto de la voluntad, sino que se requiere de un desarrollo de capacidades en los líderes escolares.

La presión que deben enfrentar los directores para desarrollar sus estrategias varía fuertemente dependiendo de cómo esté respondiendo la escuela a los resultados comprometidos, los directores deben ir gestionando estrategias organizacionales, desplegando determinadas líneas de acción sostenidas en el tiempo, para intentar alcanzar los dos resultados comprometidos. (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012). Los directores deben gestionar en todas las líneas y componentes de la organización para lograr avances. Los autores plantean que las estrategias no sólo provienen desde la organización y no todas son diseñadas por sus líderes, pero es importante subrayar que independientemente de donde provengan son gestionadas por el director.

Figura 18: Operación de las estrategias directivas para el logro de los resultados de matrícula y de aprendizajes.



Fuente: Weinstein, Muñoz, Marfán (2012)



Los autores Weinstein, Muñoz y Marfán (2012), a partir de la evidencia que recopilaron, describen estrategias desarrolladas por los directores para mejorar resultados.

Estrategias para aumentar y mantener la matrícula.

- Ampliar la base inicial de alumnos participantes
- Fidelizar, fomentando la identidad territorial, las familias vecinas a la escuela
- Afianzar el estatus diferenciado de las familias aceptadas en la escuela
- Acrecentar la reputación educativa “no-informada” de la escuela
- Socializar los buenos resultados escolares ante las familias

4.4.1 Estrategias para intervenir en educación

Las instituciones escolares son organizaciones cambiantes, debido a sus contextos tanto internos como externos. Constantemente se reorganizan las políticas educativas del sector, como lo demuestran las variadas reformas que se vienen desarrollando desde hace mucho tiempo. Esto hace necesario que las organizaciones se renueven y actualicen periódicamente.

Al respecto y a modo de ejemplificar lo anterior, según Bolívar, (1996) a partir de los años 80 se identifican grandes olas de reformas educativas centradas en Europa, cómo en Estados Unidos.

Las primeras buscan la mejora desde afuera de las organizaciones escolares implementando políticas centralizadas, desde arriba, las administraciones exigen retomar un papel más activo en el control de resultados y en la elaboración de directrices curriculares. La segunda ola hace relevante el papel de las propias organizaciones quienes deben ser las responsables de generar su propia cultura de mejora, siendo los profesores los agentes del desarrollo curricular y organizativo de la escuela. Políticas descentralizadoras.

Para Rowan (1990 y 1995), tanto las primeras como las segundas reformas, representan dos estrategias diferentes de plantear el diseño organizativo de los centros escolares (Gairín, 2003). Según el autor la tercera ola de reformas toma elementos desde el aprendizaje de las anteriores y en planteamientos de Gairín (2003), defiende que un buen programa de planificación del desarrollo organizacional y de la mejora escolar debe atender fundamentalmente tres aspectos, citando a Bolívar (1999):

- Sostener una concepción amplia de los resultados escolares;
- Centrar la innovación en la mejora del proceso del aula;
- Promover la capacidad interna de cambio en cada centro escolar.

Para cada uno de los objetivos anteriores se desprenden estrategias de mejoras diferentes. Según Gairín y Goikoetxea, (2008), Cualquier programa de mejora debe integrar los tres campos de actuación (cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la evaluación institucional, y el desarrollo organizacional). Estos programas (más amplios) o planes (más concretos) de mejora constituyen la base de la mejora escolar,



de los planes formativos y de desarrollo profesional del profesorado, y de la función educativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Por otro lado, Dixon (2000), describe el ciclo de aprendizaje organizativo en 4 fases:

- Producción de información interna y externa
- Integración de la información
- Interpretación colectiva de la información
- Actuación

Para cada fase, anterior se especifican una serie de condiciones y estrategias de trabajo, que las harán posibles, Gairín y Goikoetxea, (2008).

Para Gairín, (2003), se habla de estrategia como planes generales de acción que deberían irse cumpliendo a partir de una táctica aplicada a cada situación concreta.

Las estrategias se pueden identificar según Gairín, (2003), cómo un conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medio y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo, esto implica:

- existencia de una finalidad
- un proceso organizado que no es necesariamente cerrado;
- proceso de elaboración y de aplicación;
- la consideración tanto de factores externos como internos,
- decisiones y acciones en ambos casos, que incluyen procesos de participación.

Una estrategia según Gairín (2003), es una secuencia compuesta de procedimientos dirigida a alcanzar una meta definida, requiere de una práctica reflexiva sobre la propia tarea. Al respecto plantea que una técnica no se convertirá en estrategia si no se sabe cuándo, dónde y cómo emplearla. De lo anterior se desprende que una estrategia no tiene validez universal.

Tabla 26: *Estrategia y términos relacionados en concordancia de la amplitud y extensión de cada uno.*

estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • acciones muy reflexionadas, encaminadas hacia un fin determinado. • considera las condiciones contextuales que inciden en la toma de decisiones que acompañan su aplicación • es general y menos precisa que el método • propuestas abiertas que se concretan en la práctica, esto no presupone la inexistencia de orientaciones o secuencias que sirvan para ordenar la actividad. • Se centra en la delimitación de propósitos
método	<ul style="list-style-type: none"> • epistemológicamente es el camino para llegar a un fin • modo ordenado y sistemático de proceder para llegar a un resultado o fin determinado. • supone objetivos seleccionados, clasificados, secuenciados por medio de alguna estrategia conocida. • Incluye procedimientos más o menos complejos, en los que se encuentran las técnicas • sigue procesos más estandarizados • parte de la estrategia



procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> conjunto de actos u operaciones con que se hace una cosa modo de ejecutar algo supone: sucesión, concreción, cercanía, realidad se acercan a la idea de la operativa y vendrían a ser una explicación de la misma. los procedimientos que pueden una estrategia se distinguen los métodos y la técnicas como dos tipos básicos en función de su complejidad,
técnica	<ul style="list-style-type: none"> conjunto de procedimientos se orientan a la práctica procedimientos para obtener información parte de la estrategia
táctica	<ul style="list-style-type: none"> se orienta a la ordenación de medios pone en orden los recursos en pos de un fin supone la puesta en marcha de lo establecido en la estrategia
instrumento	<ul style="list-style-type: none"> recurso concreto elaborado y/o utilizado para obtener información.

Fuente: elaboración propia basado en Gairín (2003).

Cuando una organización se da a la tarea de mejorar y aplicar ciertas estrategias para poder cambiar, la concreción de ellas será asumida por los miembros de dicha institución, al respecto, Gairín (2003), pone énfasis en la necesidad de reforzar planteamientos colaborativos. Estos se presentan como una de las posibles respuestas a las necesidades que exige la adaptación a los rápidos cambios que en el ámbito social y cultural se plantean. Según el autor, la colaboración es mencionada por la mayoría de los estudios que analizan los factores del buen funcionamiento escolar, además de ser considerada como una estrategia de formación y desarrollo profesional, vinculándola a un clima humano positivo y una cultura comprometido y además sirve como estrategia de desarrollo profesional.

Otras posibles vías de colaboración interna pueden ser (Gairín, 1999):

- Reforzar con espacios, tiempos y formación el trabajo de los equipos de profesores (departamentos didácticos y equipos educativos).
- Promover experiencias interdisciplinares y entre grupos de profesores.
- Impulsar proyectos comunitarios.
- Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores mediadores y el agrupamiento de estudiantes heterogéneo.
- Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias.
- El clima participativo que se consigue se asocia con incremento de satisfacción por parte del profesor en el trabajo y por un aumento de la responsabilidad de estudiante y del profesor para cumplir los objetivos establecidos.

Para Gairín, (2003) la estrategia colaborativa se puede definir cómo: “una forma habitual de actuar o de proceder en el contexto donde nos situemos llevada a cabo de una forma intencionada y planificada entre varias personas que comparten un interés común, con el objetivo de impulsar proyectos, de participar en las decisiones y de resolver problemas o de afrontar una situación de forma eficaz y eficiente”.



El trabajo colaborativo según Gairín, (2003) es una cultura que se aprende, y al asumirla como medio para de gestión del sistema educativo, necesita de estrategias o sistemas que la concreten.

Tabla 27: Delimitación de estrategias en contextos colaborativos

A	Su vinculación con los procesos de planificación	<ul style="list-style-type: none">• Existe relaciones semánticas y conceptuales del término con la planificación estratégica.• La relación de la estrategia con la planificación no debe presuponer rigidez, la planificación adopta diversas formas y puede observarse una evolución técnica y conceptual de la misma.• Las estrategias de acción se vinculan al modelo de planificación seleccionado y asumen con él la simbología, racionalidad y capacidad de resolución que lo acompaña.
B	Su relación con los contextos de actuación	<ul style="list-style-type: none">• Debe ser coherente con los planteamientos paradigmáticos y su rol en el desarrollo de la organización.• Debe considerar el entorno, los recursos tanto humanos como materiales, los valores personales de quienes deciden en el ejercicio de la planificación
C	Su vinculación al proceso reflexivo y a la resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none">• La estrategia como instrumento por la cual se encaminan las opciones que el proceso reflexivo va generando• Se plante el valor de la reflexividad como meta a conseguir y como medio para alcanzar una realidad capaz de adaptarse a nuevas exigencias
D	Su conexión con la dinámica relacional	<ul style="list-style-type: none">• La utilización debe hacerse desde el poder referente (basado en la atracción personal, identificación y prestigio)• Sin exclusión de la posibilidad de aplicar recompensas (poder de recompensa) o imponiendo restricciones (poder coercitivo) y métodos de influencia (control de ganancias y costos)• La utilización de técnicas se asocia a la existencia de un líder

Fuente: elaboración propia basada en Gairín, (2003)

En las instituciones escolares, confluyen una variada cantidad de elementos que interactúan entre sí, las que las hacen muy complejas, para intervenirlas, se pueden considera diferentes estrategias en relación a ámbitos o componentes específicos de los centros, ejemplos de posibilidades de intervención, planteados por Gairín, (2003).



Tabla 28: Estrategias de cambio

Tres enfoques Chin y Benne (1969)	Clasificación de estrategias de Short (1994)	Clasificación de estrategias de Guba (cit Gairín 2003)	Clasificación multidimensional de estrategias De la Torre (1994)
Enfoque basado en la aplicación del poder	La dominada por expertos o implementación dirigida	Estrategias de valores, que supone tomar decisiones de acuerdo a una prioridad de valores exigida.	Enfoque (tecnológico, interpretativo, socio - crítico e integrador)
Enfoque basado en orientaciones Psicológicas	La dominada por expertos en medio sociocultural o de adaptación limitada	Estrategia racional, apoyada en investigaciones y argumentos lógicos.	Fases (planificación, implementación y evaluación),
Enfoque Empírico- racional	La estrategia de carácter contextual o de implementación abierta	Estrategia didáctica, cuando el adoptante admite la innovación pero carece de información suficiente para ponerla en práctica.	Fuentes (política, administrativa, institucional y personal),
		Estrategia psicológica, relacionada con la implicación de la persona en la innovación	Finalidad (cambio de valores, mejora de currículo, crecimiento institucional, capacitación profesional, mejora de aprendizajes y solución de problemas)
		Estrategia de compensación económica por participar en la innovación o de sanción si no lo hace.	Obstáculos (socioambientales, institucional, usuarios e innovación en sí)
		Estrategia de autoridad que tiene que ver con la coacción.	

Fuente: Elaboración propia basado en Gairín (2003)



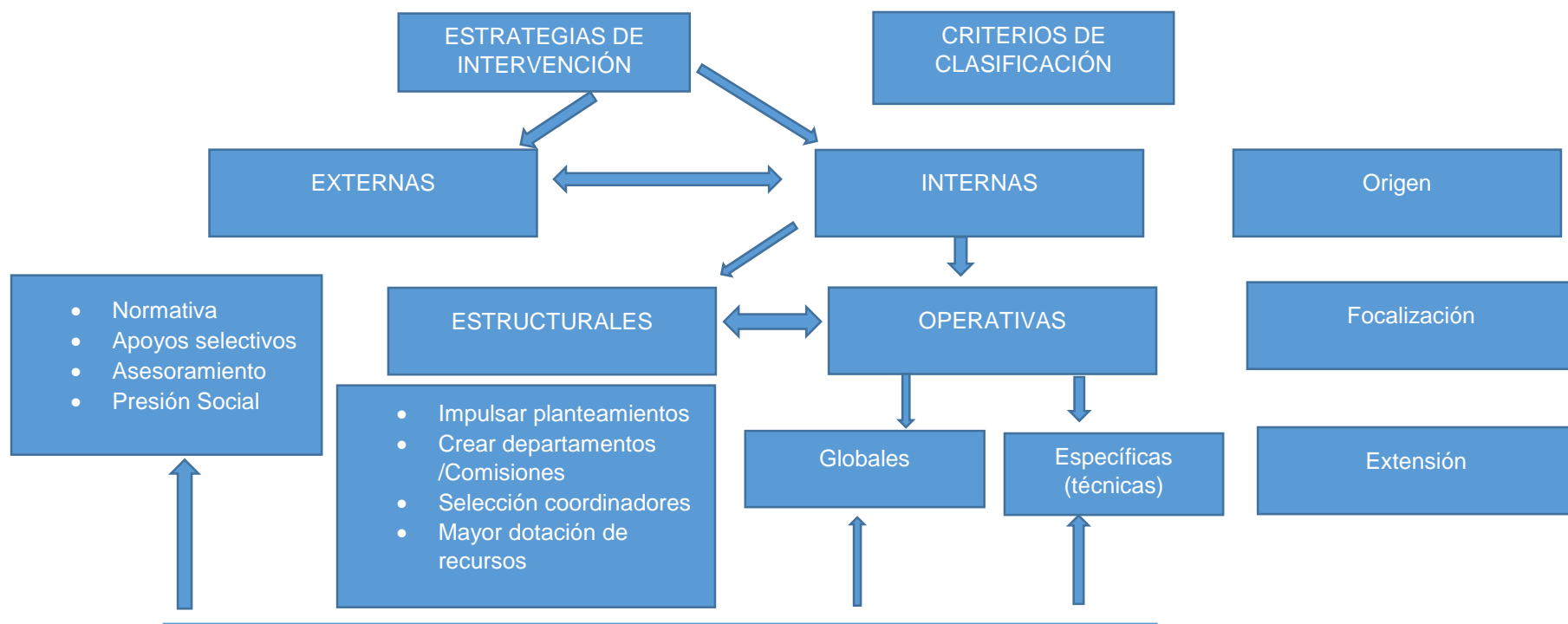
Agrupación de estrategias de cambio

Por otro lado, las estrategias se pueden diferenciar a nivel organizativo entre estrategias internas y externas Gairín, (2003). Las mejoras de los colegios se pueden impulsar desde el sistema educativo o desde instancias vinculadas a las organizaciones escolares, por ejemplo:

- la legislación vigente,
- los municipios,
- recursos humanos
- recursos materiales
- la presión social (demográfica, cultural...)
- publicación de normativas
- introducción de nuevos especialistas
- extensión de equipos existentes (equipos multiprofesionales, orientación, profesores de apoyo)
- mayor presupuesto



Figura 19: Estrategias de intervención en centros:



Recursos:

- Formación
- Tiempo
- Recursos materiales

Fuente: Gairín (2003)



Estrategias de la escuela extraídas de las características de las escuelas como organizaciones que aprenden Gairín, (1998).

- Emplear una estrategia sistemática para implicar en los fines del centro a los alumnos, padres y profesores.
- Contar con planes para el desarrollo institucional
- Contar con planes para el desarrollo individual, que reflejen el desarrollo institucional
- Establecer un número restringido y manejable de prioridades para la acción
- Autorevisión periódica de las metas y prioridades de la escuela • Fomento de la observación mutua de las clases
- Procesos bien diseñados para poner en práctica iniciativas de programas específicos, así como para asegurar su seguimiento y evaluación

Para Gairín, (2003), *las estrategias utilizadas en las organizaciones educativas pueden ser estructurales u operativas*. Las estructurales según el autor son estáticas y se relacionan con elementos organizacionales tal cómo la planificación y la estructura. Las operativas pueden hacer realidad una determinada filosofía (participación, colaboración) y posibilitar la eficacia práctica de estrategias más generales por todas las organizaciones escolares, como las estructurales o las externas o que se generan desde el exterior.

Algunas estrategias de intervención: Gairín (2003)

Estrategia de carácter global:

- inciden en toda la organización
- afecta a todos sus componentes
- supone modificar los objetivos institucionales
- cambios estructurales y alteración de los procesos organizativos
- modifica las dinámicas relacionales

Tabla 29: *Estrategias de intervención de carácter global:*

<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo Organizacional (D.O.) • La Revisión Basada en la Escuela (R.B.E.). • La Revisión Departamental • El Desarrollo Colaborativo • Los Vínculos Interinstitucionales • La Red de Escuelas • Los Círculos de Calidad. • La Formación en centros 	<p>Otras estrategias de formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centrado en las escuelas
--	---

Fuente-. Gairín (2003)



Estrategias operativas: Gairín (2003)

- proporciona herramientas de intervención en grupos humanos y organizacionales
- procedimientos y técnicas
- se mantiene la idea de estrategia para indicar el carácter abierto que debe tener su aplicación
- propuesta abierta, orientada en una dirección, pero no necesariamente definida en todos sus términos y desarrollos.

Tabla 30: Estrategias de intervención con un grupo de profesores



Fuente: Gairín (1996)



La estrategia centrada en procesos Formativos: Gairín, (2003)

- Desde el punto de vista del aprendizaje la evolución incluye la ampliación de las estrategias cognitivas (dirigidas a adquirir codificar y recuperar información)
- Las metacognitivas (centradas en la personalización y el control)
- Las de sensibilización y apoyo (vinculadas a procesos motivacionales, afectivos y actitudinales)
- De la preocupación por proporcionar estrategias de acción (copiar, subrayar, esquematizar, codificar...) a las centradas en el autoconocimiento (auto eficacia, relajación, control del tiempo...)
- Control de procesos (retroalimentación, autorreflexión, búsqueda de ayudas...)
- Se pasa de una visión instrumentalista a una visión centrada en comportamientos y pautas de conducta.
- Se busca un modelo de intervención holística que tome en cuenta a los protagonistas y la naturaleza cambiante del medio

Tabla 31: *Diseño de acción aplicable a una estrategia*

<p>1.- Decidir qué problema será tratado primero: Diagrama de flujo Hoja de inspección Gráfico de Pareto Lluvia de ideas Técnica de grupo nominal</p> <p>2.- Llegar a un punto que describa el problema en términos de qué es específicamente, dónde, cuando ocurre y su alcance: Hoja de inspección. Gráfico de Pareto. Gráfico de desarrollo Histograma Gráfico circular Estratificación.</p> <p>3.- Elaborar un cuadro completo con todas las posibles causas del problema: Hoja de inspección Diagrama de causa-efecto Lluvia de ideas.</p>	<p>4.- Llegar a un cuadro sobre la(s) causa(s) básica(s) del problema. Técnica gráfica Diagrama causa- efecto Lluvia de ideas</p> <p>5.- Desarrollar una solución efectiva que se pueda implementar, así como un plan de acción: Lluvia de ideas. Análisis de campo de fuerza. Presentación de análisis a gerencia. Gráfico circular. Gráficos de barras adicionales.</p> <p>6.- Implementar la solución y establecer los gráficos necesarios de monitoreo. Gráfico de Pareto Histograma. Gráfico de Control. Capacidad de proceso. Estratificación.</p>
---	--

Fuente Gairín (2003)

La utilización de estrategias para intervenir los diferentes elementos y contextos de una organización son bastantes, al momento de aplicarlas según Gairín (2003) deberíamos tener en cuenta algunas consideraciones:

- Las estrategias presentadas no son las únicas posibles
- A nivel concreto no se pueden olvidar los enfoques de acción relacionadas con las dinámicas de grupos, las estrategias colaborativas (colaboración entre pares) el proceso de toma de decisión.
- No se puede afirmar que una estrategia es mejor que otras antes de aplicarlas



- Es muy importante la selección de las estrategias adecuadas y además la determinación de quien las ha de aplicar y la consideración del contexto en el cual se utiliza
- En la base de las estrategias está el proceso de reflexión y de resolución de problemas.
- Hay que tener en cuenta la importancia adquirida por el nivel de concreción de los temas que se abordan y la necesaria flexibilidad y participación que debe acompañar el proceso de elaboración.
- Se debe considerar las condiciones internas en que se desenvuelven los equipos de trabajo.
- Un ambiente positivo que motiva al profesorado a comprometerse en tareas innovadoras
- Las estrategias obedecen a un diseño de acción el cual debe conocerse
- Las diferentes propuestas se hacen realidad a partir de tácticas y técnicas concretas de intervención.
- Se debe considerar la coherencia que determinadas técnicas puedan tener con el problema analizado o con la fase en la que se sitúa su realización.

Estrategias para alcanzar resultados de aprendizaje:

- Gestionar pedagógicamente las diferencias académicas de los alumnos
- Priorizar el tiempo escolar hacia las asignaturas medidas por el SIMCE
- Potenciar o maximizar las capacidades docentes en función del SIMCE
- Adoptar un método educativo específico para la asignatura evaluada
- Adiestrar a los alumnos en evaluaciones similares al SIMCE
- Brindar incentivos especiales para lograr buenos resultados SIMCE

Tabla 32: *Estrategias gestionadas por los directores para aumentar resultados en matrícula y SIMCE*

Resultado en matrícula	Resultado SIMCE
E 1: Ampliar la base inicial de alumnos	E 6: Seleccionar a los alumnos excluyendo a aquellos inconvenientes
E 2: Fidelizar a las familias de la vecindad	E 7: Gestionar pedagógicamente las diferencias académicas entre alumnos
E 3: Afianzar el estatus social diferenciado de las familias	E 8: Priorizar el tiempo escolar en las asignaturas evaluadas
E 4: Acrecentar la reputación educativa no informada	E 9: Potenciar o maximizar las capacidades docentes en función del test
E 5: Socializar los buenos resultados escolares	E 10: Adoptar un método educativo específico frente a la asignatura evaluada
	E 11: Adiestrar a los alumnos en evaluaciones similares
	E 12: Brindar incentivos especiales ante buenos resultados

Fuente: Weinstein Muñoz y Marfán (2012)



Es evidente que las estrategias implementadas por los directores difieren de acuerdo al contexto y presiones que cada uno posee. *De las conclusiones del estudio, se desprende que existen algunas que parecen ser tomadas por muchas escuelas y son temas comunes, como por ejemplo las de retención, atracción de matrícula y el lograr más y mejores resultados por sobre algunas otras propias de cada centro educativo.*

Iniciar y sostener un proceso de mejoramiento requiere de un complejo conjunto de capacidades y habilidades, no siempre presentes en las escuelas, especialmente en aquellas de alta complejidad desde el punto de vista educativo y socioeconómico de sus alumnos y familias (Bellei y González, 2010; Tajik, 2008).

Tabla 33: *Prácticas destacadas por ámbito*

Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de una visión global respecto de hacia dónde quieren conducir la escuela, que logra entusiasmar y comprometer a los docentes, estudiantes y apoderados. • Desarrollo de un sentido de misión en profesores y alumnos: consideran que el mejoramiento es una urgencia y transmiten a todos que es posible tener altas expectativas de todos los estudiantes. • Conocimiento profundo de las fortalezas y características de sus profesores, lo que permite ofrecerles niveles y asignaturas que los encaminan a lograr un mayor desarrollo y mejores resultados de aprendizajes con sus estudiantes. • Coordinación de los distintos ámbitos de la escuela: se preocupan constantemente de evitar las interrupciones de clases y de aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza. • Presencia cercana, visible y activa en la comunidad, acompañada de una capacidad de acogida y de escucha de las ideas y preocupaciones de los actores escolares. • Promoción de la colaboración y del trabajo en equipo con un foco claro en la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual crean y lideran espacios de trabajo y reflexión colectiva.
Gestión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de gestión que sustentan la mejora • Acompañamiento de la implementación de la cobertura curricular • Observación de aula para el mejoramiento continuo • Foco en el consejo de profesores, en la reflexión y planificación pedagógica • Constituir comunidades de aprendizaje • Especialización docente
Cultura, identidad, innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de una cultura compartida • Gestión de convivencia escolar y motivación • Fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes
Gestión de contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a las familias para que la misión de la escuela llegue a los estudiantes. • Generar alianzas con el sostenedor • Sinergia entre el liderazgo de la escuela y políticas educativas

Fuente: Elaboración propia basada en Vanni y otros (2015)

Para el análisis del mejoramiento y poder visualizar posibles espacios para elaborar estrategias, se toma la división que el Ministerio propone, la que contempla las áreas y dimensiones que en opinión del Ministerio de Educación y la experiencia internacional y nacional acumulada inciden en la generación de resultados del establecimiento.



Tabla 34: Estrategias por áreas

Áreas	Dimensiones contempladas
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo del sostenedor • Liderazgo del director • Planificación y gestión de resultados
Gestión Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión curricular • Gestión de enseñanza y aprendizaje en el aula • Gestión de apoyo al desarrollo de los estudiantes
Formación y convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Formación • Convivencia • Participación y vida democrática
Gestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de personal • Gestión de recursos financieros • Gestión de recursos educativos

Fuente: Elaboración propia basada en MINEDUC (2014)

4.5 Innovación

La innovación, según el diccionario de la Real Academia Española, es la creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado. Un aspecto esencial de la innovación es su aplicación exitosa de forma comercial.

La palabra innovación proviene del sustantivo latino *innovatio*. Su étimo es *novus*, que constituye la base de un extenso campo léxico: *novus*, *novitas*, *novius*, *renovo*, *renovatio*, *renovator*, *innovo* e *innovatio*. Es interesante resaltar la existencia en latín del verbo *novus* (*novare*), sin prefijo, cuyo significado equivale al de los verbos *innovar* y *renovar* (Rivas, 2003).

En un sentido amplio, los términos *innovar* e *innovación* los utilizamos comúnmente para referirnos a inventar, descubrir, crear, relacionando a lo novedoso, además lo usamos en contextos referidos a la renovación, cambio y modificación; puede ser definida e interpretada de diferentes maneras.

Arzola M. Tablante G. y D'Armas M. (2007), plantean que el cambio que represente una innovación puede ocurrir tanto en la estructura social, como en la gestión pública, en la elaboración de un producto o en la organización de una empresa, entre otros. Así, la innovación representa un camino mediante el cual el conocimiento se traslada y se convierte en un proceso, un producto o un servicio que incorpora nuevas ventajas para el mercado o para la sociedad.

El término innovación como referente educativo, se comenzó a utilizar según Fullan, (1994) a fines de los 60 en el contexto de la crisis mundial de los sistemas educativos modernos que no pudieron transformarse, producto de los acelerados cambios en la producción de los países desarrollados que tuvieron lugar a fines de los 50.

Para Gairín, (2003), las innovaciones de los centros educativos que debemos potenciar y apoyar son las que procuran la institucionalización del cambio, lo plantean como una mejora y lo orientan a producir transformaciones reales con incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según Zalman, (1973), en Margalef Arenas, (2006), el término *innovación* está relacionado con tres usos: una invención, como el proceso por el cual una innovación existente llega a ser parte del estado cognitivo de un usuario y por último es una idea,



una práctica o un artefacto material que ha sido inventado o que es contemplado como novedad. De este modo, el concepto de innovación aparecerá relacionado a estos tres usos: la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso. La innovación educativa aparece mucho más ligada a los dos últimos usos, por ejemplo, la utilización del trabajo grupal como estrategia de enseñanza y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, respectivamente.

Fullan, (2002), presenta a la escuela como una comunidad para el aprendizaje, donde la participación es fundamental en la implementación del cambio. Subraya la importancia de profesores empoderados, reflexivos en torno a sus prácticas, enfatizando la innovación y colaboración entre profesores y directivos, quienes deben tomar más conciencia de la relevancia que poseen sobre el aprendizaje de los alumnos, reforzar las habilidades que están débiles, hacer autoevaluaciones a fin de mantenerse actualizados con lo que sus alumnos requieren. Tienen que sentir la motivación de ser buenos profesores. Además, enfatiza en la importancia de construir capacidades en las escuelas orientadas a desarrollar conocimiento y competencias requeridas para obtener mejoras.

Para Fullan, (2012), tiene relación con cambio educativo, curricular y reformas educativas, además del desarrollo de las capacidades individuales. El trabajo en equipo y la pasión por la profesión son claves para la innovación educacional. No es fácil diferenciar el término innovación del de reforma. Para el autor, la innovación supone cambios cualitativos en la práctica, mientras que la reforma es concebida como cambios estructurales, una reforma es un cambio macro del sistema, es política gubernamental aplicable en todo el país donde se produzca.

Para Hatch, (2000), el problema no es que en los centros educativos exista ausencia de innovación, sino más bien de variados proyectos inconexos, fragmentados y trabajados superfluamente.

Al reflexionar en qué nos gustaría cambiar en nuestras escuelas y colegios, en el ideal de la escuela que soñamos, podríamos rápidamente pensar en la falta de agentes de cambio, y donde encontrar esas personas que son capaces de mirar, de innovar más allá de lo cotidiano, y proponernos ese conjunto de ideas, procesos y estrategias más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes, (Carbonell, 2001).

Bien podríamos pensar que necesitamos profesores innovadores, que sean capaces de aplicar ideas novedosas a problemas reales, y estos pueden tener su lugar común, desde la práctica cotidiana, pensando en mejorar los niveles de aprendizaje de sus propios alumnos, puede ser un escenario propicio y pertinente de cambio, la metodología, la orientación educativa, procedimientos didácticos, etc.

Se evidencia en lo anteriormente expuesto que la innovación, se entiende como la plantea Carbonell, (2001), como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Debe enfrentar muchas resistencias, no es algo fácil de implementar, muchos de ellos tienen que ver con las actitudes personales, en el caso de la educación, con sus docentes, y otros obstáculos con las condiciones propias de su práctica y el sistema educativo en el cual se desarrollan. Algunas resistencias pueden ser, la inercia institucional, el individualismo el corporativismo, la propia formación del profesorado, el clima, desconfianza, falta de apoyo, etc., por nombrar algunas.

Según Blanco, (2005), la presión por acomodar la escuela a las necesidades sociales y económicas está en los procesos de reculturación, reestructuración de innovación o de



mejora de la escuela. Procesos que buscan afanosamente las claves para lograr que las profesoras y los profesores acepten los cambios que se les proponen y los asuman como propios, aspirando a institucionalizarlos en una trayectoria lineal y progresiva.

Es claro y evidente que cuando hablamos de innovación en educación, son variados los factores de los que depende: de orden cultural, de contexto, de la visión educativa, etc. No existiendo un único modelo innovador sino múltiple, caracterizando las innovaciones, constatando algunos criterios, como por ejemplo los propuestos en la Red Innovemos de la UNESCO o por Blanco y Messina, (2000). En estos, se destacan: la novedad, intencionalidad, interiorización, creatividad, sistematización, profundidad, pertinencia, permanencia, anticipación, cultura, diversidad de agentes, orientación al resultado.

El tema de la innovación educativa es un tema que se viene estudiando profusamente en el último tiempo; cuando se inicia, no siempre sus resultados son los que se esperan, especialmente en educación, que por sí es un tema muy complejo por lo variado de sus componentes y factores de que dependen, pudiendo fracasar.

El tema de la innovación en educación es de tremenda importancia, en su base se encuentran una relación de variados elementos, al verla como sistema, permite establecer las relaciones entre sus partes.

Independiente a la teoría, estudios e investigaciones de innovación, existe un factor que evidentemente transversaliza a toda innovación y es la de las personas que la llevan a cabo o de las que depende.

Según Margalef y Arenas, (2006), la innovación supone las siguientes características:

- Implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa.
- Es un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora educativa de los procesos educativos.
- Conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.

Se puede reflexionar sobre cuál es el efecto de aquellos cambios estructurales como la serie de reformas, "cambio propiciado por la administración educativa que afecta al sistema educativo en su conjunto" ¿éstas se implementan?, da la sensación que se suceden, una tras otra, sin dejar que los procesos se establezcan cuando se están cambiando nuevamente; al igual que los modelos de calidad, desde el modelo europeo, EFQM, hasta los que conocemos en nuestro país, modelos de calidad educativa, impulsados por el Ministerio de Educación, como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación SACGE, o ahora el más reciente SAC. Estas tremendas innovaciones estructurales ¿logran tocar a los estudiantes y sus docentes?, ¿entran al aula? ¿Los procesos de enseñar y aprender, se modifican, son el centro de todo el sistema educativo?

Si lo importante es cambiar para mejorar, debemos mirar en positivo, poder observar los elementos que nos generan urgencia, jerarquizar lo que queremos y lo que podemos hacer ya, invitando a un trabajo en colectivo para conseguir lo deseado, planteándonos metas reales. Lo primero es instaurar espacios para reflexionar. No siempre en los horarios de los docentes existen las instancias para que se dialogue y comparta formalmente, se impone el ritmo que imprime el día a día.

Rudduck, (1994, p. 387), señala que "los cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar".

Valorar y aplicar las buenas prácticas, institucionalizarlas, ver que ellas surgen y brotan espontáneamente en aquellos que verdaderamente poseen herramientas, que les



permite no desalentarse, miran de manera positiva la vida y por ende su trabajo, capaces de generar redes, quienes se maravillan día a día y valorarán infinitamente el acto de aprender y enseñar, quienes ven a sus alumnos como parte de ellos, en la relación entre quienes viven en la escuela y en la valoración del saber que surge del enseñar. (Blanco, 2005).

Todas las personas se mueven por propósitos, sentidos profundos que agitan sus vidas, sueños y aspiraciones los motivan a realizarse, a ser, a crear, a dar, a servir, entregar, y enseñar; a comprometerse con bienes superiores; es vital no desencantarse, no perder el entusiasmo por nuestro maravilloso rol, lograr tener presente el sentido de la pedagogía, si podemos ver nuestra labor sin sentir que es nuestra obligación, nuestro trabajo será más que eso y nos producirá alegría y motivación.

Se han realizado diversas clasificaciones de innovación según el contenido asociado a educación. (Elmore, 1990, en Margalef y Arenas, 2006):

- Cambios estructurales: afectan a todos los sistemas educativos o a la configuración de los distintos niveles.
- Cambios curriculares relacionados con el diseño y desarrollo del curriculum, estrategias de enseñanza, con los componentes del currículo (cambio en los materiales, curriculares, utilización de nuevos enfoques de enseñanza).
- Cambios profesionales: referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes; cambios políticos-sociales: afectan a la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar.

Según Rimarí, (2004), si bien el principal objetivo de los procesos de innovación es mejorar la calidad de la educación, también es cierto que tiene otros objetivos como los siguientes:

- Promover actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.
- Crear espacios y mecanismos en las instituciones educativas para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- Animar el desarrollo de propuestas educativas válidas que respondan a la realidad de nuestro país y que rescaten la creatividad, la riqueza humana y los recursos naturales y culturales que provee nuestro medio.
- Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas, acordes con las necesidades de los sujetos y de su comunidad, procurando una educación de calidad y de aprendizajes significativos.
- Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativas y docentes reconocidamente válidas y congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de buscar una mejor calidad de la educación.
- Estimular la investigación como un elemento cotidiano determinante de la formación profesional continua de los y las docentes a partir de su propia práctica educativa.
- Recuperar y sistematizar experiencias del personal docente, directivo, asesor y supervisor.
- Compartir y transferir a otras escuelas y docentes las experiencias educativas innovadoras.



- Crear condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras se conviertan en una práctica institucionalizada, es decir, en cultura organizacional.

Margalef y Arenas, (2006), plantean que, en el caso de la innovación educativa, se considera que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios.

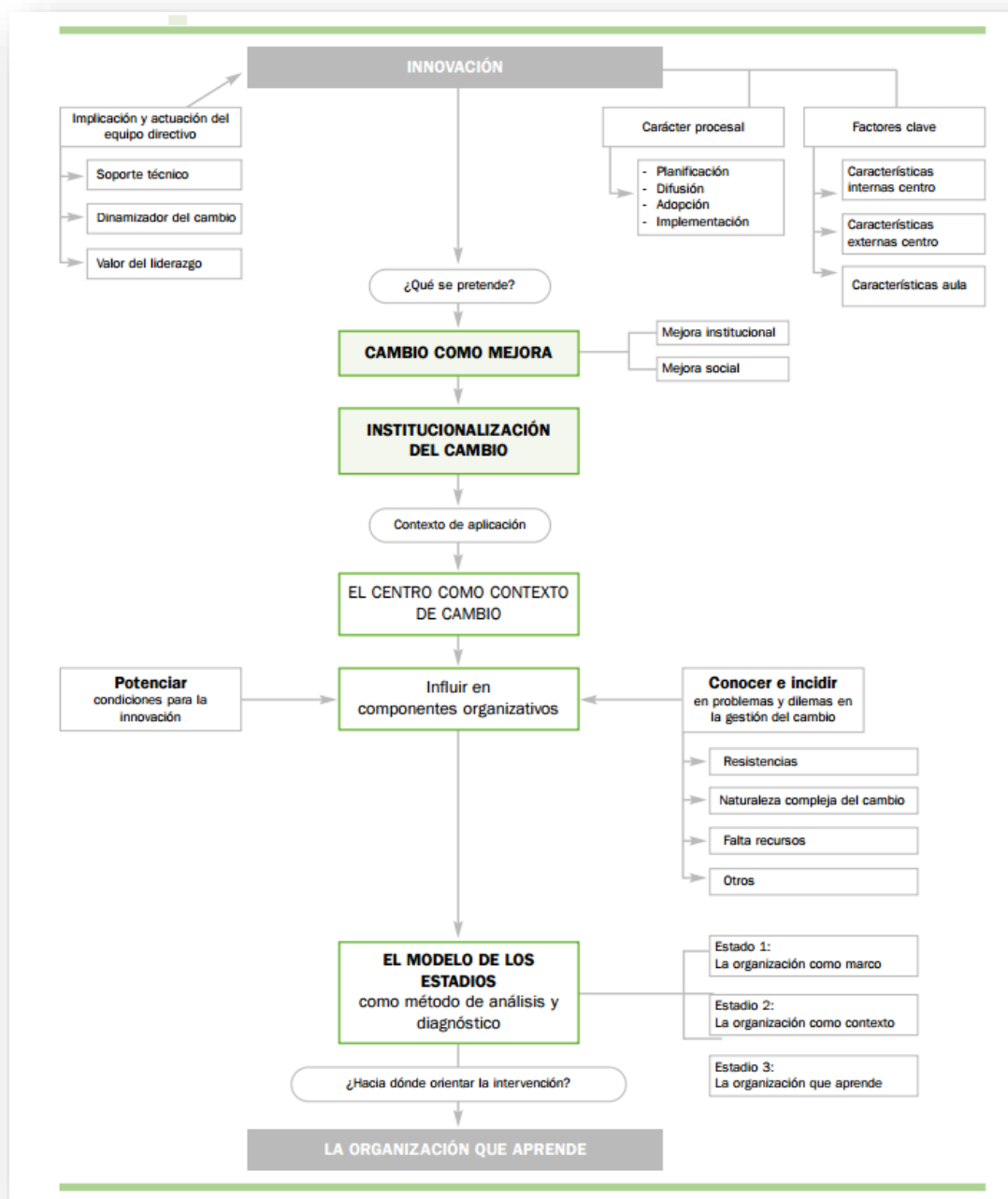
Gairín, en el texto, “Gestión Organizativa”¹², Formación de Directores y Directoras de Centros educativos, dice que el cambio pedagógico y curricular se plantea así como una constante búsqueda de respuestas a las modificaciones necesarias y deseables en la era de la información, de la globalización, de la sociedad del conocimiento, del aprendizaje a lo largo de la vida, de los derechos humanos, de la ecología, del reconocimiento de la diversidad, de la integración de personas y pueblos, y de la generalización de las nuevas tecnologías en la educación.

En Latinoamérica, se ha gestado una mayor cantidad de iniciativas de innovación educativa, tanto del aula como del centro escolar. Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos se ha centrado en sistematizar esas experiencias. (Murillo, 2005). Así, resultan especialmente destacables tanto los esfuerzos de PREAL (Andraca, 2003) como los de la Red innovemos de la OREALC/UNESCO (Blanco y Messina, 2000).

¹² Formación de Directores y Directoras 2 tema 1 La innovación en las organizaciones educativas.
http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/8564/mod_resource/content/1/Gair%C3%ADn_Gesti%C3%B3n%20organizativa.pdf



Figura 20: Mapa Conceptual de Innovación



Fuente: Gairín (2003)

Rodríguez, (2000), cita a Rudduck, (1994), quien señala que "los cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar".

El observar lo que se realiza en las escuelas, aprender de ellas, reflexionar entre pares para poder afianzar las áreas que están dando resultado, tiene un valor en sí mismo que permitiría asentar la innovación desde las buenas prácticas.



Para Blanco, (2005), valorar y aplicar las buenas prácticas, institucionalizarlas, ver que ellas surgen y brotan espontáneamente en aquellos que verdaderamente poseen herramientas, que les permite no desalentarse, miran de manera positiva la vida y por ende su trabajo, capaces de generar redes, quienes se maravillan día a día y valorarán infinitamente el acto de aprender y enseñar, quienes ven a sus alumnos como parte de ellos. En la relación entre quienes viven en la escuela y en la valoración del saber que surge del enseñar.

Si lo importante es el cambio, las personas y la relación entre las mismas, debemos mirar en positivo, poder observar los elementos que nos generan urgencia, poder jerarquizar lo que queremos y lo que podemos hacer ya, invitando a un trabajo en colectivo para poder conseguir lo deseado, planteándonos metas reales.

Bolívar, (1999), *plantea a las escuelas como el lugar propicio para que verdaderamente se puedan producir cambios y mejoras, en relación a los otros cambios que plantean las políticas educativas y la legislación que de esta se desprende, propone las diferencias existentes entre reforma, cambio, innovación y mejora.*

Fustier, (2001), dice que las reformas, son cambios en la estructura del sistema, o revisión y reestructuración del currículum, suponen modificaciones a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructuras y organización. En tanto, el cambio lo plantea como una alteración en diferentes ámbitos (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes. La innovación es un cambio en los procesos educativos, más internos o cualitativos, cambio específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones). Por último, la mejora sería para el autor un juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas. (Fustier, 2001).

De acuerdo con Bolívar, (1999), no todo cambio, innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables en el aula/centro, de acuerdo con unos valores.

Todos ellos comparten:

- Percepción de "novedad" por las personas potenciales afectadas por el cambio.
- Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículum, en el sistema, centro o aula).
- Propuesta intencional o planificada de introducir cambios.
- Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas.

4.5.1 Caracterización de la innovación

Según Blanco y Messina, (2000), una innovación se caracteriza por:

- Innovación supone transformación y cambio cualitativo significativo, no simplemente mejora o ajuste del sistema vigente.
- Una innovación no es necesariamente una invención, pero sí algo nuevo que propicia un avance en el sistema hacia su plenitud, un nuevo orden o sistema.
- La innovación implica una intencionalidad o intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada.
- La innovación no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar los fines de la educación.



- La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por aquellos que han de llevarlo a cabo.
- La innovación implica un cambio de concepción y de práctica.
- La innovación es un proceso abierto e inconcluso que implica la reflexión desde la práctica.

Para Rimarí, (2004):

- La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación Social.
- La innovación educativa merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos.
- La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y personas que a la implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones.
- La innovación educativa no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones.
- Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios.

Tabla 35: *Innovación*

ASPECTOS CONSIDERADOS	APORTACIONES DE AGENTES EXTERNOS DE LOS C. EDUCATIVOS	APORTACIONES DE AGENTES INTERNOS DE LOS C. EDUCATIVOS
La gestión de la innovación desde el Sistema Educativo	La innovación debe de ser estimulada y contar con el apoyo de la Administración. Temáticas habituales son la convivencia, las nuevas tecnologías, la elaboración de materiales curriculares o la formación en centros Cabe impulsar las redes de centros y los procesos de seguimiento y control	Excesivas convocatorias, de procedencia diversa y no siempre coordinadas Rol modesto de la Inspección Poca coordinación territorial de los agentes externos Importancia de los incentivos y reconocimientos.
Características significativas de los centros que innovan	Muchas situaciones de dificultad o problemáticas son el origen de la innovación Predisposición para el cambio Desarrollo de liderazgos compartidos, informales y reconocidos. La motivación y concepción positiva de la profesión	Clima humano sin tensiones Ilusión Respeto a las diferencias Expectativas positivas hacia los demás Apertura al entorno e instituciones Dinamismo y compromiso de los equipos directivos Estabilidad profesorado
Condiciones para el inicio de la innovación	Desarrollo de la idea de que innovar es necesario Un clima humano positivo, que incluye empatía, Buenas relaciones y cohesión de grupo. Equipos directivos y docentes que impulsan e institucionalizan proyectos Centros pequeños favorecen la innovación	Profesores comprometidos e ilusionados con la mejora Compartir problemáticas Equipos directivos que animan e impulsan Formación del profesorado



Diseño y desarrollo de las Innovaciones. Obstáculos y limitaciones.	Excesivamente ambiciosas para el tiempo disponible, Imagen del centro y su confianza en él como proyecto colectivo bajo grado de implicación institucional Liderazgo comprometido, que no elimina la necesidad de asunción e implicación en los proyectos Rutinas de los centros Organización deficiente de recursos: tiempo, espacio, materiales, formación.	Calidad, motivación e implicación del factor humano Plantillas docentes inestables Falta de Autoevaluación del profesorado Participación limitada del personal Falta de recursos necesarios Falta de tiempo. Currículo basado en disciplinas. Exceso de burocratización
Factores que inciden en el fracaso de las innovaciones	Excesiva regulación externa Bajo grado de institucionalización Acumulación de profesores inmovilistas Escasez de recursos necesarios Percepción limitada de los efectos positivos Limitada formación Escaso seguimiento y evaluación	Falta de flexibilidad personal Liderazgo negativo o pasivo Grupos sin voluntad de innovar Falta de coordinación entre el personal
Cambios que comportan las innovaciones	Los cambios estructurales son más fáciles que los de aula Mejora de la confianza en la capacidad de cambio Aumenta el trabajo colaborativo	Formación de los profesionales Unificación de criterios Potenciar la reflexión sobre educación
Características de los proyectos que funcionan mejor	Parten de necesidades concretas. Mejoran la coherencia del centro Inciden en la enseñanza y en las estrategias docentes del profesorado Implican a más profesores Consideran las familias y entorno Duran más tiempo y se consolidan	Coordinación del grupo de profesores Orientación a problemas prácticos Personas que quieren innovar, seguras de sí mismas y sin miedos. Seguimiento y evaluación de las realizaciones Trabajo en red
Dimensiones en las que hay mayor impacto	Se vinculan a la práctica profesional y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se comparten a través de redes Se explican y difunden	Aula y procesos de enseñanza-aprendizaje. Profesorado más motivado, abierto y colaborativo. Contexto organizativo más flexible
Otros aspectos no mencionados	La autonomía como contexto para la innovación La falta de estabilidad en la política educativa reorienta prioridades y dificulta la estabilidad de las innovaciones Son importantes las vivencias subjetivas de la innovación y el cambio.	Desarrollo de instituciones como organizaciones que aprenden Necesidad de impulsar proyectos de innovación sobre la participación de la comunidad educativa

Fuente: (Gairín y otros, 2010)

A través del análisis realizado por Blanco y Messina, (2000), se han podido identificar varias situaciones que explican la falta de continuidad y consolidación de las innovaciones:



- En el caso de aquellas que son promovidas desde instancias externas a las propias escuelas, no suelen crearse las condiciones mínimas, ni se planifican suficientemente las estrategias que permitan a los docentes apropiarse de los cambios que se proponen, y capacitarles y apoyarles para que puedan llevarlos a cabo. Blanco y Mesina, (2000).

Para Blanco y Mesina, (2000), muchas veces no se respetan las estructuras existentes, ni se tienen en cuenta las necesidades reales e intereses de los docentes. Señalan la necesidad de reflexionar sobre la realidad de los sistemas sociales existentes antes de introducir los cambios.

- En el caso de las innovaciones que surgen desde los propios docentes o escuelas, estas suelen interrumpirse porque muchas veces no cuentan con condiciones adecuadas, tienen dificultades para obtener recursos y no están debidamente legitimadas por el sistema. (Díaz, 2010).

- La realización de proyectos pilotos a modo de experiencias demostrativas, una estrategia frecuentemente utilizada en el desarrollo de innovaciones en la región, no suele dar resultados positivos, por dos razones: suelen contar con unas condiciones que luego no pueden generalizarse a la totalidad del sistema; y por lo general no respetan las peculiaridades e historia de cada contexto. (Blanco y Mesina 2000).

- Las discontinuidades político-administrativas, la burocracia, la falta de recursos materiales y humanos y la situación y preparación de los propios docentes. Blanco y Mesina, (2000).

En el caso de las innovaciones financiadas por organismos externos, muchas suelen interrumpirse cuando finaliza dicha financiación. No disponen de estrategias planificadas para institucionalizar las innovaciones una vez que deja de existir la fuente de financiamiento. (Díaz, 2010).

- No se planifican adecuadamente las etapas para promover cambios significativos ni se dan los tiempos necesarios. Se cumple demasiado rápido el ciclo desde que se identifica la necesidad de los cambios hasta la puesta en práctica de las decisiones adoptadas. Los cambios profundos implican tiempo y hay que planificar pensando en el tiempo real disponible. Blanco y Mesina, (2000).

- Falta de procesos de asesoramiento, seguimiento y sistematización que faciliten el adecuado desarrollo y continuidad de las innovaciones. (Díaz, 2010).

Según Blanco y Mesina, (2000), un problema señalado por numerosos autores, es la gran ausencia de procesos de evaluación y seguimiento de las experiencias innovadoras. La gran mayoría no se acompaña de un proceso de evaluación continua que permita introducir los ajustes necesarios en el momento oportuno. No suelen establecerse criterios para evaluar la adecuación de la innovación y sus impactos. En general, no se evalúa de forma sistemática si la innovación ha transformado la situación inicial, su capacidad de resolución de problemas, los impactos educativos y sociales, la adecuación de las estrategias, o la resolución de conflictos, entre otros aspectos.

4.6 La mejora educativa

El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, además de un resabio de amargura y desánimo, nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos (Murillo, 2003).



Hoy, las escuelas municipales tienen que dar el “salto más largo”, en circunstancias en que las condiciones del juego son desiguales (OECD, 2004). La nueva Ley General de Educación (LGE, 2009), llama a los directores y a sus equipos directivos a liderar este salto. Sin embargo, liderar el cambio educativo en un escenario complejo como el que hemos descrito anteriormente y tras décadas de trabajo dedicadas en un alto porcentaje a tareas educativas diversas, dentro de una cultura de trabajo escolar complejo, no es tarea fácil.

Según Murillo, (2012), *la mejora en las instituciones escolares no puede ser considerada una experiencia aislada o puntual que adjetive a unas pocas escuelas en momentos específicos de su historia. La voluntad de optimizar la calidad educativa ha de construirse como una señal de identidad permanente de todas y cada una de las unidades educativas.*

Al referirnos a la gestión de una institución, lógicamente pensamos en direccionarla hacia mejorar, buscar los cambios que nos permitan la mayor efectividad posible. La mejora se convierte en una necesidad, una búsqueda de respuestas, es realizar las modificaciones necesarias en las diferentes áreas para poder renovar el funcionamiento institucional. Gairín, (2005), afirma que las mejoras aparecen, cada vez más, como un reto permanente. La innovación, como proceso que nos posibilita el cambio y la mejora, no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian. Plantea que a lo que se le podría llamar “buena escuela” emerge de dos líneas o movimientos a partir de los años 70; el de las reconocidas escuelas eficaces y el centrado en la mejora de la escuela.

Fullan, (1982), plantea que la frase “la escuela debe ser el centro del cambio” es el lema del movimiento de mejora escolar. El planteamiento puntualiza cinco aspectos:

- Dar importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela; importa el viaje más que la llegada;
- Ver los resultados escolares como problemáticos por sí mismos, que exigen debate y adopción de medidas por parte de la escuela;
- Una orientación más cualitativa en la metodología de investigación, los datos principales necesarios para la mejora deberían reflejar los puntos de vista de los participantes;
- Un interés en ver la escuela como una institución dinámica, necesitada más de estudios longitudinales que de la típica “instantánea” que caracterizó la mayoría de los estudios.
- Centrarse más en la “cultura escolar” que en la “estructura escolar” como la forma principal de comprender el potencial para el desarrollo escolar.



Tabla 36: Las tres olas en la mejora de los centros escolares.

	“PRIMERA OLA” (1983-1986) Política Centralizada	“SEGUNDA OLA” (1986-1995) Centro escolar	“TERCERA OLA” (1996 y ss.)
Mejora	Extrema: dependencia de programas desarrollados por expertos, generalizable los centros	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos
Política	Mandatos para implementar de modo uniforme el vitae prescrito	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesores
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos	Recrear la profesión: su formación y competencias, factor crítico de la mejora
Vitae	Plan determinado a implementar fielmente por los centros	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión	Establecer estándares, sin estandarización

Fuente: Moreno, 2004:255 en Gairín (2005)

La Mejora de la Escuela según Román, (2011), expresa la búsqueda de un cambio educativo llevado a cabo mediante un proceso sistemático y planificado en el que la institución educativa va modificando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de mejorar los aprendizajes y resultados que alcanzan los estudiantes.

Por tanto, la mejora de la escuela es un cambio educativo que, según Murillo, (2003), posee las siguientes condiciones.

- La escuela es el centro del cambio. Ello implica una doble perspectiva; por una parte, que las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales, pero también que los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
- Hay un planteamiento sistemático para el cambio. La mejora de la escuela es un proceso que dura varios años y que debe ser cuidadosamente planificado y organizado.
- El cambio ha de basarse en las “condiciones internas” de la escuela. Por tales se consideran no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, etc.
- Las metas educativas se consiguen de forma más eficaz. Esas metas son particulares para cada centro docente y reflejan el futuro deseable para la misma.
- Se necesita una perspectiva multi-nivel. Aunque la escuela es centro del cambio, es importante el contexto en que se desarrolla.
- Las estrategias de desarrollo están integradas. Eso implica relaciones entre los enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”.
- Existe una tendencia hacia la institucionalización. El cambio sólo será realmente satisfactorio cuando haya formado parte del comportamiento natural de los profesores en el centro.



Según Hopkins, (2008), el mejoramiento escolar lo define como una estrategia para el cambio educacional focalizado en el aprendizaje y el rendimiento escolar, con especial énfasis en las prácticas en aula y en una gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje.¹³ Las condiciones al interior de la escuela que se asocian con la capacidad para un mejoramiento sostenido son las siguientes:

- un compromiso con el desarrollo del personal docente y el establecimiento de una comunidad de aprendizaje profesional;
- esfuerzos prácticos para involucrar a los profesores, a los estudiantes y a la comunidad en las políticas y decisiones de la escuela;
- enfoques de liderazgo 'transformacional' que estén orientados en la instrucción, así como diseminados entre el personal de la escuela;
- estrategias de coordinación efectivas que aseguren la consistencia de las prácticas y fomenten altas expectativas a través de toda la escuela;
- una atención seria a los beneficios potenciales de la investigación y reflexión que recoja información sobre el aprendizaje y los logros;
- un compromiso con la planificación conjunta para adaptar el cambio exterior a los fines internos.

Murillo, (2003), recoge que la mejora de la escuela es, una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la cual una institución educativa:

- aumenta los resultados del alumno;
- centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza;
- construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia;
- define su propia dirección;
- valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas;
- cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos;
- estimula las condiciones internas que intensifican el cambio;
- mantiene el ímpetu en periodos turbulentos;
- supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo.

Además, entrega una propuesta que plantea que la mejora de la escuela es la capacidad de esta, para incrementar de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar. (Murillo, 2003).

Sus fundamentos son:

- está centrado en la escuela;
- implica a todo el personal del centro;
- construye una comunidad de aprendizaje que incluye la comunidad escolar en su conjunto;
- está guiado por la información obtenida tanto a partir de datos del centro docente y sus alumnos como de la literatura de investigación;
- potencia el desarrollo continuo del profesorado;
- fomenta la capacidad de los alumnos para aprender;
- se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

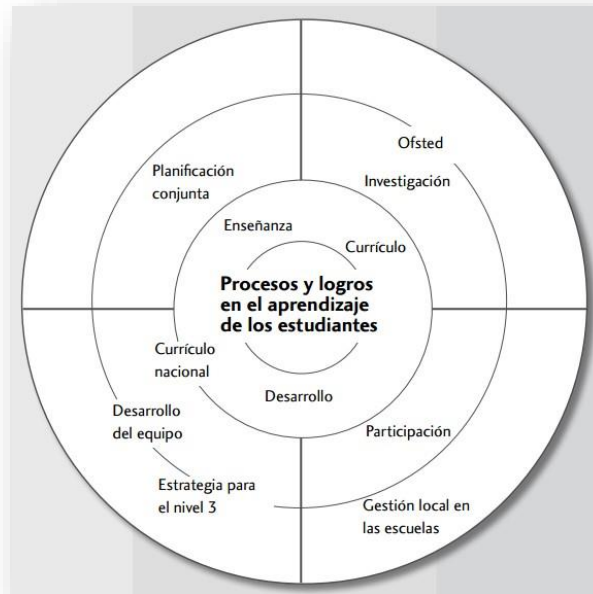
La estrategia para el mejoramiento de la escuela de Hopkins, (2008), involucra tanto la práctica en el aula, como el desarrollo de la capacidad de la escuela; plantea tres etapas:

¹³ Definición desde el programa de mejoramiento escolar denominado *Mejorando La Calidad de la Educación para todos* (IQUÉA, pos sus siglas en inglés)



- Instalar el proceso: Implica prepararse para el proyecto, generar compromisos con el enfoque para el mejoramiento escolar, planificar y recoger información.
- Diseñar el programa integral de la escuela: foco puesto en la enseñanza – aprendizaje y el desarrollo de capacidades dentro de la escuela.
- Mantener el impulso: se afianza la capacidad para el cambio a nivel de la escuela aula. Los equipos de aprendizaje se transforman en una modalidad de trabajo ya establecida y se amplía el repertorio de estrategias de enseñanza utilizadas a través del currículo.

Figura 21: Un marco para el mejoramiento escolar



Fuente: Hopking, (2008)

4.6.1 Camino de la mejora educativa

Promover e impulsar el cambio de la educación es una tarea permanente, que no siempre va acompañada del éxito. Son múltiples los factores y circunstancias que influyen y variadas las alternativas de intervención; sin embargo, las posibilidades ilimitadas para orientar la intervención dificultan más que favorecen una visión común y mantenida sobre el cambio, (Gairín, 2005; Gairín y Rodríguez, 2010; Gairín, 2011).

El mayor desafío que enfrenta una reforma es mejorar y potenciar procesos significativos, cambiar lo que se estaba haciendo para remplazarlo por procesos de gestión y pedagógicos que de una u otra forma garanticen la calidad integral del sistema. La manera de materializar dichos ideales, es promover al interior de las organizaciones procesos sistemáticos y planificados de adecuaciones, el fortalecimiento de sus componentes, principalmente las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el robustecimiento de la instrucción a través de la formación de los docentes y sus respectivas disciplinas, mejorar los niveles de convivencia escolar y relevar los sellos que permiten darle identidad a la escuela entre muchos otros.

Las políticas actuales del sector educativo utilizan variados recursos para que cada uno de los establecimientos escolares pueda generar sus propios procesos de mejora, se



enfatisa el valor que tiene el Proyecto Educativo Institucional, que orienta y marca el rumbo educativo de cada escuela y colegio en todos sus aspectos. Orienta el quehacer de la escuela en la consecución de los grandes objetivos e ideales expresados en la Visión y la Misión. Por su parte, Gairín (1997), considera que la planificación del cambio implica diseñar un Proyecto educativo de Centro. Este Documento contiene lineamientos de largo y mediano plazo y, además, un Proyecto Curricular de Centro. Esta planificación se operacionaliza en una programación anual.

El otro dispositivo o recurso con el que cuentan las comunidades educativas es el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en el que se plasma uno de los desafíos más relevantes de la propuesta de reforma Educacional, que es mejorar la calidad tanto en la gestión como en lo pedagógico. El PME es una herramienta central que ordena procesos e iniciativas al interior de las instituciones, a través de él, cada colegio puede concretar sus ideales planteados en sus objetivos definiendo metas y acciones que les permitan avanzar y lograr los fines trazados. (MINEDUC 2015)

La escuela, como creación social, promovida y desarrollada para el cumplimiento de los fines que la sociedad ha establecido, debe ser un instrumento sensible a las necesidades y demandas sociales existentes, incidiendo en el desarrollo social y comunitario, promoviendo la equidad y la justicia social a partir de los procesos educativos (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2013).

La meta de los establecimientos educacionales impulsada desde el gobierno, busca lograr un mejoramiento sostenido.

El propósito es conseguir que los centros dispongan de las condiciones adecuadas para que cualquier niño pueda aprender. (Murphy, 1991).

La mejora y eficiencia de los centros educativos es desde hace varias décadas una de las principales preocupaciones de teóricos y prácticos en educación (Townsend, 2011).

Para quienes trabajan en educación y sobre todo dirigiendo una institución, lo que se plantea como pregunta es ¿cómo mejorar? Se piensa en cuáles serán los factores por los que algunas escuelas están en condiciones desmejoradas en relación a los recursos, pueden lograr buenos resultados y otras en igualdad de condiciones, tienen resultados diferentes.

Las interrogantes anteriormente planteadas no son nada nuevo, a lo largo del tiempo son variadas las investigaciones internacionales que han tratado el tema, algunos de ellos son: (Hopkins et. al., 1997); (Gray y otros, 1999); (Mitchell et. al, 2002); (Harris y Chapman, 2004); (Elmore, 2007). A nivel nacional con la diferencia que estos últimos se han centrado en el tipo de condiciones de instituciones para la mejora y sus efectos (Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores, 2000); (Figueroa, Herrera y Valiente, 2006); (Fiabanne, 2008); (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010); (González y Bellei, 2013) y, en menor medida, en una explicación del deterioro de escuelas que tenían buenos resultados (Raczynski y Muñoz, 2006) y en procesos específicos de mejoramiento escolar, (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras 2014); (Murillo y Sepúlveda, 2011); (Sepúlveda, 2012); (Vanni, Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz 2015); (Bellei, Valenzuela, Vanni, Contreras 2007)

Murillo, (2005), *explica de una manera sencilla lo que es el movimiento de Mejora de la Escuela, tiene un enfoque radicalmente diferente al movimiento de eficacia escolar. Afirma que su orientación es claramente práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre indica, mejorarlo.*

Al referirnos a la mejora, apuntamos a los procesos de transformación de la escuela en su totalidad. Desde esa perspectiva, se complementa con los términos reforma e innovación, más centrados en los cambios del sistema educativo, por las modificaciones



en el aula, respectivamente. Los tres se engloban en una perspectiva más general que se preocupa del cambio educativo, independientemente del nivel donde se produce (Murillo, 2005).

Para poder identificar diferentes trayectorias de mejora, los autores Vanni y otros (2015), desarrollaron ocho elementos. Para efectos del estudio, se utilizaron los siguientes criterios para el análisis del mejoramiento:

Tabla 37: *Criterios para analizar el mejoramiento*

1	Tipos de estrategias de mejoramiento:	Tácticas, estratégicas, de desarrollo de capacidades internas.
2	Aprendizajes priorizados	La escuela se enfoca en generar distintos aprendizajes en sus estudiantes, desde las rutinas básicas hasta la formación integral.
3	Cultura del nosotros	Grado de identidad compartida entre los miembros de la escuela, los sellos y la misión institucional. Que todos sientan que la escuela les pertenece.
4	Cultura profesional docente	Sentido de responsabilidad docente colectiva en la formación de los alumnos.
5	Nivel institucionalización	Nivel en que los procesos de mejoramiento se incorporan como prácticas regulares.
6	Nivel de desempeño de la escuela	Nivel de desempeño promedio de los alumnos, basado en el logro de objetivos curriculares.
7	Tiempo del proceso de mejoramiento	Etapas del proceso de mejoramiento: diseños, implementación e institucionalización.
8	Contexto. Apoyo o dificultades para el mejoramiento escolar	Factores de contexto social, institucional y de políticas que pueden impulsar o dificultar el mejoramiento

Fuente: Elaboración propia basado en Vanni y otros (2015)

Tabla 38: *Estrategias para de mejoramiento:*

Tácticas de corto plazo	Son acciones específicas, dirigidas a resolver asuntos parciales del trabajo escolar, con objetivos muy restringidos.
Respuesta estratégica	Son procesos de cambio articulados, que abordan diferentes dimensiones del trabajo escolar, con foco en el aprendizaje de los alumnos y el trabajo de aula de los profesores, con perspectiva más integral y de mediano plazo.
Generación y desarrollo de capacidades	Los docentes trabajan colaborativamente, con foco en el mejoramiento de la enseñanza; existe liderazgo distribuido y capacidad de adaptarse a los cambios del contexto, así como dinámicas intensas de aprendizaje entre pares; definen objetivos de desarrollo institucional y crean condiciones para el mejoramiento continuo.

Fuente: Bellei, y otros, (2007)

En relación a los niveles de institucionalización del mejoramiento, un estudio realizado por Bellei, y otros, (2007), identificó cuatro tipos de trayectoria, cada una da cuenta de cómo las escuelas desarrollaron su camino en el tiempo, sin concebir la tipología como un proceso secuencial.



Una vez iniciado, el mejoramiento es rara vez un proceso continuo que ocurre a un ritmo estable (Elmore, 2007).

Bellei, y otros, (2007), plantean que, no habría rupturas o cambios dramáticos en el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño, pero sí periodos identificables de mejoramiento significativo, seguidos de periodos de estabilidad relativa o declive y nuevamente por periodos de mejoramiento.

Según Hopkins (2001, 2007), existen niveles de desarrollo en el mejoramiento de las escuelas, y para propiciarlo y mantenerlo se requiere de diferentes estrategias en cada etapa que permitan a las escuelas potenciar su capacidad de seguir desarrollándose, y entregar una educación más efectiva a sus alumnos. (Bellei, y otros, 2007).

Tabla 39: Tipos de trayectoria de mejoramiento.

Tipos de trayectoria	Descripción (no secuencial)
<ul style="list-style-type: none"> Mejoramiento restringido o puntual 	Se centra exclusivamente en gestionar procesos que permitan a los estudiantes obtener mejores resultados académicos.
<ul style="list-style-type: none"> Mejoramiento incipiente 	Busca reestructurar y normalizar los procesos básicos de la escuela que eran insuficientes para su funcionamiento cotidiano.
<ul style="list-style-type: none"> Mejoramiento en vías de institucionalización 	Corresponde a procesos y condiciones que permiten alcanzar una mejora sostenida, pero que aún dependen del trabajo permanente de los líderes.
<ul style="list-style-type: none"> Mejoramiento Institucionalizado 	Conformación de una Comunidad de Aprendizaje y trabajo colectivo que incluye a profesores, directivos y padres, no dependiente de los directivos. El monitoreo continuo permite mejorar constantemente.

Fuente: Elaboración Propia Basado: Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la Experiencia. (Vanni, 2015)

Tabla 40: Principales características de cada trayectoria, de mejoramiento.

	Mejoramiento Incipiente	Mejoramiento En vías de institucionalización	Mejoramiento Institucionalizado
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> Se inicia un proceso de normalización de los procesos básicos de funcionamiento de la escuela, tanto institucional como técnico-pedagógica. Viven una crisis institucional que los empuja a un proceso de reestructuración liderado por los directivos. Ejecutan acciones específicas y de corto plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> Parten desde un nivel básico de normalización, intentando consolidarla. Procesos de mejoramiento se han ido acumulando en el tiempo, pero se mantiene el foco en resolver problemas de enseñanza, más que en aprender colectivamente a resolverlos. Usan estrategias amplias de mejoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> La normalización está lograda desde hace tiempo. Se inicia cuando la escuela se enfoca en el mejoramiento de distintos tipos de aprendizaje. Para ello, usan estrategias amplias de mejoramiento, procurando generar capacidades internas: los profesores conforman una comunidad de aprendizaje.
Focos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Se enfocan en aprendizajes básicos: Lenguaje y Matemática, postergando otros dominios del currículo, 	<ul style="list-style-type: none"> Se enfocan en incremento de aprendizajes de los estudiantes, priorizando SIMCE, aunque 	<ul style="list-style-type: none"> SIMCE representa un indicador externo. Su uso ha generado motivación, pero ha



	así como el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. • Aunque se preocupan por la formación valórica, actitudinal y social, priorizan la dimensión académica.	reconocen que es una visión limitada, y les interesa avanzar hacia una formación integral. • Priorizan heterogéneamente los dominios del saber no evaluados por las pruebas estandarizadas. • La tensión entre SIMCE y otros aprendizajes todavía no ha sido resuelta equilibradamente.	tensionado sus objetivos de equidad educativa. • Mantienen el foco en formación integral, en el dominio en todas las disciplinas y en las competencias transversales.
Grado de Institucionalización	• Cambios organizacionales recientes y aún focalizados. • Institucionalización incipiente.	Procesos de mejoramiento globales, pero que no involucran a todos los docentes, niveles ni asignaturas.	• Mejoramiento global que involucra a todos los actores y no depende de un líder. • Alto nivel de institucionalización.
Cultura de la escuela	Necesidad de renovar y fortalecer identidad y cultura. Cultura en desarrollo.	Sólida cultura institucional, basada en diferentes principios.	Sólida cultura institucional, con foco en el mejoramiento, el aprendizaje y la identidad.
Cultura profesional docente	• Prácticas de trabajo colectivo recién incorporadas. • Aún dependen de mecanismos jerárquicos de control.	• Trabajo colectivo intenso, pero poco institucionalizado. • Responsabilidad colectiva en el aprendizaje de los alumnos.	• Trabajo docente autónomo. • Responsabilidad colectiva en el aprendizaje de los alumnos.
Nivel de desempeño	Avanza de nivel bajo a nivel promedio (bajo es menor que el promedio: 250 puntos SIMCE).	Avanzan de un rango promedio a uno alto (el promedio son 250 puntos; alto es hasta 290 puntos SIMCE).	Avanza de niveles promedio a altos o sobresalientes (sobre 270 puntos SIMCE).
Tiempo del proceso	De 4 a 5 años.	De 8 a 10 años.	Al menos 10 años.

Fuente: Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la Experiencia. Vanni y otros, (2015)

4.6.2 Características del mejoramiento escolar

Fullan y Hargreaves, (1991), nos plantea que desde la década de los 60, el movimiento nos dejó variadas enseñanzas, como por ejemplo la confirmación que los cambios educativos impuestos por la administración fracasaban al no ser asumidos por los docentes. Desde ahí, que se sabe que un proceso de cambio tiene fases que hay que conocer, y cuáles son las estrategias que mejor resultado han dado, además de variados elementos que dificultan el cambio, como por ejemplo la autonomía y las presiones para el cambio, además del valor de las experiencias previas y el compromiso de la comunidad y el liderazgo educativo.

Según Murillo, (2004), también nos ha traído conceptos tales como aprendizaje organizativo, que responde a la capacidad que las organizaciones educativas tienen para aprender.



Cada escuela es diferente, desde su organización y gestión, recursos, modos de ser, en definitiva, en cultura institucional. Con todo, cada una de ellas cuando se da a la tarea de mejorar, pone en marcha sus variados mecanismos y en función de los elementos que cada uno de los planes de mejora aborden. De esta forma, irán delineando y bosquejando los procesos de mejora.

Si los cambios y las innovaciones son necesarias en nuestras escuelas, plantea Gairín, (2006), nos enfrentamos ante dos retos importantes: cómo promoverlos y cómo disminuir las resistencias. Las respuestas a la primera cuestión dependerán, en primer lugar, de cómo se planteen y perciban los cambios y las innovaciones, sea como peligros, amenazas o como desafíos u oportunidades; en segundo lugar, de identificar las resistencias, sus causas y desarrollar desde la institución y la dirección acciones oportunas y eficaces para vencerlas o debilitarlas.

Los cambios a promover según Gairín, (2006), son de carácter innovador y buscan, mediante una gestión adecuada de las personas y los conflictos, introducir cambios estructurales y culturales.

1. Las personas constituyen el núcleo de los cambios en la organización.
2. El cambio implica aprendizaje profundo y reforzamiento de actitudes, conductas y prácticas y se centra en valores.
3. No ocurrirá ningún cambio si no hay una motivación.
4. Se dan resistencias al cambio incluso cuando esto es sumamente deseable.
5. El cambio se centra en procesos, no sólo en los resultados.

La situación de las organizaciones suele ser diferente, aunque nos movamos en un mismo contexto sociocultural. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución. (Gairín, 2000).

A pesar de la especificidad, variables y componentes que hacen única a la escuela, existen ciertos elementos que son comunes a todas como por ejemplo sus fines, independiente del tipo de educación que se imparte, además las claves del sistema como lo son alumnos, padres y familias, profesores, directivos y personal, permiten plantear factores claves para describir el mejoramiento.

Tabla 41: *Características del mejoramiento escolar.*

- Es gradual y acumulativo	- Desde que se inicia una práctica hasta que esta se instala, ensayo error, incorporación de nuevas innovaciones, etc).
- No es lineal, sino desbalanceado	- Tiene momentos interrumpidos por retrocesos, no es resultado de un plan simple ni tiene un ritmo sostenido y parejo.
- Toma tiempo	- No dan frutos inmediatos, puede durar casi una década
- Existen distintas rutas de mejoramiento	- Pueden ser procesos de mejoramientos puntuales (SIMCE), crecientes o globales (gestión curricular).

Fuente: Vanni, y otros, (2015).



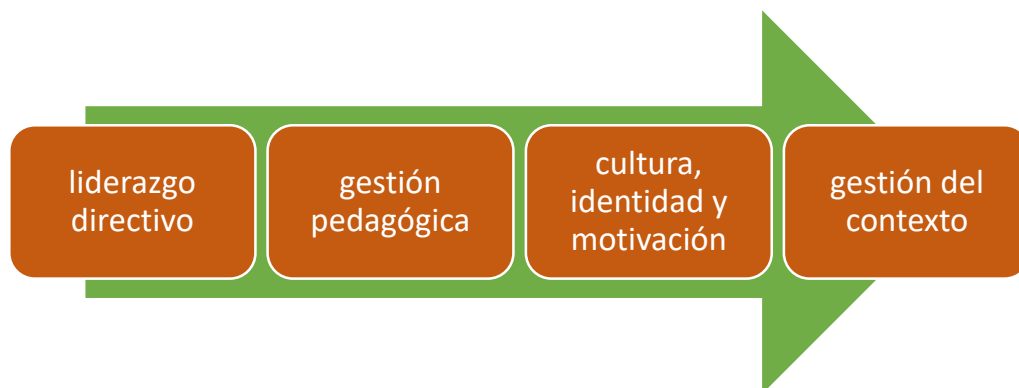
El mejoramiento implica un trabajo complejo que se realiza involucrando a diferentes personas y áreas, lo que hace que muchas veces se mejora en algunas y en otras no tanto, por otro lado, la premura o urgencia por generar cambios pone el énfasis en ciertos aspectos descuidando algunos otros. En su caminar, los planes de mejora siguen trayectoria en las cuales se hace posible identificar algunas etapas. (Weinstein y Muñoz, 2012).

El estudio realizado en Chile denominado “Lo aprendí en la escuela” ¿Cómo se logra procesos de mejora escolar? Editado por (Belli, Morawietz, Valenzuela, y Vanni , 2015), concluyó que, sólo una de cada diez escuelas del país logró desarrollar una trayectoria de mejoramiento sostenida e integral en cuarto básico en la década del 2000. Uno de los principales hallazgos de los investigadores, fue que pudieron detectar que los factores claves para comprender a qué se debió que estas escuelas mejoraran, se agrupan en cuatro dimensiones, los que operaban de manera diferente según el nivel de logro inicial de las escuelas y las dificultades iniciales que enfrentaban.

Según (Vanni, y otros, 2015), existen cuatro factores que permiten explicar los esfuerzos que una comunidad educativa despliega para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que éstos rindan los frutos esperados.

- el rol y compromiso del liderazgo directivo,
- una gestión técnico-pedagógica focalizada en el mejoramiento,
- una cultura compartida que permite identificarse como una comunidad que mejora
- Gestionar el contexto local e institucional que permite a la escuela alzarse sobre sus circunstancias.

Figura 22: Factores claves del mejoramiento



Fuente: Vanni y otros, (2015)

4.6.3 Condiciones para la mejora en contextos educativos

Poder crear e implementar prácticas reflexivas en una comunidad, sería ideal, otorgando espacios para el trabajo colectivo y reflexivo. También se puede utilizar el concepto de departamentos de asignatura y los tiempos de reunión que los docentes tienen semanalmente, para intercalar cada quince días la estrategia y lograr establecer una estructura organizativa transversal, que considere a todos los docentes de las distintas disciplinas y en algunos casos, agrupar a los de materias afines e invitarlos a pensar en sus prácticas.



“Los profesores aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica, mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos” (Cochran, Smith y Lytle, 2002, en Margalef y Pareja, 2008).

Se puede contar con el equipo técnico, indagar en la metodología, contenidos y práctica y capacitar a un profesor por departamento de asignatura. Por otro lado, el tema de las estrategias de aprendizaje colaborativo, lograr que los docentes reflexionen, que la indagación sea la base del desarrollo profesional y se cuestionen sobre su práctica y todo el material presentado, que nos permitan recoger datos sobre el quehacer pedagógico, para poder innovar hacia la mejora. Si no se hace, se seguirá marcando el paso y continuaremos desechando tantas iniciativas que pasan por nuestras aulas y no las conocemos, y perderemos la gran oportunidad de trabajar colaborativamente, nutriéndonos unos a otros en pos de una mejor escuela.

Para Murillo, (2006), *el proceso de cambio escolar es inevitablemente paradójico, caótico y no lineal. Liderarlo es, por tanto, una tarea extremadamente compleja* (Muñoz-Repiso y Murillo, 2002).

Por lo visto, en cuatro décadas de investigación sobre este campo, se ha intentado en primer lugar, reconocer las características y comportamientos de la buena dirección, pero dado lo restringido de sus resultados, se ha elegido por ofrecer modelos que ayuden a cambiar la dirección para que sea capaz de poner en marcha, desarrollar y mantener procesos de cambios exitosos. De su estudio, se pueden obtener algunas ideas que parecen estar relacionadas con las características que ha de tener una dirección para el cambio. (Murillo, 2006).

Sin embargo, en estos momentos de revisión, es necesario volver a recordar las lecciones que legó Fullan, (1993), en su clásica obra “Change Forces” acerca de las tensiones que conlleva un proceso de cambio:

- Lo importante no puede ser impuesto por mandato (cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse).
- El cambio es un viaje, no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones, y algunas veces llega a ser perverso).
- Los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).
- La visión y la planificación estratégica vienen después (visiones y planificaciones prematuras, ciegan).
- Ha de existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo (no hay soluciones unidimensionales al individualismo ni al pensamiento grupal).
- Ni la centralización ni la descentralización funcionan en solitario (tanto las estrategias de arriba a abajo como las de abajo a arriba son necesarias).
- Es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).
- Cada persona es un agente del cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos).

Estas lecciones nos centran la atención en el delicado equilibrio y fragilidad de cualquier propuesta que quiera dar pauta de cómo ha de ser una dirección que contribuya a cambiar las escuelas.

Fullan, (1993), nos da algunas ideas de cómo ha de ser esa dirección para el cambio. Lo primero es instaurar espacios para poder reflexionar. No siempre en los horarios de los docentes existen las instancias para que se dialogue y comparta formalmente, el ritmo que imprime el día a día, la rigidez de los horarios y las horas contratadas, van creando una cultura en la cual, no se da más tiempo del que se tiene por carga semanal,



la baja remuneración de los docentes hace que varios de ellos trabajen en más de una institución, haciendo casi imposible pensar en situar reuniones en los pocos espacios semanales. Por otro lado, y como base del problema anterior, no existe por parte de empleadores horas destinadas a la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo.

4.6.4 Planes de mejoramiento en Chile

Actualmente, gran parte de las escuelas del país funcionan en base a un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) como su principal carta de navegación. En este contexto, las escuelas que lo tienen, cuentan con la oportunidad de que sus planes de mejoramiento favorezcan la trayectoria educativa, más que el trabajo específico en cada uno de los ciclos de la etapa escolar en forma independiente. En general, la idea de trabajar en base a un plan de mejoramiento incorpora también nuevas complejidades para la gestión de las escuelas, y la necesidad de prestar atención en forma constante y sistemática a los avances y retrocesos, a través del seguimiento de las acciones que permiten el cumplimiento de los objetivos fijados, con estándares de calidad previamente definidos. (MINEDUC 2014).

Este nuevo escenario, exige también incorporar nuevas metodologías de trabajo que apunten a generar las condiciones que faciliten la gestión de los Planes de Mejoramiento Educativo. A partir de estos antecedentes, surge la idea de implementar un proceso de mejora continua, entendida como una metodología de análisis permanente, durante la realización de los proyectos de mejoramiento educativos. Esta metodología tiende a definir metas para el corto y mediano plazo, con el objetivo de elevar sistemáticamente los resultados de la escuela en diferentes ámbitos (MINEDUC 2014).

La metodología de mejora continua, implica la puesta en práctica de capacidades y habilidades específicas en los Equipos Directivos y de aula, como, por ejemplo, analizar datos, definir indicadores, monitorear desempeño, etc. Para ello no basta solo conocer las características teóricas de esta metodología, sino también contar con las capacidades prácticas que permitan aplicarlas como una herramienta en la etapa de implementación del plan de mejoramiento de la escuela (MINEDUC 2014).

En el contexto anterior, la División de Educación General del Ministerio de Educación, propone al sistema escolar un nuevo enfoque de mejoramiento, que considera la elaboración e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) a cuatro años, centrado en el fortalecimiento de los procesos institucionales y pedagógicos, con el fin de mejorar los aprendizajes de todas y todos los estudiantes. Para cumplir ese objetivo, ponemos a disposición de todos los establecimientos del país un primer documento con orientaciones para la elaboración de los PME 2015-2018. Este considera una mirada estratégica de mediano plazo y representa una invitación a los sostenedores, directivos y sus equipos a liderar procesos de reflexión e implementación más comprensibles y pertinentes para el mejoramiento de su gestión institucional, contando con una planificación estratégica que fija un horizonte de mediano plazo. Ello facilitará el despliegue temporal que hace posible el monitoreo y la retroalimentación como etapas relevantes de la planificación (MINEDUC 2014).

Por otro lado, se busca el fortalecimiento de los instrumentos que son propios de las escuelas y colegios, como parte fundamental del trabajo, como lo son el Proyecto Educativo Institucional y sus propios planes de mejoramiento. Mediante la propuesta del Ministerio, se podrá mejorar el aprendizaje de niños y niñas atendiendo a los contextos y necesidades particulares de cada unidad educativa. Las orientaciones propuestas por la autoridad, son insumos y herramientas para apoyar el trabajo de las comunidades educativas escolares en la búsqueda del mejoramiento (MINEDUC 2014).

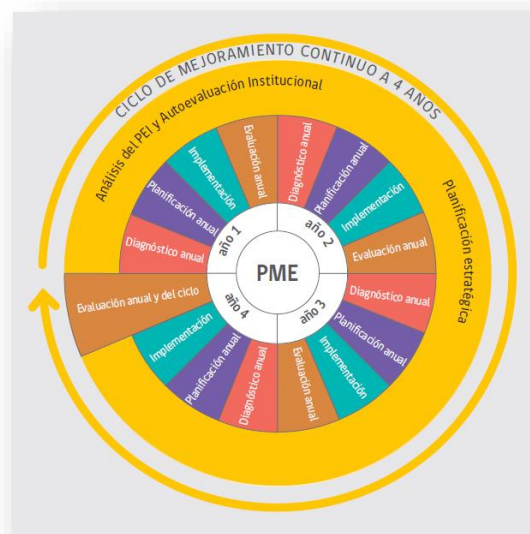


El Plan de Mejoramiento Educativo, como herramienta central del fortalecimiento de los procesos y resultados, permite abordar distintas aristas de la gestión escolar, lo que implica que cada comunidad educativa transite por las dos fases que lo constituyen:

- a) Fase estratégica (primera fase):
 - Análisis del PEI: reflexión del horizonte formativo y educativo del establecimiento.
 - Autoevaluación Institucional: análisis de los ámbitos de la gestión institucional y pedagógica que impactan los aprendizajes.
 - Planificación estratégica, compuesta por objetivos, metas y estrategias a cuatro años: se plantean para cada una de las cuatro dimensiones (gestión curricular, liderazgo, convivencia y gestión de recursos)

- b) Segunda Fase de periodos anuales:
 - Realización de un diagnóstico, planificación, implementación y evaluación: fundamentada en objetivos y acciones coherentes con la fase anterior, en función de contribuir al logro de la planificación estratégica y por tanto, del PEI.

Figura 23: El Ciclo de mejoramiento continuo a 4 años.

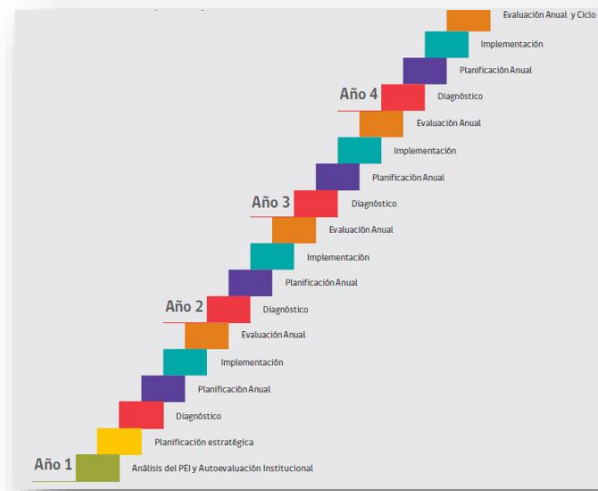


Fuente Ministerio de Educación (2015)

El ciclo de mejoramiento debe permitir la progresión secuenciada de los procesos, es por esto, que se ordena en periodos anuales que permiten avanzar hacia la mejora de los aprendizajes.



Figura 24: El Ciclo de mejoramiento



Fuente Ministerio de Educación (2015)

4.7 Revisión de estudios relacionados con el tema

Estudios nacionales e internacionales

Algunos Estudios Internacionales

En acuerdo con Gairín, (2004), quien plantea que los estudios sobre dirección escolar son abundantes en cantidad y calidad, se han abordado las temáticas relacionadas con su naturaleza (modelos de dirección), ejercicio (selección, acreditación, formación, funciones y perfiles, trabajo en equipo), y efectividad; también, temas vinculados como la dirección y el género, los directivos de segundo nivel (jefes de estudios, administradores) o el desarrollo de actividades específicas (evaluación institucional, promoción del clima y cultura). Agrega que la mayoría de las aportaciones son muy generales y pocas veces descienden a aspectos concretos y menos a presentar estrategias que vinculen y hagan posible combinar la teoría con la práctica. Mucho se ha escrito sobre qué hacen los directivos y qué deben hacer, pero poco se ha dicho sobre cómo lo deben hacer.

Según Michael Fullan, (2011), hoy por hoy es un hecho claramente establecido por la investigación, que el director de escuela es clave para que esta mejore en forma continua, o no lo haga.

Los estudios realizados durante varias décadas por Vivianne Robinson y por Kenneth Leithwood confirman, una y otra vez, que los directores efectivos, ayudan a establecer la visión de la escuela, a organizar sus estructuras y recursos y, sobre todo, ayudan a que los profesores colaboren de manera focalizada para mejorar la instrucción.

Dentro de sus estudios, se encuentran los de Robinson, como por ejemplo Student-Centered Leadership, (Robinson Vivianne, 2011), School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why (2011) ACEL Monograph Series, Gateways to Leading Learning "Putting Education Back Into Educational Leadership" APCLC Monograph Series. 2012 N°2, los de Kenneth Leithwood, como por ejemplo, *Linking*



leadership to Student Learning, quien plantea lo difícil de imaginar un foco de investigación más justificado socialmente que la del liderazgo.

El informe de la OCDE, “*Improving School Leadership*”, plantea que se deben contrastar las nuevas tendencias educativas con las formas actuales del liderazgo escolar, la inquietud radicaría en que la función de los directores pueden no ser adecuadas para los desafíos actuales, (Pont, y otros, 2008, p.27, en Bolívar, (2010), quien además cita a Mulford Bill, (2006), quien plantea que se está en una edad dorada sin precedentes para el liderazgo educativo y que se vuelve a confiar en las propias instituciones y sus líderes para la generación de sus propios procesos de cambio.

El informe McKinsey, Barber y Mourshed, (2007), plantea la importancia del liderazgo escolar para los resultados de una educación de calidad, siendo muy significativo la buena selección de los directivos.

Estudios como el de Martín, (2011) “El liderazgo educativo: proyecto de éxito escolar”, pone de relevancia lo influyente de los líderes educativos en la consecución del éxito, se aborda el liderazgo para el aprendizaje, desde el punto de vista de la dirección centrada en la calidad de la enseñanza ofrecida y los resultados del aprendizaje alcanzados por el alumnado.

El informe TALIS (OCDE, 2009), estudio europeo, en sus conclusiones plantea la importancia del liderazgo para la mejora de resultados de aprendizaje de los alumnos.

No es casual entonces, que un reciente informe que analiza a los sistemas educacionales que logran los mejores resultados en el mundo, distinga el factor de la “buena dirección”, como un elemento esencial, solo superado por la “buena docencia en aula” (McKinsey, 2007).

(Leithwood y otros, 2004), plantea en Weinstein, (2010), que estudios realizados en Canadá y Estados Unidos determinan en sus conclusiones que tanto los efectos directos como indirectos del liderazgo del Director sobre el aprendizaje, se estima en un cuarto del total.

Bolívar, (2011), plantea que, en las últimas décadas, han desfilado distintos modelos de liderazgo, la principal conceptualización ha sido la del liderazgo instruccional, educativo o pedagógico; en la medida que sitúe la acción del líder en las condiciones profesionales que mejoren las prácticas del profesorado. Se entiende como un liderazgo para el aprendizaje, cuya relación causal recogen diversas investigaciones (Swaffield y MacBeath, 2009). Este liderazgo, es el carácter fundamental del liderazgo escolar, conclusión planteada por (Pont, y otros, (2008).

Waters, Marzano y McNulty, (s/f) concluye, luego de estudiar y correlacionar 70 estudios realizados durante 30 años en EEUU, que existe una vigorosa relación entre liderazgo directivo y aprendizaje de los alumnos, la que alcanza una correlación de 25 Investigaciones como las de (Day, y otros, 2009) las prácticas del liderazgo y diversas variables que se relacionan directamente con los resultados de las instituciones educativas.

Estudios Nacionales

A nivel Nacional, un estudio de la Universidad Alberto Hurtado (2008), validó en las bases de datos MINEDUC para los años 2005 y 2006 la información sobre directivos de 7.137 establecimientos subvencionados, lo que posibilita una descripción de su perfil.

Como señala el artículo de Murillo (La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina), Muñoz y Marfán (Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos), muestran que, con posterioridad a su título universitario de profesor, siete de cada diez directores han cursado una formación



especializada de pos título con una extensión igual o superior a un año y que el 44% cuenta con un título de Magíster.

Rosenzvaig Mario, (2011), indaga acerca de Directores exitosos como agentes de cambio: “ampliando las oportunidades de mejoramiento escolar”, analiza en detalle la innovadora experiencia inglesa de los “líderes nacionales de aprendizaje”, en que se ha apostado por el apoyo entre escuelas, con los mismos directores cumpliendo un rol de asistencia técnica a sus pares con mayores dificultades.

Raczynski, Dagmar, (2012), investigación de realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal?, analiza la situación de los directores en el sector municipal, profundizando en las condiciones que debe generar una corporación o un departamento de educación municipal (DAEM), para el despliegue del liderazgo directivo en las escuelas. Así se relevan factores tales como la creación de redes de trabajo.

Marfán Javiera, investiga el “Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos”, describiendo las distintas estrategias que los directores de escuelas urbanas ponen en marcha para intentar alcanzar los dos resultados comprometidos. Es relevante constatar que estas estrategias exigen un rol orquestador de parte del director, quien debe articular el conjunto de procesos y actores internos y externos que participan en la gestión de la escuela, lo que –de paso– hace inviable el visualizar al director con su atención.

Información que la investigación obtiene en la fase cualitativa del estudio “Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile”, una investigación de tres años sobre liderazgo directivo y resultados de aprendizaje de los estudiantes en Chile, impulsada por el Centro de estudios de políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) Proyecto CIE01- CONICYT.

Weinstein, Marfán y Muñoz (2011), “¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile, exploran la mirada que los docentes tienen de sus directores, en que se destaca una buena apreciación general, que evidencia la confianza en cualidades personales significativas (honestidad, compromiso, respeto).

Reeves Matías, en “Efecto del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social”, quien conecta el rendimiento de los alumnos con el liderazgo directivo y con el clima escolar, mostrando la sinergia que se produce entre estas tres dimensiones en las escuelas estudiadas.

¿Qué sabemos de los directores chilenos?, (2014), editado por José Weinstein y Gonzalo Muñoz, y es fruto del trabajo de investigación realizado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

Estos trabajos son:

“La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina”, del investigador F. Javier Murillo, (2012), que toma como base los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE, realizado por la UNESCO entre 2006 y 2009.

“Caracterización de los directores escolares en Chile”, de Franco Fernández, Carla Guazzini y Mario Rivera, que hace un análisis a partir de la Base de Datos Panel de Idoneidad Docente 2004-2010, del Ministerio de Educación y del estudio Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile, realizado por el CEPPE entre 2009 y 2011.



4.8 Síntesis

El capítulo revisó conceptos centrales para la investigación, la búsqueda de variables y factores que estén involucrados en el cambio hacia el mejoramiento. Esto nos lleva a pensar en cuáles estrategias son las que los directores y sus equipos utilizan para poder guiar sus instituciones, qué elementos son los considerados a la hora de pensar en innovar y cambiar y cómo esos cambios se convierten en mejoras sostenidas a lo largo del tiempo.

Desde ese punto de vista, la estrategia es un elemento fundamental en toda organización que desee implementar innovaciones y cambios. En el ámbito educativo son variadas las estrategias que se utilizan para poder orientar a quienes dirigen. El estudio del concepto nos dice que son conjunto de acciones planificadas y coordinadas, para lograr un determinado fin o misión. Las estrategias que los directivos implementan para mejorar, son las que determinan el curso de los procesos, cada una de ellas obedecerá a diversos problemas que la institución quiere resolver o áreas de gestión que se desee cambiar, de cualquier modo, serán gestionadas por el director.

El cambio en educación puede provenir de diferentes niveles del sistema, pueden darse al interior de los establecimientos o fuera de ellos, es así como nos referimos a la reforma, como cambios en la estructura del sistema.

Si utilizamos una estrategia, esta supone elaboración de planes y conceptos para establecer acciones, la relevancia que ellas tienen, por otro lado, el cambio educativo ha sido ampliamente estudiado y exige niveles de adaptación por parte de las organizaciones. Los acelerados cambios del sistema educativo, presionan a las instituciones a una constante revisión y adecuación de sus métodos y procesos para poder avanzar.

Por otro lado, la innovación es estudiada como un camino y las que se deberían potenciar son aquellas que se refieren a ella como una mejora, son decisiones y procesos intencionados que la favorecen. Se han realizado diversas clasificaciones asociadas a educación y su estudio expone que debe poseer ciertas características que implican cambios de prácticas, esfuerzos y trae consigo además aprendizajes.

La mejora educativa, implica un trabajo complejo que se realiza involucrando a diferentes personas y áreas, lo que hace que muchas veces se mejore en algunas y en otras no tanto, por otro lado, la premura o urgencia por generar cambios pone el énfasis en ciertos aspectos descuidando otros.

La actual reforma estructural chilena, plantea variados elementos nuevos al sistema que desafía a las instituciones a ser flexibles para poder enfrentarlos; dicha complejidad demanda de sus líderes una complementariedad de esfuerzos y voluntades, enfatizando que estos sobrepasan las capacidades individuales.

En síntesis, el cambio es desafío permanente, hoy es muy necesario que las organizaciones estén en permanente revisión.

En nuestro país, para enfrentar los procesos de cambio motivados por las reformas, se introduce el concepto de planes de mejoramiento, los que tienen como base el "Modelo de Gestión de Calidad". Éstos, son una herramienta clave para poder desarrollar capacidades institucionales para mejorar ya que sostienen el mejoramiento continuo en cuatro áreas: Liderazgo, gestión pedagógica, convivencia escolar y recursos. Los



apoyos para las fases que contempla el plan y su respectivo seguimiento, se están instalando en las escuelas, como una nueva manera de gestionarlas y se espera que con la implementación y la instalación de estos nuevos procesos, los colegios logren asegurar la calidad de los aprendizajes.

En relación a las estrategias, para los fines de la investigación se adoptarán las diferenciaciones, en acuerdo con Gairín, (2003).

Hay estrategias externas – Internas, las mejoras de los colegios se pueden impulsar desde el sistema educativo o desde instancias vinculadas a las organizaciones escolares.

Estructurales: planificación, estructura...etc.

Operativas: participación, colaboración...etc.

Centradas en procesos formativos.

Además, se adoptan los tipos de enfoques aportados por Vanni, (2015), para identificar las distintas trayectorias de mejoramiento.

Tipos de estrategias referidas a las acciones implementadas por la escuela para mejorar:

Estrategias tácticas de corto plazo, Estratégicas y de generación y desarrollo de capacidades internas, que es un trabajo más integral logrado por las escuelas.



Capítulo 5

Contexto educativo en Chile



El esquema presenta la estructura del capítulo y su contenido

5. Contexto educativo en Chile

- 5.1 Introducción
- 5.2 Contexto educativo
 - 5.2.1 La escuela
 - 5.2.2 Escuela Católica
 - 5.2.3 Desafíos de la escuela en Chile
- 5.3 Cambios de políticas educativas en Chile
 - 5.3.1 Reformas educativas en Chile
 - 5.3.2 La reforma a la ley de inclusión
 - 5.3.3 Sistema de aseguramiento de la educación
 - 5.3.4 Subvención escolar SEP
 - 5.3.5 Ciclo de mejoramiento continuo
- 5.4 Síntesis

5.1 Introducción

El capítulo, recoge el rol fundamental de la educación y su finalidad, la escuela como el espacio privilegiado en donde se da la formación del individuo, además de las características y componentes de nuestro sistema educacional nacional, sus objetivos, valores y principios.

Por otro lado, coherente con lo que se indaga, se hace referencia a las reformas en el sistema y la búsqueda de nuestro país hacia el aseguramiento de la calidad, lo que permite, exponer enfoques y antecedentes para el encuadre y la orientación de nuestro estudio.

Además, revisa los fundamentos y el valor de la educación y la escuela para el avance de la sociedad y los marcos legales de la educación en Chile y como se estructura.

Se enfatiza la idea que la escuela es crucial para el desarrollo humano y una buena escuela consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable.

Parte de la investigación se presentan elementos de la escuela católica, los seis colegios participantes en el estudio, pertenecen a ella.



5.2 Contexto educativo

A la educación, se le reconoce su rol fundamental, se puede mirar históricamente como el proceso por el cual se forma el ser humano, se perfecciona y mejora, desarrollando aptitudes y potenciándolas. Según Delors (1996), frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él. Se presenta como una de las llaves de acceso a un mundo que cambia rápidamente.

Según la declaración Universal de los derechos Humanos, toda persona tiene derecho a la educación, ésta debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.

Al iniciar nuestra mirada en lo que ocurre en nuestro país en la última década, citaremos un reporte del Estado del Derecho a la Educación en el mundo¹⁴, el que ubica a Chile como uno de los países que no provee el derecho a la educación, explicando razones políticas.

Los fundamentos del derecho de la educación en Chile, se basan por un lado en la constitución política del año 1980 y por otro en la legislación educacional a partir de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE de 1990, complementados con los tratados firmados por nuestro país en materias de los Derechos del Niño entre los años 1959 – 1989 y la declaración de los Derechos Humanos en 1948. (Redondo, 2007).

Según la Constitución de 1980, la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida, siendo los padres los primeros responsables, que tienen el derecho de educar a sus hijos.

Al estado le corresponderá otorgar especial protección a ese derecho y financiar un sistema de Educación Básica gratuito que asegure el acceso a toda la población. El estado cumple un rol subsidiario, y asume la imposibilidad de hacerse cargo de toda la educación, el artículo 11 de dicha constitución subraya el rol de los padres como responsables, afirmando el derecho que tienen los particulares a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La ley orgánica Constitucional señala el cumplimiento de los requisitos mínimos que dichas instituciones deben cumplir. (Oliva M. 2008).

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE),¹⁵ establece requisitos para los niveles de Enseñanza Básica y Media, imponiendo al estado la tarea de velar por su cumplimiento.

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho: y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. (MINEDUC, Ley Chile 2015).

Además, dicha ley añade que, la enseñanza que se imparta en los establecimientos o instituciones educacionales no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. (Ley Chile 2016)

¹⁴Estado del Derecho a la Educación en el mundo¹⁴ (Free or free: 2006 Global reporte) publicado el año 2006

¹⁵La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962, publicada el 10 de marzo de 1990.



Los establecimientos o instituciones educacionales, cuya enseñanza sea reconocida oficialmente, no podrán orientarse a propagar tendencias político - partidista alguna.

La LOCE, es derogada por la Ley General de Educación LGE¹⁶, regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación Parvularia, Básica y Media, regula el deber del estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objeto de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. (Ley Chile, 2016).

La Ley General, define a la educación como el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir sus vidas en forma plena, para participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Ley Chile, 2016).

Según Papalia y Feldman, (2002), *la escuela es una experiencia importante que organiza la vida de la mayoría de los niños y adolescentes, puesto que les ofrece oportunidades para obtener información, dominar nuevas habilidades y perfeccionar las viejas, participar en actividades deportivas, artísticas y otras, explorar la orientación profesional y establecer nuevas amistades. Así mismo, amplía los horizontes sociales e intelectuales. Algunos adolescentes, sin embargo, no ven la escuela como una oportunidad, sino como una barrera en el camino hacia la edad adulta.*

Lo cotidiano, el cómo nosotros enfrentamos el día a día, está lleno de ideas previas, las bases de las fuentes de dichas ideas son diversas, cuando enfrentamos nuevas experiencias las percibimos desde los supuestos construidos, a los que sumamos expectativas. También los jóvenes y niños en escenarios educativos tienen expectativas, intereses, motivaciones, creencias, que se van dibujando en los contextos escolares.

San Fabián, (1993), investigó la idea de que los individuos construyen significados del mundo que los rodea, de un modo activo en función de sus experiencias, vivencias y actitudes. Las percepciones que el alumnado posee de la escuela, influyen directamente en la vida de los estudiantes, sus desempeños y evaluaciones, como se integran al medio escolar y las relaciones que este tenga con su grupo de pares. El entorno y los contextos escolares influyen no sólo en el aprendizaje y aspectos académicos, sino que es un impacto en el desarrollo de manera integral.

Blanco, (2009), citando a Wittrock, (1990), plantea que a la hora de analizar los procesos de pensamiento que contribuyen a la experiencia y a la comprensión de la escuela por parte de los alumnos, es necesario ver aspectos tales como;

- a) El auto concepto y las expectativas escolares de los alumnos: la influencia de las categorizaciones que realiza el profesorado.
- b) La percepción que los estudiantes tienen de sus profesores.
- c) La percepción que tienen los escolares de las actividades del aula. La percepción que los escolares tengan de la escuela dependerá de sus profesores, pero en gran medida

¹⁶ Ley General de Educación (LEGE) *promulgada* como Ley de la República el 17 de agosto de 2009 y publicada el 12 de septiembre del mismo año.



estará dada por los ambientes que se viven en su entorno; no todos ven igual a sus compañeros, profesores o ambiente escolar. El auto concepto es vital a la hora de la formación de la percepción sobre el entorno escolar.

Los planteamientos de Gairín, (1996), visto desde la perspectiva organizacional y no del desarrollo como los plantea Piaget, se complementan, el contexto que rodea a las organizaciones sería vital para configurar las instituciones educativas y su identidad propia, la que repercutirá necesariamente en los niños y jóvenes que se educan en ellas.

Nuestro sistema educacional nacional, está caracterizado por tener una organización descentralizada, su administración se realiza a través de instituciones del estado, autónomas, municipales, particulares y fundaciones las que asumen frente al estado la responsabilidad de dar educación y mantener un establecimiento educacional.

El sistema educativo está estructurado a partir de diferentes niveles de enseñanza, los que se refieren a las diferentes etapas del proceso educativo, los que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

La Constitución Política del Estado, plantea cuatro niveles educacionales: el nivel Preescolar, el nivel Básico, el nivel Medio y el Nivel de Educación Superior. Ese cuerpo legal, asegura a todas las personas el derecho a la educación desde el nivel parvulario y establece la libertad de enseñanza como principio rector de la política y organización educacional del país. (Ley Chile, 2016).

La educación básica comprenderá de 1° a 6° año y la educación media tendrá seis años en vez de cuatro (cuatro de formación general y dos de formación diferenciada). Este cambio curricular debe entrar en efecto en 2017. En las modalidades de enseñanza se encuentran la Científica Humanista y la de Educación Técnico Profesional. (Ley Chile, 2016).

5.2.1 La escuela

La escuela de hoy se entiende como uno de los espacios en los que se da la formación del individuo, integrándolo en una comunidad de iguales y enseñándole a convivir con las diferencias. Es gracias a ella que el individuo puede trascender sus enlaces familiares, étnicos y consuetudinarios y crear un sentimiento de pertenencia a una entidad que abarca una noción más grande: la nación. (Semprini, 1999).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD¹⁷ identifica el entorno institucional como una variable crucial para el desarrollo humano.

Para Murillo, (2005), *una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta el rendimiento previo y su condición social, económica y cultural de las familias.*

Robles, (2000), plantea que la escuela se caracteriza por la posibilidad de que las acciones que realiza sean educativas, con capacidad de gestión pedagógica, para relacionarse cooperativamente e impactar los estilos culturales y promoción de mejores niveles de vida en la comunidad, familia, etc. Donde los integrantes interactúen e internalicen normas, valores, actitudes y favorezcan el desarrollo de habilidades y destrezas.

¹⁷Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2002 Desarrollo Humano en Chile, 2005, 2008)



De las definiciones de escuela anteriores, se puede deducir que una de las principales tareas de ella es la transmisión de conocimientos. Follari, (1996), en su obra *¿Ocaso de la escuela?* indica que lo escolar transmite y sostiene valores previamente consolidados y legitimados socialmente sobre los cuales se funda el lazo social. Toda sociedad requiere prolongarse en el tiempo y para ello tiene que mantener el lazo, transmitiendo a todos los miembros los principios y valores que sostienen.

Cullen, (1997), en su obra “Crítica de las razones de educar”, plantea que la escuela se debe pensar no como templo, sino como ámbito de saberes y conocimientos. Lugar donde el saber y los conocimientos se hacen escuela, es decir procesos de enseñanza - aprendizaje.

En realidad, al sintetizar la referencia y los planteamientos anteriores, podemos concluir que, a la escuela, le urge entregar mucho más que la transmisión del conocimiento, como prácticas de instrucción de disciplinas determinadas; se ve a la educación como la fuerza del futuro, situación que presiona a sus líderes y equipos para poder guiarla de buena forma.

5.2.2 Escuela Católica

Hoy en tiempo de reformas estructurales para el sector educativo, sin duda que la educación católica se ve enfrentada a nuevos escenarios y desafíos impuestos por cambios de diferente índole, en donde además comparten diversas manifestaciones culturales muchas veces contrapuestas.

El Documento Participación, preparatorio de la Conferencia General de Aparecida, (2007), plantea que si bien son necesarias tales reformas en vista de adaptarse a las nuevas exigencias que ha generado el cambio global, muchas de ellas privilegian la adquisición de conocimientos y habilidades, en desmedro o con total desconocimiento de otras dimensiones o aspectos de la personalidad humana, con el consecuente reduccionismo antropológico que ello supone; pues, conciben la educación en función de la producción, la competitividad y el mercado.

Para Cornejo, (2015), lejos de suscitar los mejores valores en los jóvenes o su espíritu religioso, no les enseñan las vías para superar la violencia y construir una cultura de la paz y la solidaridad. Sin contar que las reformas emprendidas no han asegurado un acceso más equitativo, con igualdad de oportunidades a los sistemas de enseñanza a todos los jóvenes.

A diferencia del pasado, las personas parecen menos dispuestas a aceptar imposiciones normativas que no procedan de su propio discernimiento y decisión. Esta reivindicación, con todo, no está libre de tensiones, pues, por una parte, se reivindica la libertad individual en todos los planos y, por otra, se constata la irrupción de fundamentalismos de todo orden que terminan hipotecando esa misma libertad. (Bajoit y Franssen, 1995, citado por Cornejo, 2015).

En palabras de Cornejo, (2015), todo ello interpela a la educación católica a seguir definiéndose por una opción preferencial por los pobres, pero al mismo tiempo a satisfacer las demandas de libertad, autonomía y autodeterminación. Esta idea es reiterada por afirmaciones del papa Francisco: “El riesgo del mundo actual, con su múltiple y abrumadora oferta de consumo, es una tristeza individualista que brota del corazón cómodo y avaro, de la búsqueda enfermiza de placeres superficiales, de la conciencia aislada.” (Evangelii Gaudium, p. 2).



En acuerdo con Cornejo, (2015), *la educación católica ha de tener una mirada más abierta del mundo, contradictoria y multicultural, sin duda individualista, pero al mismo tiempo más consciente de los derechos humanos y libertades individuales y colectivas, exigentes de sus instituciones y categóricas ante la falta de testimonio.*

La educación formal ha dejado de ser el único medio mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información; los(as) profesores(as) y los textos escritos han dejado de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional y los cambios tecnológicos y la apertura a una economía global basada en el conocimiento han obligado a replantearse las competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender. (Brunner, 2001).

En planteamientos de Vargas, (2007), estas no son las únicas condiciones que se le imponen a la educación católica, ella ha de propender a una síntesis entre fe y cultura, de modo tal, de cultivar el entendimiento y apoyo recíproco entre los distintos saberes, con el debido respeto a los métodos particulares de cada una.

En la tarea de integración y conciliación, la educación católica ha de fomentar el diálogo entre fe y razón, de modo de poner de manifiesto como esas dos realidades se encuentran en una única verdad y tienen su origen en el mismo Dios. (Gaudium, y otros, s.f, p. 36) Al respecto, la tarea de la escuela es motivar a los estudiantes para superar las trabas y comprometerse, si bien respeta la libertad de conciencia, no tiene como fin último una simple adhesión intelectual a la verdad religiosa, sino asumir el compromiso personal con la persona de Cristo. (La Escuela Católica 1977).

Según Cornejo, (2015), en el caso de América Latina, los desafíos que le impone la globalización a la educación, pueden resumirse en cuatro puntos: educación y gobernabilidad; educación y equidad; educación y competitividad y educación e identidad.

Fruto de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, quienes estuvieron reunidos el mes de mayo de 2007 en Aparecida Brasil, se realizó el siguiente planteamiento que grafica la finalidad de la educación católica. Toda educación está llamada a transformarse en el lugar privilegiado de formación y promoción integral de la persona humana, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura. Tal encuentro acontece en la escuela, confrontando e insertando los valores perennes en las problemáticas sociales contemporáneas. En este sentido, como bien afirman los obispos latinoamericanos en Aparecida, la educación para ser educativa debe insertarse en los problemas actuales, de modo que las distintas disciplinas han de presentar no sólo un saber que adquirir, sino también valores que asimilar y verdades que descubrir (Aparecida, 2007, p. 343).

La postura de la educación católica en consideración a las demandas de libertad, autonomía y desacuerdo propios de la sociedad globalizada, ha de ser la educación inclusiva e intercultural, en el sentido de que estas no sólo reconocen y asumen las diferencias, sino que trazan la construcción de un modelo educativo basado en la equidad y negociación, no en la imposición y subordinación cultural. Cornejo, (2015).

5.2.3 Desafíos de la educación en Chile

Nuestro país ha sido testigo de varias reformas, todas ellas impulsadas con el fin de poder avanzar en diferentes aspectos educativos. El actual gobierno, se ha propuesto impulsar una reforma estructural, que permita avanzar en los actuales desafíos para que nuestro país pueda convertirse en una sociedad desarrollada, pudiendo superar las



desigualdades; es un hecho que en educación se ha avanzado mucho y se pueden exhibir importantes logros en materia de cobertura, inversión en infraestructura, equipamiento y variados programas focalizados, sin embargo los planteamientos esgrimidos en el programa de gobierno, responden al imperativo que dicha desigualdad y la segregación, continúan en niveles muy altos y la Educación pública se ha visto muy debilitada.

Principios en los que se fundamenta la reforma que se discute hoy en nuestro país. (Fuente: programa de Gobierno 2014 - 2018).

- La Educación es un derecho social.
- La Educación tiene un valor público innegable y está a la base de una sociedad más justa, democrática y participativa.
- El otorgamiento de garantías explícitas para los ciudadanos en materia educativa, tanto de acceso, calidad y financiamiento.
- El fortalecimiento del rol del Estado, como actor activo tanto en la entrega directa de servicios educativos como en una estricta fiscalización del sistema.
- El fortalecimiento de la Educación Pública como motor en todo el territorio nacional y sello de calidad del proceso de Reforma Estructural a la Educación.
- El sistema educativo debe promover la integración y la inclusión social en todos los niveles.
- Poner al centro de las políticas el proceso educativo y los aprendizajes.
- Generación de igualdad de oportunidades educativas desde la cuna, con acciones compensatorias para estudiantes que producto de las desigualdades pasadas hoy estén en desventaja.
- Carácter global de la Reforma Educacional, incluyendo a los niveles Parvulario, General y Superior, de manera de integrar y cubrir a todo el ciclo de la Educación.
- En relación a la educación inicial, en los niveles de Parvularia se implementará: Mayor Cobertura: 90 mil niños y niñas adicionales en el tramo de 0 a 2 años, habilitando 4.500 nuevas salas cuna.
- 34 mil niños y niñas en el tramo de 3 a 5 años, lo que implica construir y/o habilitar 1.200 nuevas salas en jardines infantiles.
- Asegurar acceso a sala cuna y jardín infantil de jornada extendida a todo hijo e hija de madre trabajadora, y asegurar la opción de jornada extendida en pre-kínder y kínder.
- Se implementarán: Programas Complementarios, para fortalecer el rol de la familia en el proceso educativo, y para niñas y niños que viven en ruralidad y zonas de difícil acceso. Particularmente importante será la atención integral en modalidades flexibles para niños y niñas de comunidades indígenas entre 0 y 4 años.
- Incorporar la Acreditación de salas cuna y jardines infantiles.
- Mejorar el coeficiente técnico, los estándares de infraestructura, equipamiento y material didáctico.
- Incorporar innovaciones curriculares basadas en las experiencias más exitosas a nivel internacional.
- Creación de un programa de formación inicial y perfeccionamiento de educadores y asistentes.

Además el programa contempla para el sector Parvulario: modernizar la institucionalidad pública, separando los roles de diseño de política, fiscalización y provisión: En su diseño será dependiente de la Subsecretaría de Educación Parvularia (MINEDUC), en cuanto a los entes reguladores, la fiscalización dependerá de la Intendencia de Educación



Parvularia, en la Superintendencia y su provisión estará dada por organismos como la JUNJI¹⁸, INTEGRA¹⁹ y Prestadores acreditados. (Programa de Gobierno 2014 - 2018)

En relación a la educación en general, los desafíos planteados por el gobierno en su programa (2014 al 2018) contemplan los siguientes:

Poner fin al lucro en la educación: no se podrá lucrar con recursos públicos, el financiamiento público es exclusivo para instituciones sin fines de lucro. Para implementar esta medida, se considerarán plazos y mecanismos que permitan a los establecimientos particulares subvencionados que requieran realizar los ajustes necesarios, para adaptarse a las nuevas normas.

Terminar progresivamente con el financiamiento compartido: evaluación periódica y rigurosa del monto real del costo de una educación de calidad, a partir de esta información la subvención estatal se incrementará gradualmente y el pago de las familias disminuirá hasta ser eliminado completamente. El fin del financiamiento compartido y de otros mecanismos de selección, permitirán terminar con la segregación social en la educación financiada con recursos públicos.

En materia de educación pública, la reforma busca desmunicipalizar la oferta pública de educación: la administración de los establecimientos de educación pública debe estar en manos de instituciones especializadas. La administración de los establecimientos municipales será reemplazada por una nueva institucionalidad pública, cuya estructura contempla la creación de un:

- “Servicio Nacional de Educación Pública” descentralizado y
- “Servicios Locales de Educación Pública”.

Ambas entidades se relacionan con el Presidente de la República, a través del Ministerio de Educación. Por otro lado, los establecimientos educacionales pasarán a depender de los Servicios Locales de Educación Pública, éstos se definirán geográficamente según distritos escolares.

Cada Servicio Local contará con personalidad jurídica y patrimonio propio y tendrá un Consejo Consultivo integrado por miembros de la comunidad educativa y representantes de las Facultades de Educación de instituciones públicas de la región, donde se sitúa el distrito escolar.

El Servicio Nacional de Educación Pública tendrá por función principal el apoyo técnico pedagógico, administrativo y financiero de los establecimientos, a través de los Servicios Locales.

En relación al tema del liderazgo educativo, se plantea que la reforma debe emprenderse con la participación de los Docentes y Directivos, con la participación activa de docentes y asistentes de la educación, garantizando a todos los docentes de la educación pública la oportunidad de participar cada 4 años, de manera gratuita, en un programa de perfeccionamiento docente. (Programa de Gobierno 2014 - 2018).

En cada región se constituirá un “Comité Regional de Desarrollo Profesional Docente” para una formación continua adecuada a las necesidades regionales.

¹⁸La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país.

¹⁹Fundación Integra pertenece a la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. Con 23 años de experiencia, es uno de los principales impulsores de la educación inicial en Chile. Cuenta con más de 1.000 jardines infantiles y salas cuna gratuitos, ubicados en los sectores más vulnerables de 316 comunas en todo Chile. Más de 73.000 niños y niñas



Se desarrollará un programa de Pos títulos disciplinares para 2° ciclo básico y de formación general para 1er ciclo de educación básica.

Se potenciará la Red Maestros de Maestros y se retomará la formación de Mentores para la inducción a docentes principiantes. Además de un programa de inducción para Directores que asumen sus cargos por primera vez y una “Escuela de Directivos” para la formación continua de estos docentes, con énfasis en la gestión técnico-pedagógica.

La reforma también mejorará el conjunto de la Formación Inicial, al respecto se promoverá que las Universidades impulsen programas de reformulación curricular y, por otro lado, promuevan el desarrollo de capacidades en los equipos formadores.

Además, se requerirán mayores exigencias para la acreditación de las carreras de pedagogía. Se establece una nueva forma de ingreso al ejercicio profesional, que considere una evaluación de egreso y se contará con Escuelas de Pedagogía de Excelencia; para esto se desarrollarán y fortalecerán convenios de gestión.

Finalmente, el programa de reforma establece una nueva carrera profesional docente. (Programa de Gobierno 2014 - 2018).

5.3 Cambios de políticas educativas en Chile

Popkewitz, (2004), plantea que, el concepto de reforma educativa agrupa múltiples expresiones orientadas al cambio, que en educación dan cuenta de una transformación significativa del sistema educativo o de parte relevante del mismo, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica.

En palabras de Cornejo, (2007), en vísperas de la llamada transición política a la democracia de los años 80, los resultados de experimentos implementados en el régimen militar estaban a la vista: fortalecimiento del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública y, en términos más amplios, un proceso generalizado de pérdida de fe por parte de los actores educativos (alumnos, docentes, padres y apoderados) en el sistema escolar (Briones, Egaña, Magendzo, y Jara, 1990; González B., 1997; Edwards, 1993).

Desde los años noventa, comienzan en Chile una serie de políticas educacionales que se implementan hasta nuestros días, todas ellas orientadas por una visión sobre calidad y equidad de la educación.

La reforma educativa chilena que se formaliza como tal a mediados de los 90, recoge, ordena y se sustenta en las acciones que en este campo se realizan desde los inicios de esa década, tras el retorno a la democracia (Núñez, 2003); (Lemaitre, 1999).

Las políticas implementadas apuntaron hacia cinco grandes líneas (García-Huidobro, 2000; Mineduc, 1998):

- Aumento del gasto público en educación: éste se ha triplicado desde 1990 a la fecha, alcanzando en la actualidad a la cifra de 3000 millones de dólares. (Cox, 2004). Vale la pena consignar que un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.
- Reforma Curricular: en la década de los '90 se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.



- Mejoramiento de la Profesión docente: promulgación del estatuto docente que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal (incluida la renta mínima nacional). Establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.
- Jornada escolar completa diurna: Lo que ha significado la construcción de una enorme cantidad de edificios nuevos para las escuelas y que significará, en los próximos años, que la totalidad de los estudiantes chilenos tendrán más horas de escolaridad al año.
- Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación: Implementación de Programas nacionales y focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación.

El gobierno en los ochenta, tomó la decisión de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981 (OCDE 2004, p. 20). En consecuencia, hacer operar una reforma educativa sobre un sistema de financiamiento asentado en otros principios, algunos incluso contradictorios, es una tarea que agregó complejidad al diseño y ciertamente también ha incidido sobre los resultados alcanzados. (OCDE, 2004).

Los dos criterios articuladores del conjunto de las políticas educacionales de los 90 que especifican la naturaleza del accionar público en educación son: "Programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y Programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad" (OCDE 2004, p. 20-21).

Uno de los programas implementados en esta época fue el llamado P900. El programa de las 900 escuelas es una estrategia de apoyo técnico y material que inició el MINEDUC en 1990, con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de escuelas básicas con riesgo educativo. Se apoya al 10% de las escuelas con peor rendimiento y mayores necesidades para que los alumnos del primer ciclo logren dominar las destrezas culturales básicas: Lectura, escritura y matemática elemental.

El programa experimentó cambios en el contexto de la reforma, a partir de 1998 extendió su radio de acción desde nivel Pre-básico hasta el 8º año. Esto significa atender a la escuela completa, iniciando un proceso de articulación e integración con educación Parvularia y segundo ciclo.

A principios del año 1990 se inició el Programa MECE Básica, orientado a la Educación Parvularia y Básica.

- Se amplió la entrega de textos en la Enseñanza Básica.
- Se inició la distribución de las bibliotecas de aula, cada sala de clases recibe unos 70 libros para estimular los hábitos de lectura.
- Se incluyó una cantidad de fondos para aumentar la cobertura en Educación Parvularia.
- Este programa se desarrolló entre 1992 1997 con el apoyo del Banco Mundial, mediante un crédito por 170 millones de dólares.
- El MECE básica representó un aumento de inversiones en infraestructura y materiales didácticos e innovaciones en el proceso educativo. Aportes en infraestructura, equipamiento escolar y en mejoramiento de las condiciones de aprendizaje (salud, alimentación escolar), apoyo de textos y metodologías de enseñanza; y el componente



rural, que tenía claramente un sentido pedagógico dirigido a romper el aislamiento de los docentes, actualizar y hacer pertinente el currículo a la realidad. (San Miguel 1999).

Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), destinados a apoyar iniciativas de enseñanza innovadoras a nivel del aula o situaciones similares, a lo que se sumaría, aún a escala reducida pero crecientemente importante el Proyecto Enlaces, destinado a incorporar la informática educativa a la escuela. (Donoso, 2005).

En respuesta a los planteamientos señalados, la Coordinación Nacional del Fondo PME definió los objetivos del programa y dos líneas de acción para intervenir en el sistema educativo. Lograr el mejoramiento de resultados educativos a nivel institucional y de aprendizaje de los alumnos, a través de la descentralización pedagógica, en los ámbitos de desarrollo curricular y de gestión escolar. (Donoso, 2005)

Líneas de Acción:

- PME de Apoyo al desarrollo Curricular y
- PME de Apoyo a la Gestión Escolar

(Donoso, El neoliberalismo en crisis estudios pedagógicos XXXI, 2005), plantea que el bienio 1994-1995 significó, además, la incorporación del Programa Mece para la enseñanza media, la ampliación del Proyecto de Informática Educativa (denominado Red Enlaces), iniciado igualmente en los primeros años de la década como un proyecto experimental muy reducido, el que fue creciendo con el tiempo a una escala significativamente mayor. "En 1995 el MINEDUC, luego de evaluar sus logros a la fecha y ante la creciente demanda de los establecimientos educacionales por contar con tecnología computacional, decidió comenzar una nueva etapa de expansión nacional" (Hepp, 1999).

Si bien la cobertura del sistema prácticamente se mantuvo estable, mejoraron a nivel de enseñanza básica los indicadores de aprobación, afectando positivamente la repitencia y abandono. (Donoso, 2005). Todos los programas de apoyo estudiantil, alimentación escolar, salud escolar y atención dental, incrementan su cobertura en forma significativa, como también el de textos escolares que duplica y más, su número físico de ejemplares y amplía la cobertura del 52 al 95% de los alumnos de básica (Bellei 2003, p.149).

Se implementa la jornada escolar completa en los establecimientos escolares del país. La extensión de la jornada escolar se justificó por dos motivos básicos: García Huidobro y Concha, 2009)

- Para mejorar los aprendizajes: ya que se reconoce que el mayor tiempo es un factor que afecta positivamente al aprendizaje, el trabajo técnico de los docentes y la gestión de cada establecimiento.
- Para lograr mayor equidad en la educación: ya que la JEC permitirá atender a la población de alto riesgo social y educativo, y al mismo tiempo es una acción que iguala las oportunidades de aprender, al aumentar de manera significativa el tiempo de trabajo escolar a todos los estudiantes de establecimientos educacionales subvencionados por el Estado y no sólo a un sector minoritario y privado como había sido hasta entonces.

Además, se instalan programas de mejoramiento de la calidad y equidad, de apoyo de iniciativas focalizadas que incluye el P-900, el Programa Enlaces de informática educativa, el Proyecto Monte Grande de liceos de anticipación y otras iniciativas que se fueron desarrollando con el avance de la reforma y, ciertamente, la línea de reforma curricular, dirigida a construir y aplicar un nuevo marco curricular mínimo. (García-Huidobro 1999, en Donoso, 2005).



El Proyecto Montegrando es un programa experimental del Ministerio de Educación, inserto en el marco de estrategias de mejoramiento de la enseñanza media, que tiene por propósito el impulso y desarrollo de propuestas educativas institucionales innovadoras, diseñadas por las propias comunidades escolares que sirvan como antecedentes válidos para la renovación, mejoramiento y diversificación de la enseñanza media subvencionada.

Según Cox, (2001), La reforma del currículum postuló cuatro dimensiones de cambio:

- sus relaciones de control;
- las características de su arquitectura mayor o estructura;
- su organización en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura;
- cambios de orientación y contenidos dentro de tales espacios curriculares áreas o asignaturas.

La consolidación de las reformas se inicia en los años 2000, en planteamiento de Donoso, (2005), tras conocerse los mencionados resultados SIMCE y de las comparaciones internacionales, el Ministerio propone llevar la reforma a la sala de clase.

La respuesta de la política a este nuevo desafío está basada en dos pilares fundamentales: Primero, una campaña para mejorar las habilidades de lectura, escritura y matemática de kínder a cuarto básico, lo que incluye el rediseño del currículum de 1996 para los primeros cuatro cursos, cambiando las políticas de capacitación de los profesores, y haciendo esfuerzos especiales para obtener el apoyo de los padres.

A propósito de lo anterior, “el Ministerio de Educación se ha comprometido con el aseguramiento de calidad de los resultados, aplicando (entre otras medidas) la evaluación docente y los requisitos de desempeño específicos” (OCDE 2004, p. 35).

En junio del año 2006, el gobierno de la época conforma el Consejo Asesor Presidencial de Educación, cuyos miembros, en los que también se encuentran agrupados los estudiantes secundarios, elaboran una serie de planteamientos que se convirtieron en la base para reformar dicha ley. Después de dos años e intensas negociaciones y más de cien indicaciones, el nuevo marco legal es aprobado.

Según el Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena designado por el gobierno de la época, en el documento Los desafíos de la Educación Chilena para el Siglo XXI, exponen que cada nación crea las mejores formas de expresar sus aspiraciones educativas. Los países de más éxito son los que están dispuestos a clarificar sus ideales educativos y a renovarlos periódicamente.

La LGE plantea en sus fundamentos que la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

En acuerdo a la LGE, se aprobó la ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media N° 20.529 promulgada el 11 de agosto de 2011 que, entre otras modificaciones, propone crear una Agencia de la Calidad y una Superintendencia de Educación, instituciones que se fundan mediante esta ley, la que establece como un deber del Estado propender a asegurar una



educación de calidad y equidad, entendiendo por esta última el que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibirla.

Actualmente en la educación de nuestro país, aún existe provisión mixta, coexisten instituciones privadas y estatales, la recién aprobada Ley de Inclusión cambia el sistema educacional chileno, el más mercantilizado del mundo, transformando la educación desde un bien de consumo a un derecho social, los colegios particulares subvencionados, además de recibir financiamiento del Estado, pueden cobrar un copago a las familias, seleccionar o elegir a sus estudiantes por razones religiosas, situación socioeconómica o rendimiento académico mediante pruebas a partir de los 11 años.

Todo esto significa un cambio en el paradigma educativo, todos los actores coinciden en que se fortalezca la educación pública gratuita, dando pasos hacia terminar con la administración municipal de los colegios que tienen esa dependencia y acabar con el aporte de los padres, dejando a la educación particular subvencionada en igualdad de condiciones con la municipal, bajo el slogan del fortalecimiento de la educación pública²⁰, y se termine con el copago o financiamiento compartido,²¹ que es el aporte que los padres realizan. A su vez, se pone fin al lucro, alejando al mercado de la educación.

5.3.1 Reformas educativas en Chile

El sistema escolar en Chile ha vivido diversas reformas, de acuerdo a los diferentes períodos de gobierno. En el último tiempo se destacan dos grandes leyes por las que nuestro sistema educativo se rige en la materia. En acuerdo con Gairín, (2003), toda reforma se puede identificar con el intento de llevar a cabo modificaciones estructurales del sistema educativo como respuesta a cambios que se consideran necesarios.

En nuestra historia educativa, se han sucedido diversos cambios, con diversos resultados. El carácter macro de las reformas, su intento de homogeneizar a partir de modelos preestablecidos, el obedecer a necesidades claramente existentes, etc. Llevan a procesos generalizados que, por lo mismo, no permiten las respuestas diferenciales que las realidades concretas exigen. Su éxito depende de la implicación que se consiga a niveles micro del sistema educativo. (Gairín, 2003)

²⁰Actualmente se concibe la institucionalidad de la educación escolar pública como municipal. Ante el decaimiento de la educación pública, docentes y estudiantes reclaman no sólo por su fortalecimiento, sino que aparejado con ello por terminar con la municipalización, creyendo así poner fin de raíz a los problemas que la aqueja.

²¹Es una modalidad complementaria al sistema subvencionado tradicional, que comenzó a operar a partir de 1993. Su característica fundamental es que permite a los establecimientos inscritos realizar un cobro a los alumnos, recibiendo una subvención estatal que depende inversamente del aporte de las familias.



Tabla 42: Algunas reformas en Chile

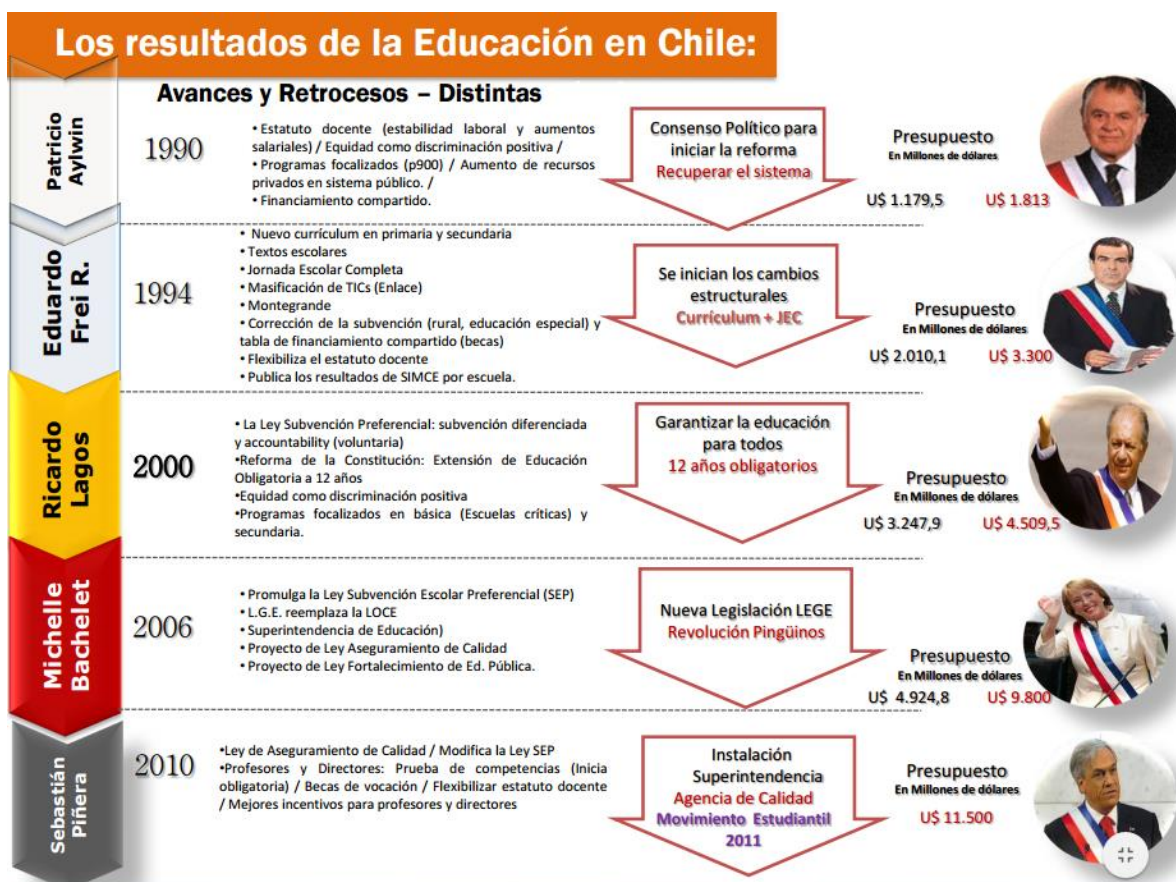
1830 José Joaquín Prieto Vial (1831-1841)	La constitución de 1833 establece que corresponde a las municipalidades en su territorio, promover la educación, cuidar de las escuelas y demás establecimientos de instrucción que paguen con fondos municipales, se ordena la creación de una superintendencia a la que se le entrega la inspección y dirección de la enseñanza nacional, se dividió la educación en escuelas municipales, religiosas y particulares, abriéndose más la brecha existente entre estas.
1860 Manuel Montt Torres (1851- 1861)	La ley de instrucción primaria: sistema público de enseñanza elemental que regula sector privado, en esta también se completa la obsoleta libertad de enseñanza y la gratuidad de la educación, Ésta como consecuencia trajo un aumento en el número de escuelas, matrículas y asistencia media, sin embargo, decaen por efectos de la guerra y de la crisis. En esta ley, la instrucción primaria queda desconectada de la secundaria, ya que la primera es dependiente del Ministerio, y la segunda del Consejo universitario.
1920 Arturo Alessandri Palma (1920-1925)	Se estableció la obligatoriedad de la educación, con esto las matrículas aumentaron y el analfabetismo disminuyó, Sin embargo, esto se cumplió a medias por la falta de escuelas. En esta ley también se consideró a las escuelas particulares, dividiéndose en dos grupos: la creación voluntaria y las de creación obligatoria. Asegura 4 años de escolaridad y entrega supervisión básica y media.
1965 Eduardo Frei Montalva (1964- 1970)	La educación tiene un cambio sustancial, con la creación de la reforma de 1965, que consistía en tener una igualdad de oportunidades, en responsabilidad socio-cultural tener una formación para el futuro, extendiendo la enseñanza primaria llamada desde ese momento enseñanza básica de seis a ocho años, disminuyó la secundaria denominada luego enseñanza media, de seis a cuatro años. Científico humanista, técnico profesional, en parte son creadas para atender las necesidades personales y por otra parte la demanda de recursos humanos para un país en desarrollo, Para financiación se utilizaron muchos recursos y combatir el analfabetismo, y así poder conseguir una educación y cultura del país que se encontraba en vías de desarrollo; la jornada de estudio se estructura en 30 horas semanales aproximadamente, destinadas a todo proceso educativo. Se crea la JUNJI y JUNAEB, esta ley rige el sistema educacional en nivel de educación básica, media y superior (incluyendo aquí universitario, técnico profesional y posgrado), considera a la educación como un derecho de todos y que corresponde a los padres el derecho y deber de educar al hijo. Establece 3 niveles de organización: el Ministro y su gabinete; La subsecretaria y sus divisiones y departamentos, incluyendo el centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagogía (CPEIP).
1990 Patricio Aylwin Azócar (1990-1994)	Se publica en el diario oficial la nueva ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE). Existen establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Se basa en la libertad de enseñanza, es decir, que cualquier particular puede establecerse con un establecimiento educacional. Con la LOCE establece 3 niveles de organización: el ministerio y los gabinetes: La subsecretaria y sus divisiones y departamentos incluyendo el Centro de Perfeccionamiento. Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP); y las Secretarías Regionales y Ministeriales. Se elimina la Superintendencia, y en lugar se crea la División de Planificación y presupuesto.
2000 Ricardo Lagos Escobar (2000-2006)	En el año 2003 la enseñanza pasa a ser obligatoria y gratuita hasta los 12 años de escolarización, asegurando su educación hasta terminar su enseñanza media. Con esto, aumentan los recursos para acrecentar la educación, es decir, invertir en donde hay más carencias y necesidades, niños de familias pobres y aquellos lugares donde las oportunidades son más escasas. Relacionado con lo anterior, más colegios se integran a la jornada escolar completa, aquellos en donde era necesario mejorar la educación, crear



	Instancias de reforzamiento y capacitación, para solucionar el problema educacional, la prueba de aptitud académica fue reemplazada por la prueba de selección universitaria (PSU) transitoriamente a partir del 2003, promoviendo así, la oportunidad de educación superior. Para esto inicia un proceso de otorgamiento de crédito para aquellos alumnos que componen el consejo de rectores, también disminuirán los años de escolaridad básica de 8 a 6 y aumentarán los de escolaridad media de 4 a 6 años.
Michel Bachelet (2006 – 2010)	Aumento de raciones alimenticias; Mejoras en infraestructura; Pase escolar las 24 horas de toda la semana (Tarjeta Nacional Estudiantil); Prácticas bonificadas Beca completa para cubrir el costo PSU Incentivo para estudiantes vulnerables; Superintendencia de educación; Fortalecimiento de los municipios Fortalecer evaluación y formación docente
Sebastian Piñera (2010 -1014)	En febrero de 2011 se promulgó la ley de Calidad y Equidad de la Educación. Esta ley fortalece el liderazgo de los directores de establecimientos municipales, revaloriza la profesión docente y entrega más recursos focalizados en los estudiantes más vulnerables. A contar de marzo de 2011 se encuentran funcionando 30 Liceos Bicentenarios de Excelencia en todas las regiones de Chile En abril del 2011 se aprobó la Ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, que crea la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación

Fuente: Riquelme, (2011)

Tabla 43: Resultados de la educación Chilena



Fuente: Garay, Fundación Chile



Al situar un escenario de cambio en nuestro país, existe un consenso generalizado en ubicar la última reforma estructural que se lleva a cabo en la llamada, “Revolución Pingüina” del año 2006 en Chile, Principalmente motivada por un malestar generalizado por las desigualdades que nuestro sistema educativo presentaba, en ese momento los reclamos planteados por los jóvenes estudiantes eran tan diversos que iban desde la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de enseñanza, hasta la tarifa escolar gratuita en el transporte.

Reforma Educacional, Gobierno Michelle Bachelet en el periodo 2014-2018

Los pilares de la actual reforma (MINEDUC, 2015) que se implementan en nuestro país, se focalizan en:

- Calidad educativa
- Inclusión educativa
- Gratuidad universal
- Fin al lucro en todo el sistema educativo
- Reforma a la Educación Parvularia
- Reforma a la educación Superior

Entre el año 2014 y el 2018, le corresponde a la Presidenta Michelle Bachelet su segundo período a cargo del país, en él se han impulsado una serie de cambios estructurales a nivel educativo.

Uno de los objetivos de la Reforma Educacional que está implementando el gobierno de la Presidenta de la República, Michelle Bachelet Jeria, consiste en garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile. Su foco está en los y las estudiantes, y busca desarrollar todas sus potencialidades. MINEDUC, (2015).

Algunos de los elementos impulsados para lograr el propósito de mejorar la educación que sustentan la reforma, son los siguientes:

Programa de Gobierno 2014 – 2015

Calidad Educativa. El propósito es impulsar una comprensión más compleja e integral de calidad para recuperar el sentido de la labor educativa.

Segregación e Inclusión. Reducir la segregación y contar con un país más integrado social y culturalmente

Gratuidad Universal. Pasar de la educación como un bien de mercado, a un sistema educacional coordinado que ofrece a las niñas, niños y jóvenes de Chile un derecho social.

Poner fin al lucro en educación

Fin al lucro en todo el sistema educativo. De manera gradual se elimina el copago, aporte de las familias y se pasará a una educación financiada por el estado.

El fortalecimiento de la educación pública como motor del proceso de la Reforma Estructural. La Educación Pública debe fijar los estándares de calidad y tener presencia relevante en todo el territorio. Se dará término a la administración municipal.

Mejoramiento de la formación inicial: Se modernizará la institucionalidad de la educación Parvularia, se creará una Subsecretaría en el Ministerio de Educación (MINEDUC). Se aumentará la cobertura, además de avanzar a la obligatoriedad del Pre-Kindergarten.



Fin a la selección de los alumnos: se terminará con toda forma de selección a nivel de la escuela, tanto económica, social, académica y conductual.

Inclusión: Los establecimientos deberán considerar en su proyecto educativo la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, y la habilitación para que ello ocurra de manera adecuada.

Reforma la Educación Superior: Se avanzará gradualmente en la gratuidad universal y efectiva de la educación superior, en un proceso que tomará 6 años. Esta gratuidad será ejercida en toda institución de educación superior que cumpla, entre otros aspectos, con: estar acreditada; acatar estrictamente las normas que no permiten la existencia de lucro; estar incorporada a las nuevas normas. Se establecerá un sistema de acreditación y esta será obligatoria para todas las instituciones de educación superior (Universidades, IP y CFT). Se creará la Subsecretaría de Educación Superior; la Superintendencia de Educación Superior, con competencias claras y recursos necesarios para cumplir sus funciones, en especial, la fiscalización del uso de los recursos públicos, velar que se cumpla la prohibición de lucro.

Además, se creará la Agencia de la Calidad de la Educación Superior, responsable de la acreditación y de velar por la calidad de ésta.

Adicionalmente, la reforma plantea crear universidades estatales regionales en donde actualmente no existen (Aysén y O'Higgins).

Formación inicial Docente: en relación a la formación docente la reforma que se implementa mejorará el conjunto de la formación inicial, este aspecto de la reforma se materializará de la siguiente forma:

- por la vía de promover que las universidades impulsen programas de reformulación curricular;
- promover el desarrollo de capacidades de los equipos académicos de las instituciones formadoras mediante programas de intercambio a nivel internacional
- por la utilización de becas de postgrado;
- establecer mayores exigencias para la acreditación de las carreras de pedagogía
- establecer el carácter obligatorio y habilitante de la evaluación de egreso
- aumentar los recursos públicos para fomentar la investigación en temas pedagógicos.
- Contar con Escuelas de Pedagogía de Excelencia. Para esto se desarrollarán y fortalecerán convenios de gestión. MINEDUC, (2015).

5.3.2 La reforma a la ley de inclusión

La Ley de Inclusión N° 20.845 (MINEDUC, 2015), modifica varios cuerpos legales como, por ejemplo: La Ley General de Educación, la Ley de Subvenciones, la Ley de Aseguramiento de la Calidad y la Ley de Subvención Escolar Preferencial, el panorama en educación de nuestro país está cambiando drásticamente, algunos alcances específicos de la ley:

- Entre 2016 y 2018, más de 730 mil estudiantes, cuyas familias hoy pagan parte de la mensualidad en los colegios, podrán pasar a educación gratuita. Para el 2018, el 93% de los estudiantes de Chile estudiará en colegios gratuitos.



- Para el año 2016, los colegios que opten por la gratuidad comenzarán a recibir dos nuevos fondos: El nuevo Aporte de Gratuidad y la nueva SEP Ampliada, para estudiantes de clase media. Además, habrá un incremento del 20% a la SEP. El Estado duplicará los recursos con que cuentan hoy más del 50% de los estudiantes.
- Los padres, madres y apoderados podrán seguir aportando voluntariamente al desarrollo de actividades extracurriculares. Lo importante es que este aporte no será requisito para la elección del colegio. La calidad será asegurada por el Estado.
- Para el año 2016, los colegios deberán dejar de seleccionar de forma gradual. Todos los niños y niñas, podrán postular a establecimientos que reciban aportes del Estado, sin ser discriminadas arbitrariamente y sin que les soliciten pruebas o antecedentes económicos.
- Cuando los establecimientos elegidos por las familias cuenten con igual número de postulantes y vacantes, todos los estudiantes podrán ingresar automáticamente. De no haber cupos suficientes, los establecimientos deberán usar un sistema de selección aleatorio que asegure que no habrá selección arbitraria. Tendrán preferencia los hermanos de alumnos que ya estudian en el establecimiento y los hijos de los trabajadores de los colegios.
- Para el año 2018, todos los colegios deberán estar organizados como entidades sin fines de lucro, esto significa que todos los recursos destinados a la educación, deberán ser usados sólo en aquello.
- Con el fin de fortalecer a la Educación Estatal, se comprometieron 250 mil millones de pesos anuales de uso exclusivo para la educación pública. Este programa comenzará el 2016 y se extenderá durante los años 2017, 2018 y 2019.
- Los establecimientos que, previa acreditación ante el Ministerio de Educación, decidan tener proyectos artísticos, deportivos y/o de alta exigencia, podrán seleccionar hasta el 30% de su matrícula.
- La ley impide la cancelación de matrícula por rendimiento (los y las estudiantes tienen la oportunidad de repetir un curso en la enseñanza básica y otro curso en la enseñanza media). Además, no se podrán efectuar expulsiones en medio de un año escolar, exceptuando faltas graves que pongan en riesgo la seguridad de la comunidad escolar.
- El nuevo sistema se implementará desde el año 2016 de forma gradual, con el fin de garantizar un tránsito ordenado hacia una nueva estructura de la educación chilena.

Fuente: (MINEDUC, 2015)

Por otro lado, de manera más general, el cuerpo legal incluye: El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, establecido en la “Ley General de Educación” (ley 20.370, promulgada el año 2009) y en la ley que instituye el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”. Este marco normativo define una institucionalidad que aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, y busca un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de apoyo y la exigencia de rendición de cuentas. (MINEDUC, 2015)



El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instrumentos y medidas dirigidas a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país. (MINEDUC, 2014)

El nuevo marco legal y su implementación, imponen a los directivos dar cumplimiento a una nueva reglamentación e inspección por parte de cuatro instituciones del Estado: El Ministerio de Educación, El Consejo Nacional de Educación; La Agencia de Calidad de Educación y La Superintendencia de Educación Escolar,²² cuyo objetivo es fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia de educación y además de fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal. Por otro lado, la Agencia de la Calidad tiene como objetivo instalar un sistema de evaluación integral significativo para la mejora del sistema educativo, orientar a las escuelas, e incidir en las políticas públicas que permitan mejorar la calidad de la educación. (MINEDUC 2015)

5.3.3 Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (a partir de ahora se usará indistintamente Sistema de Aseguramiento de la Calidad o SAC) se creó el año 2011 por medio de la Ley N° 20.529, y las instituciones que lo componen son: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación (MINEDUC, 2016).

En su artículo 8º, la Ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, establece la necesidad de formular un Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación a 4 años, con el objeto de definir objetivos y metas coordinadas para el conjunto de sus instituciones, que permitan establecer mecanismos de apoyo, fortalecimiento de capacidades y responsabilidades de todos los establecimientos del país (MINEDUC, 2016).

Este Plan también debe incluir las acciones a desarrollar para el cumplimiento de dichos objetivos y metas. El Ministerio de Educación es el responsable de formular este plan, y debe encabezar para esa tarea un Comité de Coordinación integrado, además, “por el Superintendente de Educación y por el Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad o, en cada caso, por las personas que ellos designen” (artículo 8º), el cual velará por la gestión eficaz y eficiente del Sistema de Aseguramiento y del Plan comprometido. (MINEDUC, 2016)

En este contexto, el Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar tiene por principales objetivos: (MINEDUC, 2016)

- Asegurar las condiciones y potenciar las capacidades del sistema escolar para mejorar la calidad de la educación y los aprendizajes integrales de todas y todos los estudiantes del país, así como de los procesos que posibilitan su desarrollo en las comunidades escolares.
- Articular el trabajo de las instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, estableciendo los objetivos y prioridades estratégicas, definiendo los mecanismos de coordinación interinstitucional, con

²² La superintendencia de Educación Escolar fue creada por la Ley N 20.529 sobre Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, publicada el 27 de agosto de 2011 y entró en funciones el 1 de septiembre de 2012.



énfasis en el mejoramiento de los establecimientos educativos, especialmente los que presentan menores desempeños.

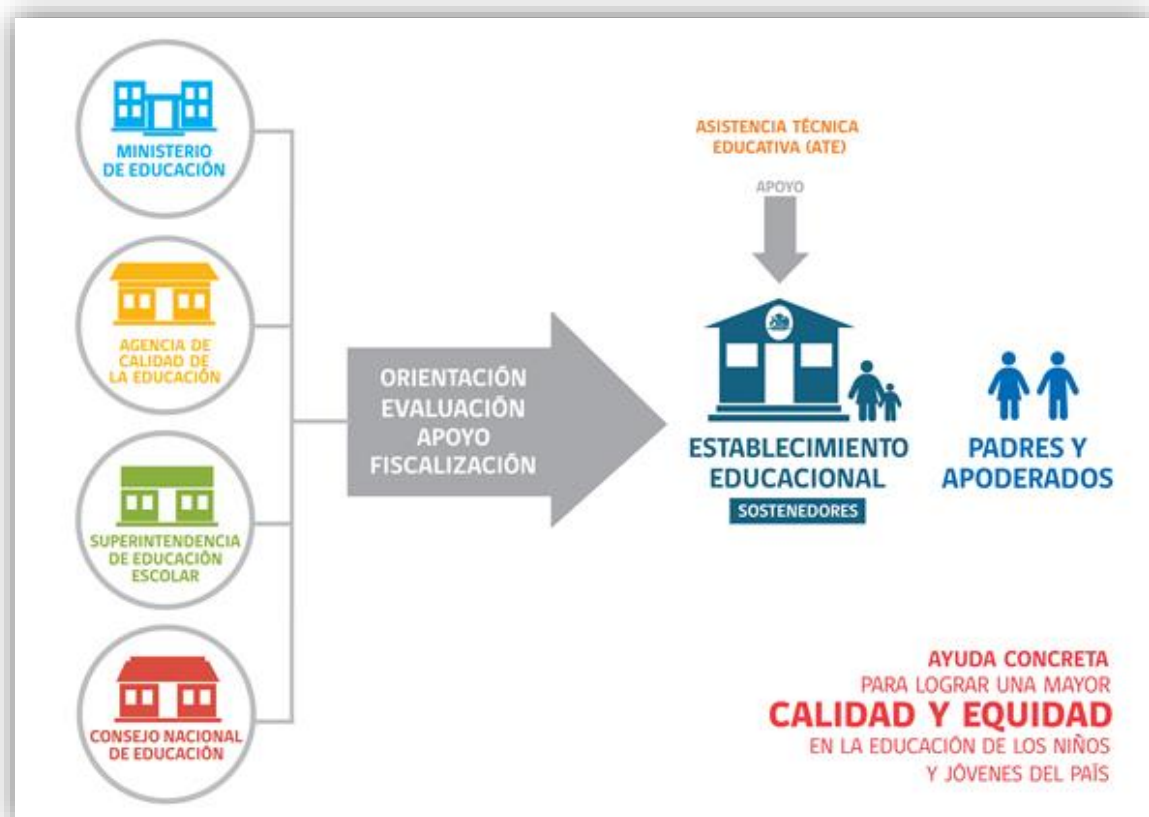
A partir de la década del 2000, el debate público y los esfuerzos institucionales ponen el foco en los problemas de una calidad evaluada principalmente a través del Simce, muy heterogénea y crecientemente dispar, que no lograba superar de forma efectiva la gran inequidad educativa del país (MINEDUC, 2016).

Destacan en este periodo iniciativas tales como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE), que formaliza un modelo de gestión escolar para la mejora y una modalidad colaborativa entre autoevaluación y evaluación externa; el Programa LEM (Lenguaje, Escritura y Matemáticas), y Liceo para Todos, entre otras, así como las estrategias focalizadas de apoyo externo a establecimientos educacionales como el Programa de Escuelas Críticas. (MINEDUC, 2016).

Durante el 2015, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), inició su marcha blanca. Esto significa comunicar a cada establecimiento, de manera privada, su categoría de desempeño, que considera la distribución de sus estudiantes en los Estándares de Aprendizaje, los Indicadores de desarrollo personal y social, anteriormente llamados "Otros Indicadores de Calidad y el contexto socioeconómico de los estudiantes."

Para lo anterior, se establecieron cuatro categorías de desempeño (Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente), lo que buscan es que el SAC pueda focalizar sus esfuerzos en aquellos establecimientos que más lo requieren. (MINEDUC, 2016)

Figura 25: Sistema de aseguramiento de la calidad



Fuente: (MINEDUC, 2016)



Desafíos y oportunidades del sistema SAC para los agentes de cambio:

- El desafío principal es articular a las instituciones del SAC: MINEDUC, Agencia y Superintendencia de Educación que deben actuar como sistema, y orientar de manera coherente a los establecimientos y sus sostenedores. En el corto plazo, deberá proponerse un Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación al país (liderado actualmente por Subsecretaría).
- Sentido de urgencia asumido para el fortalecimiento de la educación pública. Se deben identificar los mecanismos y dispositivos para el trato preferente requerido. La información del estado de desempeño entrega una mirada mayor sobre la situación de los establecimientos y poder focalizar apoyos más pertinentes para la mejora.
- Relevancia de monitorear los efectos del SAC, para identificar efectos e impactos (deseados y no deseados). El que se implemente en marcha blanca permite señalar que se recogerán los aprendizajes para mejorar la política pública educativa.
- Identificar modificaciones legales al SAC: mayor énfasis en el despliegue de un sistema nacional de apoyo, por sobre consecuencias negativas para las comunidades escolares, como la pérdida del reconocimiento oficial.
- Avanzar en una mirada más amplia de calidad, que además de aprendizajes cognitivos (muy necesarios), incorpora otros elementos para una noción integral: inclusiva y democrática (reconoce la igualdad de género, incorpora la diversidad cultural, promueve lógicas de colaboración), a través de los otros indicadores de calidad.
- Doble desafío de la reforma: aborda aspectos estructurales, para que pueda llegar hoy al interior de cada sala de clases y establecimiento educativo. La marcha blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad es una gran oportunidad para empoderarnos de los principales (directores, profesores, sostenedores) en el desafío de construir calidad de los aprendizajes integrales de cada niña, niño y joven de nuestro país.

Tabla 44: Las funciones de cada una de las instituciones que componen el sistema

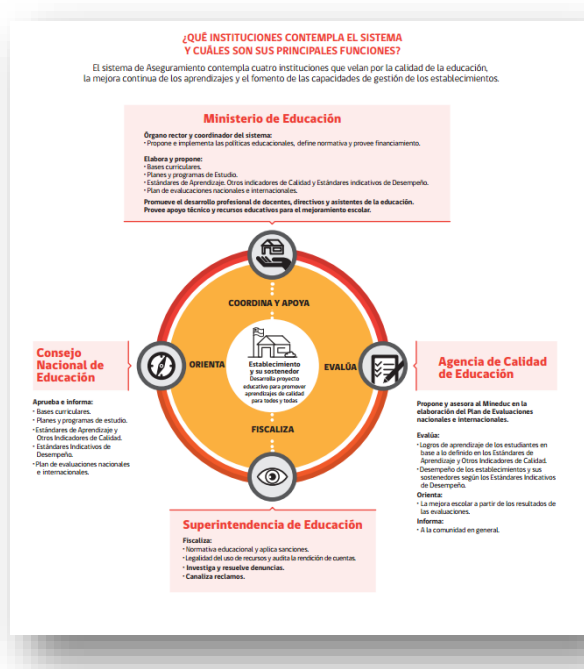
Instituciones	Funciones
Ministerio de Educación	Es el órgano rector del sistema, y tiene entre sus objetivos proponer e implementar la política educacional, elaborar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional (tales como los estándares de aprendizaje, otros indicadores de la calidad educativa y los estándares indicativos de desempeño, entre otros), además de prestar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales y a sus sostenedores, junto con promover el desarrollo profesional docente.
Agencia de la Calidad de la Educación	Tiene por objeto evaluar y orientar el desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, evaluar los logros de aprendizaje de las y los estudiantes e informar a los centros escolares y la comunidad sobre su funcionamiento en distintos ámbitos de gestión, para favorecer su mejoramiento continuo.
Superintendencia de Educación	Se orienta a asegurar condiciones esenciales para la calidad de la educación y el resguardo de los derechos de todos los actores de las comunidades educativas, a través de la fiscalización de la normativa



	educacional, del uso de los recursos, la atención de denuncias y la entrega de información a los establecimientos y sostenedores del país.
Consejo Nacional de educación	Es el encargado de revisar, generar sugerencias, evaluar y aprobar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional, tales como los estándares de aprendizaje, otros indicadores de la calidad educativa, los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales.

Fuente: (MINEDUC, 2016)

Figura 26: Diagrama N° 1. Las instituciones educativas del sistema de aseguramiento de la calidad y sus principales funciones.



Fuente: MINEDUC (2015)

La reforma educativa chilena ha sido un esfuerzo país de significación por actualizar las capacidades de los estudiantes a las necesidades del mundo globalizado, que puede quedarse sólo en eso. En materia de oportunidades educativas para los más desfavorecidos, los datos son incuestionables, pero su impacto sobre la calidad educativa y en la reducción de la desigualdad, tareas propias de las reformas de esta generación, demanda más que lo realizado hasta la fecha y acciones que exceden al sector educación.

En síntesis, hoy nuestro país vive momentos cruciales en educación, la reforma estructural, denominada Ley de Inclusión, según planteamientos de las políticas ministeriales, cambia el sistema educacional chileno, transformándolo desde un bien de consumo a un derecho social.



5.3.4 Subvención escolar preferencial SEP

El tema que está a la base de las preocupaciones cuando se analiza y estudia el estado de la educación en los distintos países y modelos educativos, es el de la calidad y la equidad educativa.

Según el Documento diez pasos hacia la equidad en la educación (OCDE, 2007), en todos los países de la OCDE casi uno de cada tres adultos sólo tiene educación primaria o secundaria; una verdadera desventaja en cuanto a empleo y oportunidades en la vida. Dicho documento plantea que la equidad en educación tiene dos dimensiones.

- La primera es la imparcialidad, básicamente significa asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no obstaculicen el logro de la realización del potencial educativo.
- La segunda es la inclusión, garantizando un estándar mínimo básico de educación para todos; por ejemplo, que cada persona sepa leer, escribir y hacer operaciones simples de aritmética. Las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas: atacar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de las privaciones sociales que a menudo provocan dicho fracaso.

El fundamento de la Subvención Escolar Preferencial SEP²³ es el mejoramiento de calidad y equidad en el sistema educativo subvencionado de nuestro país.

La subvención, son los recursos, para que el sistema educacional pueda lograr los objetivos propuestos, su valor se calcula por un factor de unidad de subvención escolar USE que varía según el IPC, índice de precios al consumidor; implica, además, la asistencia a clases de los alumnos (MINEDUC 2011).

En el caso de la Subvención Escolar Preferencial, además de la asignación de recursos también se asocia a los resultados que alcanzan los estudiantes. Cada sostenedor de colegios y escuelas adscribe de manera voluntaria un convenio, que involucra y compromete a toda la comunidad escolar, asumiendo todas las responsabilidades que dicho compromiso implica. (MINEDUC, 2011)

La ley SEP reconoce en sus fundamentos, que cuesta mucho más educar a niños cuando los niveles de vulnerabilidad socioeconómicos de los estudiantes aumentan, además de ello rescata que los contextos y entornos de aprendizaje también importan. Dicho lo anterior, por un lado la ley asigna recursos por cada uno de los alumnos prioritarios²⁴ matriculados, y por otro, crea una Subvención por concentración que aporta recursos según la proporción de alumnos y alumnas prioritarias en relación al total de estudiantes matriculados en el establecimiento. (MINEDUC, 2011)

La SEP establece compromisos por cada uno de los actores educativos, todos trabajando en conjunto en pos de lograr la calidad del sistema, dichos compromisos se expresan en un convenio de "Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa", que cada sostenedor suscribe con el Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2011)

²³La Subvención Escolar Preferencial se instaura con la Ley N° 20.248, promulgada el 2 de febrero del 2008.

²⁴Los alumnos prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Actualmente, abarca a los estudiantes desde Pre kínder hasta 2° Medio, en los establecimientos educacionales que están incorporados a la Subvención Escolar Preferencial. La operación de identificación de alumnos y alumnas prioritarias, es realizada anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). La determinación de la calidad de estudiante prioritario, así como la pérdida de esta condición, es informada anualmente a la familia y al sostenedor del establecimiento.



Tabla 45: El convenio de Igualdad de oportunidades y Excelencia Educativa contiene:

Compromisos con las y los estudiantes, en especial los más vulnerables:	
1	Aceptar a las y los alumnos que postulen entre el primer nivel de Transición y sexto Básico, (gradualmente) de acuerdo a procesos de admisión, sin considerar el rendimiento escolar pasado o potencial de las y los postulantes.
2	Asegurar que en los procesos de admisión, no sea requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del o la estudiante que postula a una escuela.
3	Eximir a las y los alumnos prioritarios de los cobros referidos a financiamiento compartido. No pueden ser objeto de cobro alguno que condicione su postulación, ingreso o permanencia en el establecimiento.
4	Retener a las y los alumnos, entre primer Nivel de Transición y sexto Básico, sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para la renovación de su matrícula.
5	Asegurar el derecho de las y los alumnos a repetir de curso en un mismo establecimiento, a lo menos en una oportunidad por cada nivel de enseñanza. Esa no será una causa para cancelar y no renovar su matrícula.
Compromisos institucionales y pedagógicos:	
1	Destinar la Subvención Escolar Preferencial a la implementación de las medidas comprendidas en un Plan de Mejoramiento Educativo, con especial énfasis en las y los alumnos prioritarios. También pueden impulsar asistencia técnico-pedagógica especial, para mejorar los resultados de las y los alumnos con bajo rendimiento académico.
2	Elaborar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad escolar, que contemple acciones desde el primer nivel de Transición, hasta octavo Básico en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos.
3	Establecer y cumplir metas de resultados académicos de las y los alumnos, en especial de los prioritarios, concordadas con el Ministerio de Educación, en función de los resultados que se obtengan por aplicación del sistema de evaluación nacional, SIMCE.
4	Acreditar el funcionamiento efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro General de Padres y Apoderados.
5	Acreditar la existencia de horas docentes destinadas a cumplir la función técnico-pedagógica y asegurar el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas.
6	Cautelar que las y los docentes de aula presenten al director o directora del establecimiento, dentro de los primeros quince días del año escolar, una planificación educativa anual de los contenidos curriculares.
7	Contar con una malla curricular que incluya actividades artísticas y/o culturales y deportivas que contribuyan a la formación integral de las y los alumnos.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, (2008)

Del convenio y compromisos, remarcaremos algunos puntos que es necesario tener en cuenta y que suponen un impacto en las estrategias que los directivos proponen para mejorar y se direccionan hacia los objetivos del presente trabajo: (MINEDUC, 2011)

- Asignar los recursos de la Subvención Escolar Preferencial a las acciones de mejoramiento planificadas por los establecimientos.
- Trabajar con las y los integrantes de la comunidad educativa, particularmente con las y los directivos de los establecimientos, en la elaboración de su Plan de Mejoramiento Educativo.
- Fomentar la articulación de las acciones de mejoramiento que se definan con las políticas comunales de educación.
- Revisar la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo y retroalimentar el trabajo de la escuela.
- Presentar el Plan de Mejoramiento Educativo ante el Ministerio de Educación, para su aprobación en el caso de las escuelas clasificadas como emergentes.
- Contribuir al cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo de las escuelas.



En resumen, el sostenedor se hace responsable del cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo. Debe velar por el progreso de la calidad educativa de los establecimientos de su dependencia y asegurar mayores y mejores condiciones educacionales para las y los estudiantes más vulnerables. (MINEDUC, 2011)

Las funciones directivas de quienes trabajan con el convenio SEP están bastante marcadas, el tema de los planes de mejoramiento requeridos, las orientaciones técnicas para su elaboración y sus etapas de diagnóstico, además de los instrumentos de planificación, permean el quehacer de toda la comunidad y las acciones que se desprendan del diagnóstico son las que se implementarán para conseguir mejores resultados.

Antes de suscribir los convenios SEP, los directivos proponían planes de mejoramiento internos, que, en el caso de los establecimientos del sector municipal, dependían de los recursos enviados por cada municipio o entidad sostenedora, los cuales siempre son escasos. Desde 2008 a 2012 se incrementaron sistemáticamente. Los ingresos al sistema de educación municipal, los aportes municipales y otros ingresos también han aumentado. Por contraposición, los alumnos han disminuido y los resultados educativos no han tenido los logros esperables para tal inversión. (MINEDUC, 2011)

Por otro lado, las innovaciones y los planes de mejora dependen de la calidad de los directivos. Según Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2010) en el caso de escuelas dirigidas y gobernadas por personas que tienen la experiencia necesaria para hacerlo, tanto en el plano propiamente pedagógico como en el institucional.

En los colegios particulares subvencionados, existía más libertad para proponer planes de mejora y los sostenedores podían focalizar más recursos ya que en la mayoría de los casos, las instituciones educativas dependían de un solo sostenedor. Es el caso de los colegios religiosos de congregaciones, quienes con los recursos del financiamiento compartido subvencionaban las propuestas de mejoramiento por los equipos directivos de cada colegio.

La mejora que busca la Ley SEP, es mediante el impacto en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, de un conjunto de políticas y estándares, indicadores, evaluaciones, mecanismos de apoyo y de fiscalización a los establecimientos, para poder alcanzar niveles de mejora continua en los aprendizajes de los estudiantes. (MINEDUC, 2011)

Mediante la implementación de la ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que indica en sus artículos²⁵, los colegios deberán desarrollar sus fortalezas, a través de procesos de diagnóstico, evaluación externa y apoyos técnicos pedagógicos en la elaboración e implementación de los planes de mejora. (MINEDUC, 2011)

5.3.5 Ciclo de mejoramiento continuo

El mejoramiento continuo para las instituciones con el convenio SEP, significa la consolidación y articulación de prácticas institucionales y pedagógicas y procesos de

25

Artículo n°1, inciso segundo

“El Sistema tendrá por objeto (...) propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.”

Artículo n°2, inciso segundo

“El Sistema comprenderá, entre otros, procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas externas de carácter censal y, cuando corresponda, apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación de planes de mejora educativa a nivel de establecimientos que permitan desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.”



calidad, que forman parte de las áreas y dimensiones de la gestión institucional, lo que posibilitará lograr que los aprendizajes de todos los estudiantes mejoren constantemente. (MINEDUC, 2015)

Para este propósito, es indispensable que las escuelas y colegios, pasen por un “ciclo anual de mejoramiento continuo”, entendido este, como un conjunto de etapas y procesos articulados de manera progresiva y coherente, mediante una planificación estratégica. Se inicia con una etapa de diagnóstico institucional, que implica un análisis de los resultados y una evaluación del nivel de calidad de las prácticas organizacionales y pedagógicas. Continúa con la planificación e implementación de una propuesta de mejoramiento que contiene metas, objetivos, indicadores de seguimiento y acciones. Este ciclo culmina con un proceso de evaluación en que la comunidad educativa valora lo alcanzado y proyecta nuevos desafíos para el año siguiente²⁶. (MINEDUC, 2015)

Los lineamientos técnicos para el ciclo de mejoramiento continuo, contemplan cuatro fases: (MINEDUC, 2015)

1. Diagnóstico
2. Planificación
3. Implementación
4. Evaluación

La Primera etapa, la de diagnóstico, permitirá establecer la magnitud de los procesos que se deberá asumir y será la base de la toma de decisiones respecto a lo que se necesita mejorar, es liderada por el director y conducida por el equipo de gestión y técnico. En esta fase, se realiza un análisis crítico de sus procesos y como ellos impactan en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, cuyo propósito central es caracterizar la realidad educativa y establecer el estado en el que se encuentra la institución escolar a través del análisis de los resultados y de prácticas institucionales y pedagógicas. Es muy importante vincular los resultados y el quehacer cotidiano, con el objetivo de priorizar las prácticas que necesitan ser fortalecidas para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. (MINEDUC, 2015)

La segunda etapa del plan, la de planificación, es en la cual se diseñan las diferentes iniciativas de mejoramiento continuo, se inicia vinculando las prácticas y los resultados institucionales. En relación a la vinculación, permite establecer una relación de causalidad entre la dimensión que presenta el quehacer institucional y la tendencia de los resultados exhibidos; desde este punto se hacen necesario priorizar qué dimensiones serán abordadas en la programación anual para mejorar la gestión institucional e impactar en los resultados. Junto con lo anterior, se requiere definir qué fase(s) de mejoramiento se abordarán y precisar qué prácticas se quieren impactar para transitar de un nivel de calidad a otro. (MINEDUC, 2015)

Las fases del desarrollo consideran:

- **Instalación:** esta primera fase se asocia a un quehacer institucional que no constituye práctica, por lo cual, se deben instalar las siguientes características:
- Propósitos claros y explícitos
- Proceso sistemático
- **Mejoramiento:** esta fase implica que el quehacer institucional ya cuenta con las características propias de la fase de instalación, por lo que le corresponde incorporar las siguientes características:

²⁶Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. División de educación General MINEDUC 2013



- Progresión secuencial
- Orientación hacia resultados
- Consolidación: esta fase se establece respecto de aquellos procesos institucionalizados que requieren avanzar en:
 - Evaluación
 - Perfeccionamiento permanente
 - Articulación: se refiere a un quehacer institucional que se ha constituido como práctica, lo que posibilita su integración para alcanzar sistemas de trabajo entre las dimensiones o las áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar²⁷. (MINEDUC, 2015)

Asociadas al tema de la planificación, el plan identifica la definición de metas colegiadas a resultados educativos de aprendizaje y resultados de eficiencia interna, las cuales deben ser desafiantes, factibles y coherentes. Estas corresponden a los resultados del SIMCE²⁸ de 4º y 8º año de Educación Básica y 2º año de Educación Media, para el período de vigencia del Convenio de Igualdad de Oportunidad y Excelencia Educativa. Para aquellos establecimientos no adscritos a la SEP, estas metas también deben ser comprometidas para un ciclo de 4 años. (MINEDUC, 2015)

Considera además la definición de metas de resultados de aprendizaje (carácter complementario), que corresponden a las expectativas que tiene la comunidad escolar en torno al logro de los aprendizajes que debieran alcanzar los estudiantes al finalizar los diferentes cursos y niveles educativos. (MINEDUC, 2013)

Para ello, se deben considerar las diversas formas de aprender de los estudiantes y las prácticas pedagógicas que se requieren. Otra meta de carácter complementario, es la que tiene relación con la de eficiencia interna. En relación al retiro escolar, es necesario que el establecimiento educacional identifique cuáles son los factores que inciden en la tasa de deserción y junto con ello, establezca cuál es el grupo de estudiantes que está en riesgo de retiro del establecimiento, y eventualmente, con peligro de desertar del sistema escolar. (MINEDUC, 2013)

La fase de planificación, además contempla la etapa de programación anual, al ser concebida como un proceso estratégico, permite ordenar y priorizar todas las iniciativas que el establecimiento educacional quiere abordar durante el año escolar, con la finalidad de alcanzar una gestión educativa de calidad que asegure el aprendizaje de todos los estudiantes. (MINEDUC, 2013)

Sus objetivos se refieren a la incorporación, en el quehacer institucional y pedagógico, de las características de práctica definidas en cada una de las fases de desarrollo, lo que posibilitará el mejoramiento continuo de la gestión, dando así, soporte a las trayectorias educativas de todos los estudiantes. Por otro lado, contempla el indicador de seguimiento, que permite valorar, estimar o medir la incorporación en el quehacer institucional, de las características de práctica definidas en cada una de las fases de desarrollo. (MINEDUC, 2013)

²⁷Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

Proceso que promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, desarrollando un circuito de mejoramiento continuo a través de un Diagnóstico Institucional en base al Modelo de Calidad, la Planificación y Ejecución de mejoras en los ámbitos relevantes evidenciados en el diagnóstico y la Cuenta Pública de avances y desafíos pendientes relacionados con el mejoramiento educativo del establecimiento.

²⁸Sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje fue fundado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en nuestro país desde los años sesenta.



El indicador permitirá hacer seguimiento al estado de avance del objetivo, éste debe ser válido, cuantificable, relevante, perdurable. Los tipos de indicador de seguimiento pueden ser cualitativos y cuantitativos.

La tercera etapa de implementación del plan, corresponde al período en el que se desarrolla la programación anual diseñada en el Plan de Mejoramiento Educativo, para lograr los objetivos asociados a las diferentes fases de desarrollo priorizadas, y alcanzar las metas comprometidas, además de ejecutar las acciones; es necesario realizar un proceso de monitoreo de las acciones y un seguimiento a los objetivos y metas para alcanzar el progreso estimado. (MINEDUC, 2013)

El sistema de monitoreo y seguimiento contemplado en el modelo, permite obtener información sobre el avance del plan y realizar las adecuaciones que se consideren necesarias; es un proceso sistemático que se realiza en momentos definidos previamente, y que se orienta a establecer el nivel de ejecución de las acciones e identificar las causas que lo explican. (MINEDUC, 2013)

La información que resulta del proceso, permite tomar decisiones que pueden implicar continuar, modificar o deshabilitar las acciones planificadas, así como, crear nuevas acciones que permitan complementar la programación anual, considerando el mínimo de dos acciones por fase de desarrollo. (MINEDUC, 2013)

El seguimiento del plan, es un proceso de reflexión participativa que realiza la comunidad educativa en forma sistemática, y permite definir el progreso o evolución de los objetivos y las metas. Este se realiza en un período intermedio de ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo, para poder tomar decisiones respecto de ajustar la programación de acuerdo a las necesidades de mejoramiento. Hacer seguimiento a las metas, implica evaluar constantemente si se está logrando la movilidad esperada. (MINEDUC, 2013).

La cuarta etapa y final del plan de mejoramiento educativo, corresponde a la evaluación, contemplando la realización de un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos al término del ciclo anual de mejoramiento continuo, cuyo propósito es obtener información relevante y objetiva en relación al logro de las metas y objetivos de la fase de desarrollo establecida. Este proceso de evaluación que tendrá que desarrollar el establecimiento educacional, debe ser riguroso, de modo que permita apreciar los cambios que se logran en la calidad de las prácticas de gestión institucional y pedagógica, y las metas que se alcanzan, como consecuencia de la implementación del PME. (MINEDUC, 2013)

Dentro de las fases que componen esta etapa del modelo, se encuentra la evaluación, contemplando al período de tiempo en el cual el equipo directivo y técnico desarrolla las acciones para asegurar los propósitos de esta fase en el PME. (MINEDUC 2015)

Entre estas etapas se contempla: recopilar y sistematizar información, planificar y generar condiciones necesarias, en tiempo, espacios, recursos, etc. Coordinar la participación de las personas a cargo del plan; definir etapas y objetivos del proceso; planificar las instancias de difusión de los resultados (MINEDUC 2015).

El análisis, reflexión y evaluación, corresponde al proceso que realizan los integrantes de la comunidad con el fin de evaluar objetivos y metas anuales del Plan de Mejoramiento. En la etapa de evaluación del PME, se deberá comparar el resultado final obtenido en cada una de los aspectos abordados con su respectiva meta, para establecer la brecha existente y lo que representa desde el punto de vista de la movilidad de los aprendizajes (MINEDUC 2015).

La reflexión en torno al progreso y logro de las metas institucionales implica necesariamente: un proceso analítico, que tiene un carácter cuantitativo (examina la



tendencia y la progresión de los datos), y una mirada cualitativa que aprecia los factores de gestión institucional y pedagógica, que podrían ser explicativos de los resultados (MINEDUC 2015).

5.4 Síntesis

En este capítulo, se exponen elementos fundamentales del sistema educativo y la importancia que éste tiene para el desarrollo de la sociedad, situándolo como uno de los derechos fundamentales que posee el ser humano; reconoce a los responsables tanto en la familia como en el estado quienes tienen el deber de entregar educación a niños y jóvenes del país. Repasa los marcos legales y la importancia que éste tiene en nuestro país.

La escuela como institución formadora, sigue siendo vista como la institución que asegura el acceso al conocimiento, consolidando y transmitiendo valores. Hoy a la escuela se le pide una gran variedad de funciones, su importancia ha llevado a que sea estudiada, intentando mejorar sus procesos para mejorar la formación y también la función de ser transmisora de conocimientos, de niños y jóvenes que se educan en ella.

En relación a la escuela católica, se ve enfrentada a nuevos escenarios, las reformas implementadas en nuestro país no reflejan los valores que deberían tener, privilegiando sólo la adquisición del conocimiento y habilidades, y en menor medida, otras dimensiones del ser humano. Lo que se debería dar es un apoyo entre los distintos saberes respetando métodos particulares, fomentando el diálogo entre fe y razón. Según los planteamientos revisados al respecto, la escuela está llamada a transformarse en el lugar privilegiado de formación y promoción integral de la persona humana.

Por otro lado, los desafíos a los que se enfrenta la educación hoy son variados y su gran dificultad es el financiamiento. Es un hecho real que se ha avanzado en varios de ellos, la reforma contempló variados elementos que han cambiado el panorama educativo nacional, no exento de presiones, sobre todo al momento de iniciar la instalación de muchos de ellos. Ejemplo de ello es poner fin al lucro, es decir, finalizar a un tipo de financiamiento compartido y no menor, es el fin de la Municipalización de la educación pública.

Para cumplir con dichos desafíos, nuestro país impulsa cambios en las políticas educativas desde hace varios años, apuntando a grandes lineamientos que se han concretado en diversos programas focalizados, todos ellos con el claro propósito de reformar y mejorar.

Como un hito de importancia de las políticas educativas, se destaca la consolidación de las reformas desde la determinación de políticas gubernamentales de focalizarla en el aula. Destacando la creación del “Consejo asesor presidencial”, la implementación de la LGE, el sistema de aseguramiento de la calidad, la ley de subvención preferencial SEP, los planes de mejoramiento educativos, los cambios en educación inicial y las reformas a la educación superior.

Un lugar destacado para los fines de la investigación, es el enfatizar como uno de los elementos centrales de los cambios de políticas educativas, la Ley de Subvención Preferencial SEP, como mecanismo de importancia y gravitante en lo que respecta al mejoramiento escolar que están experimentando numerosas escuelas a lo largo de



nuestro país. De los 6 colegios que forman parte del estudio, todos ellos manifestaron su determinación de optar por la gratuidad y ya 3 de ellos están con convenios SEP, de los cuales dos están en su segundo período de trabajo con este. Lo que se observa en la investigación, es que esta iniciativa de financiamiento, está siendo un aporte real al mejoramiento de los aprendizajes, a la manera de gestionar y planificar y ha sido fundamental para poder trabajar colaborativamente, involucrando a toda la comunidad en planes de mejora con financiamientos garantizados para su instalación.





Capítulo 6

Contextos en los que se inscribe la investigación



Esquema explicativo del capítulo

6. Contextos en los que se inscribe la investigación

6.1 Introducción
6.2 Descripción geográfica, antecedentes generales
6.3 Caracterización de los colegios en estudio
6.4 Características generales de los establecimientos seleccionados
6.5 Análisis resultados 2° básicos prueba estandarizada SIMCE
6.6 Síntesis

6.1 Introducción

Este capítulo, reúne los antecedentes que contextualizan el lugar en donde se realizó la investigación, las características y descripción de la región y la ciudad, además de antecedentes del sector de educación de la comuna, la cobertura y cantidad de establecimientos existentes.

El estudio de caso, se desarrolla en seis colegios particulares subvencionados de la ciudad de Chillán, se describen sus principales características, las que se relacionan con su dependencia, la orientación de sus Proyectos Educativos Institucionales, sus resultados en pruebas estandarizadas, cantidad de alumnos que atienden, además del nivel socioeconómico y la participación de tres de ellos en el convenio de Subvención Escolar Preferencial SEP.

Se expone información institucional de los seis colegios en estudio, entregando una visión de cada una de ellas. La información contiene los años de funcionamiento, si es administrado por Fundaciones, Congregación o Corporación, además de otras características como su dependencia, niveles de enseñanza que posee, matrícula total, promedio de alumno por curso, pagos de colegiatura y aquellos que poseen SEP, su nivel de clasificación. Se considera importante además presentar los énfasis de los Proyectos Educativos Institucionales, la Visión y la Misión, su orientación y los programas de formación que cada uno de ellos trabaja.

Otra información que caracteriza los colegios, es la del reforzamiento a la enseñanza y el tipo de talleres culturales, artísticos y deportivos que cada uno de estos establecimientos tiene. Un dato no menor sobre todo pensando en los esfuerzos que el país está haciendo al respecto, es el de apoyar a los alumnos con necesidades educativas diferentes, el proyecto de integración y apoyo desde el área de la educación especial.

Una de las razones para seleccionar la muestra de colegios que componen este estudio de casos, está dada por los resultados en las pruebas estandarizadas SIMCE, seleccionando el nivel de 2° básico en donde todos los colegios habían rendido dicha prueba el año más reciente (2015). Se demuestra una trayectoria de mejoramiento al presentar datos de 4 años consecutivos.

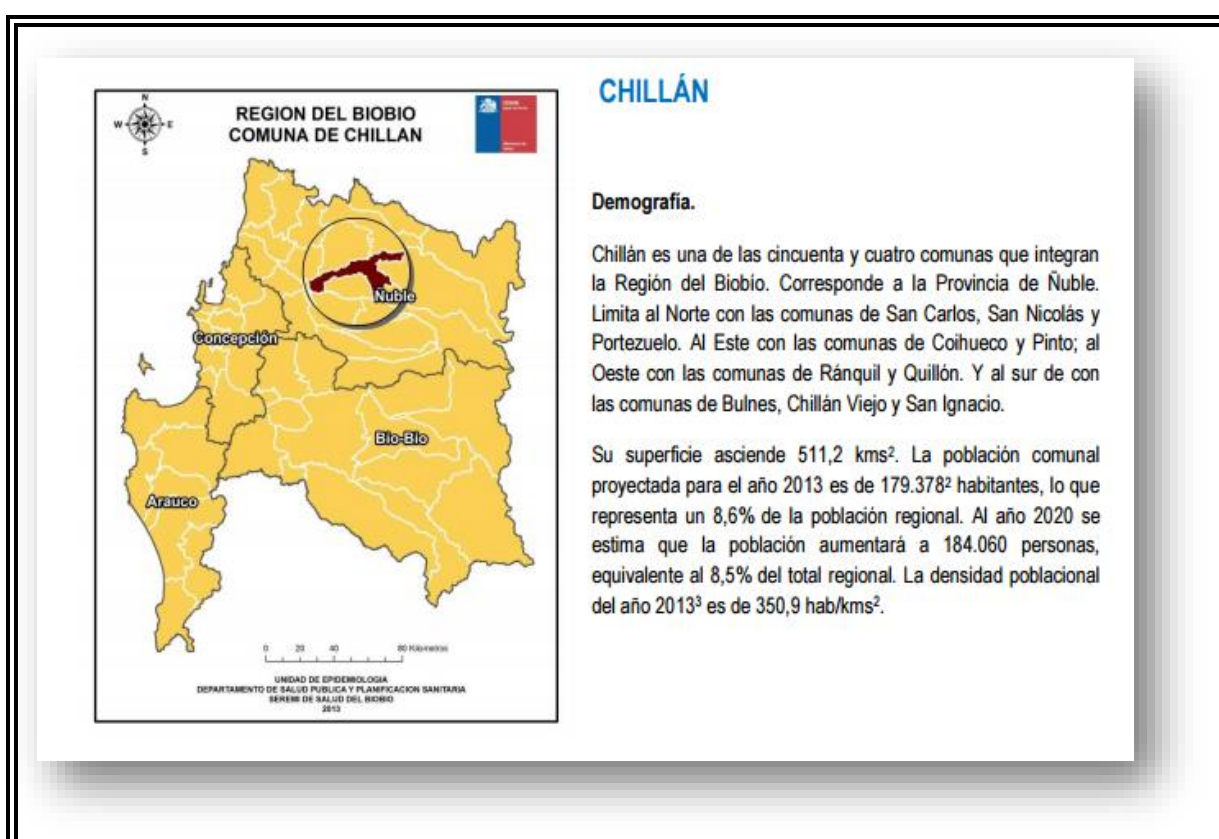
La información que se presenta en este capítulo, caracteriza el lugar y el tipo de establecimientos educacionales seleccionados para dicho estudio.

6.2 Descripción geográfica, antecedentes generales

El estudio indaga en las prácticas directivas de seis directores de instituciones educativas de enseñanza Básica y Media, se desarrolla en la ciudad de Chillán, octava región de Chile.

La región está compuesta por las provincias de Arauco, Biobío, Concepción y Ñuble. La capital regional es la ciudad de Concepción. La Comuna de Chillán (silla del sol en mapudungun) es la capital de la provincia de Ñuble. En el sector de educación existen establecimientos de todo tipo, tales como colegios, liceos, escuelas, Centros de Formación Técnica, Universidades etc. Los colegios que forman parte del estudio se ubican en el radio urbano de la ciudad, otorgando la disposición necesaria para realizar el estudio.

Figura 27: Demografía de la ciudad de Chillán



Fuente elaboración propia basado en estudio Ñuble Región (2013)

Según la comisión de Determinantes sociales de la salud (OMS)²⁹, mejorar las condiciones de vida, favorecer el desarrollo de la primera infancia y la educación, mejorar las condiciones de trabajo, formular políticas de protección social, y crear las condiciones que permitan envejecer bien, son imperativas para generar equidad Sanitaria. Desde este enfoque, se muestran diferentes indicadores, teniendo 4 ejes principales, Educación, Ingreso, Ocupación y Vivienda.

“La Educación, aparece como una de las variables de mayor incidencia en explicar la desigualdad y sus cambios”. Contreras, (1998).³⁰ Chillán, presenta un alfabetismo total

²⁹ OMS, Comisión de Determinantes sociales de la Salud. (2008). Primer Resumen analítico del informe final:

“Subsanar las desigualdades de una generación”

³⁰ 11 Contreras, D. (1998). Distribución del Ingreso en Chile. Nueve hechos y algunos mitos. Perspectivas, 2(2), vol. 2 no 2, pág. 311-332.



de 95,5%, la región 94,8% y la comuna con el mejor indicador es Chiguayante, con 98%.

En términos de establecimientos Públicos de Educación Básica, varias comunas rurales cuentan con un mayor número de establecimientos. Existen al menos dos posibles explicaciones: 1) hay mayor oferta de establecimientos privados en los centros urbanos; y 2) las escuelas son más pequeñas en los sectores rurales.

Tabla 46: Colegios de la provincia de Ñuble

Colegios de la provincia de Ñuble			
Categoría	Cantidad	total	Gran total
Municipales Urbanos	127	462	628
Municipales Rurales	335		
Particular Sub. Urbano	135	151	
Particular Sub. Rural	16		
Particular Pagado Urbano	11	11	
Particular Pagado Rurales	0		
Corporación de administración delegada urbano	4	4	
Corporación de administración delegada rural	0		

Fuente: Elaboración propia basado en datos Ministerio de Educación (2016)

Con respecto a los años de estudio, la comuna tiene en promedio 10,6 años, mientras que la región registra un promedio de 7,9 años y la mejor comuna 11,4 años, que es Concepción. La cobertura educacional³¹ total es de un 76,2%, mientras que en la región es de un 76,6% y en la mejor comuna, Concepción, esta cifra asciende a un 83,5%. En términos de establecimientos Públicos de Educación Secundaria, se puede observar que todas las comunas cuentan con un mínimo de un liceo.

Las dos comunas con la mayor concentración de liceos son Chillán con 33 establecimientos y San Carlos con 8. En relación a la Educación Superior, se constata que existe una buena oferta de educación superior en la Provincia de Ñuble, concentrada en la ciudad de Chillán. Hay 7 universidades, 5 Institutos Tecnológicos, y 2 Centros de Formación Técnica. Además, hay 5 preuniversitarios y un Instituto de idiomas³².

6.3 Caracterización de los colegios en estudio

Algunas de las características de los colegios en estudio, son las siguientes:

- Los seis colegios seleccionados para realizar esta investigación son de dependencia particulares subvencionados.

³¹ 12 Porcentaje de cobertura educacional total en población de 4 a 25 años 2009. CASEN 2009, MIDEPLAN.

³² SUBSECRETARIA DE DESARROLLO REGIONAL Y ADMINISTRATIVO. Línea Base, Consideraciones y Propuestas Técnicas para Determinar Pertinencia de Creación de Nueva Región de Ñuble. Universidad de Concepción.



- Sus Proyectos Educativos Institucionales basan su orientación formativa en el carácter cristiano católico, 3 de ellos son Diocesanos y 3 pertenecen a diferentes congregaciones religiosas.
- Todos ellos están dentro de los 10 colegios que obtienen mejores resultados académicos medidos por pruebas estandarizadas en la provincia.
- Todos poseen Jornada Escolar Completa.
- Todos los colegios estudiados son urbanos, 5 de ellos están en el centro de la ciudad de Chillán.
- El Total de alumnos que atienden va desde 500 a 1,400 alumnos.
- Todos ellos poseen alta demanda de matrícula, existe mucho interés de las familias por ingresar.

El nivel socioeconómico de los colegios seleccionados es el siguiente:

La clasificación de cuatro de ellos es de nivel Medio Alto, en 2° Básico 2015, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 14 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$700.001 y \$1.350.000. Entre un 12,01% y 39% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

La clasificación socioeconómica de 2 de los colegios que participan en la investigación es de nivel Medio, en 2° Básico 2015, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$400.001 y \$700.000. Entre 39,01% y 62% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

De las instituciones en estudio, 3 de ellos participan en el convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

6.4 Características generales de los establecimientos seleccionados

Tabla 47: *Información Institucional.*

Colegio	Sostenedor	Director (a)	Reconocimiento oficial	Años de funcionamiento
A	Fundación	Directora	16 de diciembre de 1949	67 años
B	Fundación	Director	30 de abril de 2003	14 años
C	Congregación	Directora	27 de septiembre de 1984	32 años
D	Congregación	Director	13 de mayo de 1953	63 años
E	Fundación	Director	21 de octubre de 1968	48 años
F	Congregación	Director	30 de abril de 1929	87 años

Fuente: Elaboración propia



Tabla 48: Información Institucional.

Colegios	A	B	C	D	E	F
Dependencia	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado
Género al que atiende	Mixto	Mixto	Mixto	Mixto	Mixto	Sólo Mujeres
Niveles de enseñanza	Educación Parvularia, Básica y Media	Educación Parvularia, Básica y Media	Educación Parvularia, Básica y Media	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media	Enseñanza Básica Enseñanza Media	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media
Tipo de enseñanza	Humanista Científica	Humanista Científica Enseñanza Media Técnico Profesional	Humanista Científica	Humanista Científica	Humanista Científica	Humanista Científica
Matricula total de alumnos	1.435	1.186	561	788	1.004	897
Promedio alumnos por curso	35	38	40	35	41	32
Pago mensual por alumno	\$50.000 – \$100.000	Gratuito	Gratuito	\$ 25.000 \$ 50.000	\$ 10.000 \$ 50.000	\$ 25.000 \$ 50.000
Convenio Subvención escolar preferencial SEP	NO	SI	SI	NO	SI	NO
Nivel de clasificación SEP	No está en SEP	Autónomo	Autónomo	No está en SEP	Autónomo	No está en SEP

Fuente: Elaboración propia

Tabla 49: *Énfasis de su formación: Características de formación del establecimiento:*

Colegios	Énfasis del PEI	Orientación	Programas de Formación
A	Desarrollo integral, excelencia académica, valórico - religioso	Religiosa Católica	Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Educación de la sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana - Actividades de acción social Actividades pastorales – CEVAS
B	Desarrollo integral, Excelencia académica Valórico - religioso	Religiosa Católica	Programa de orientación Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Educación de la sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana - Actividades de acción social - Actividades pastorales - preparación de Sacramentos: Bautismo, 1º Comunión,
C	Desarrollo integral, excelencia académica Valórico - religioso	Religiosa Católica	Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Educación de la sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Actividades de acción social - Actividades pastorales.
D	Desarrollo integral, excelencia académica Valórico - religioso	Religiosa Católica	Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Educación de la sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana - Actividades de acción social - Actividades pastorales.
E	Desarrollo integral, excelencia académica Valórico - religioso	Religiosa Católica	Programa de orientación - Convivencia escolar Prevención de drogas y alcohol - Educación de la sexualidad - Actividades de acción social - Actividades pastorales
F	Desarrollo integral, excelencia académica Valórico - religioso	Religiosa Católica	Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Educación de la sexualidad - Actividades de acción social - Actividades pastorales.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 50: *Visión y Misión.*

Colegios	Visión	Misión
A	El colegio aspira, en su contexto, a ser reconocido por el liderazgo en la educación de personas íntegras, justas, veraces y libres a través de la excelencia en la acción pedagógica, pastoral y formativa, despertando en las y los estudiantes el deseo de aprender más para servir mejor, haciendo presente el Reino de Dios.	El colegio como institución educativa católica, cuyo centro es Cristo. Entregan una educación integral desde el Evangelio y el carisma de María Ward. Propenden a que sus estudiantes logren una síntesis entre fe, cultura y vida para contribuir al desarrollo de una sociedad más humana, justa, solidaria, promotora de la paz y el cuidado de la creación.
B	Esta institución, entrega una educación de calidad, fundada en valores cristianos-católicos. Integrando a toda la comunidad escolar.	Se aspira a entregar una educación cristiana – católica para formar personas de excelencia humana y académica, inspirados en valores, comprometidos con la igualdad de oportunidades y la integración social.
C	Tiene como visión hacer de este un establecimiento donde se vivan los valores del Evangelio y se entregue educación Científico Humanista de buena calidad, que permita a los egresados continuar estudios en la Educación Superior a nivel universitario o ingresar a Centros de Formación Técnica, de acuerdo a la opción personal, reflejando un desarrollo y desempeño competente en la vida laboral, personal y familiar.	Como Colegio con orientación católica, la misión es formar personas íntegras, desarrollando en ellas sus habilidades y destrezas cognitivas y afianzando su formación valórica, de modo que sean capaces de aprehender el mundo en el que les corresponda vivir, con la convicción de ser capaces de enfrentar los aciertos y fracasos que encuentren en su camino.
D	No plantea una visión; en el punto 54 y 55 de su Proyecto Educativo dice como sigue: Como Unidad Educativa pretende educar para la libertad, entendida como el ejercicio responsable de autonomía que le permita a esta persona optar y tomar decisiones en la elaboración de su Proyecto de Vida	Lograr la formación de niños y niñas, jóvenes de cualquier condición social, a través de un proceso de aprendizaje activo, crítico e innovador con los aspectos físicos, sicomotrices, afectivos, sociales, cívicos, democráticos, morales y espirituales, según los principios de la educación católica en general y de la Educación Franciscana en particular.
E	La Visión de este Colegio significa equidad, la ampliación de oportunidades de acceso al conocimiento y formación para todos los alumnos y familias con el fin de mejorar sus condiciones de vida.	Colegio católico dedicado a la formación integral de sus alumnos, con una educación de excelencia; valores católicos y vocación de servicio.
F	Hacer de esta comunidad educativa un encuentro de personas, que por su adhesión y referencia constante a Cristo, los cohesione en una relación de diálogo fraterno, de participación y de colaboración comprometida en la misión Educativo-Evangelizadora y en el logro de los ideales y objetivos de este proyecto.	Lograr en las jóvenes una adhesión preferente a la persona de Jesucristo que, basándose en los contenidos esenciales de la fe, aprendan a mirar todas las cosas desde la perspectiva del Evangelio, denunciando y rechazando los seudos valores que surjan y anunciando al mismo tiempo los valores del Evangelio.

Fuente: Elaboración propia



Tabla 51: Reforzamiento a la enseñanza: talleres.

Colegios	A	B	C	D	E	F
Culturales/Artísticos	Taller de teatro-actuación Taller de literatura Taller de manualidades Taller de música Taller de ballet-danza Taller de artes plásticas Ajedrez	Taller de teatro-actuación Taller de manualidades Taller de música Taller de ballet-danza Taller de artes plásticas taller ecológico Ajedrez	Taller de teatro-actuación Taller de manualidades Taller de música Taller de ballet-danza Taller de artes plásticas Preuniversitario deportes - Ajedrez	Baby Fútbol Atletismo Básquetbol	Taller de teatro-actuación Taller de manualidades Taller de música Taller de artes plásticas	Taller de literatura Taller de manualidades Taller de música Taller de ballet-danza Taller de artes plásticas Preuniversitario
Deportivos	Fútbol Baby Fútbol Atletismo Vóleibol Básquetbol Gimnasia artística-rítmica Tenis Tenis de mesa	Fútbol Atletismo Vóleibol Básquetbol Tenis	Fútbol Baby Fútbol	Taller de teatro-actuación Taller de literatura Taller de música Taller de artes plásticas Video, fotografía digital, infancia misionera.	Vóleibol Básquetbol Gimnasia artística-rítmica Tenis de mesa Ajedrez	Atletismo Vóleibol Básquetbol Tenis de mesa Ajedrez

Fuente: Elaboración propia.



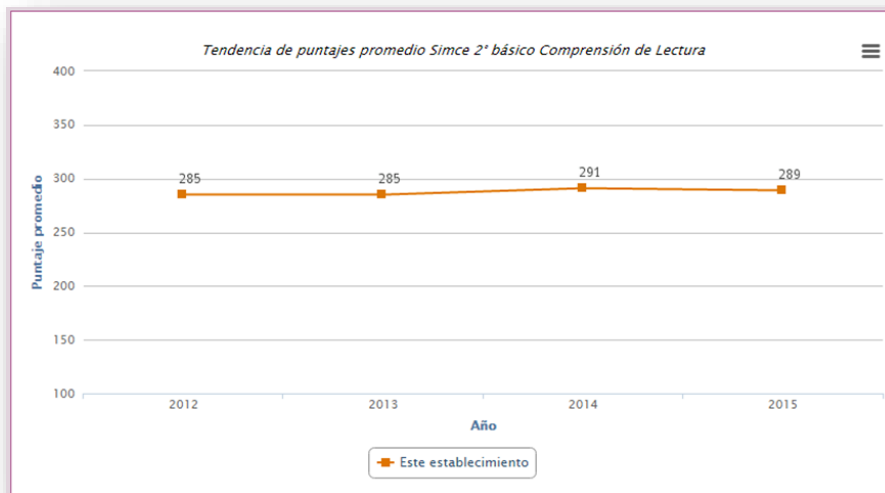
Tabla 52: Educación especial.

Colegios	A	B	C	D	E	F
Proyecto Integración	No	SI	No	SI	NO	NO
Apoyo Educación Especial	Visual Trastornos de comunicación y relación con el medio Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Rango Limítrofe	Intelectual Trastornos motores Trastornos del espectro Autista Trastornos de comunicación y relación con el medio Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional Rango Limítrofe	Intelectual Trastornos motores Trastornos de comunicación y relación con el medio	Auditiva Trastornos de comunicación y relación con el medio Trastorno por Déficit Atencional	Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional	Visual Trastornos de comunicación y relación con el medio Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional

Fuente: Elaboración propi

6.5 Análisis resultados 2° básico prueba estandarizada SIMCE

Figura 28: Resultados Colegio A 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.



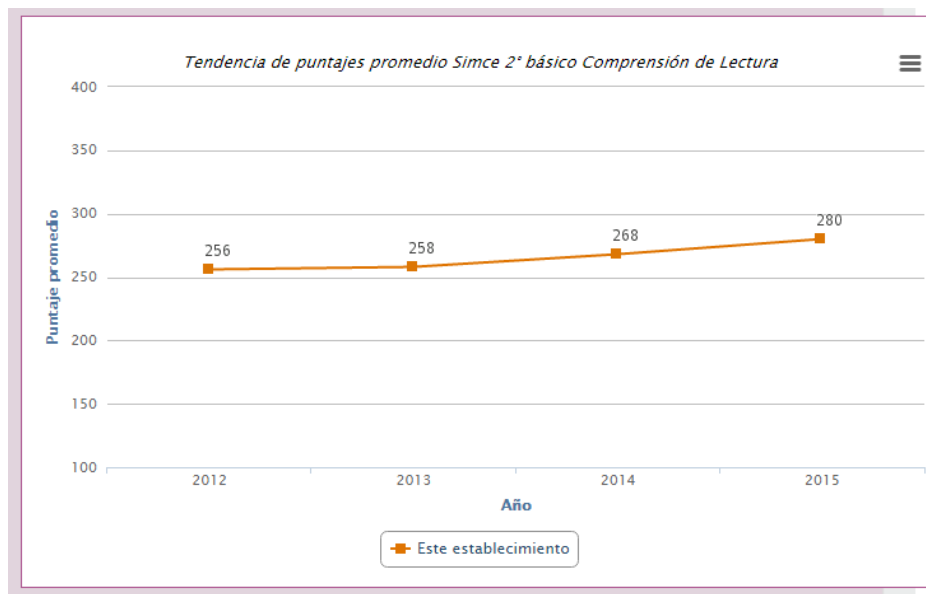
	Comprensión de Lectura
Promedio SIMCE 2015	289
El promedio 2015 del establecimiento comparado con evaluaciones anteriores es:	Similar -2 puntos
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de Similar Grupo Socioeconómico	Más alto 20 puntos

Fuente: Ministerio de Educación (2015)

Situación Socioeconómica colegio A: Medio Alto. En 2° Básico 2015, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 14 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$700.001 y \$1.350.000. Entre 12,01 y 39% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.



Figura 29: Resultados colegio B 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.



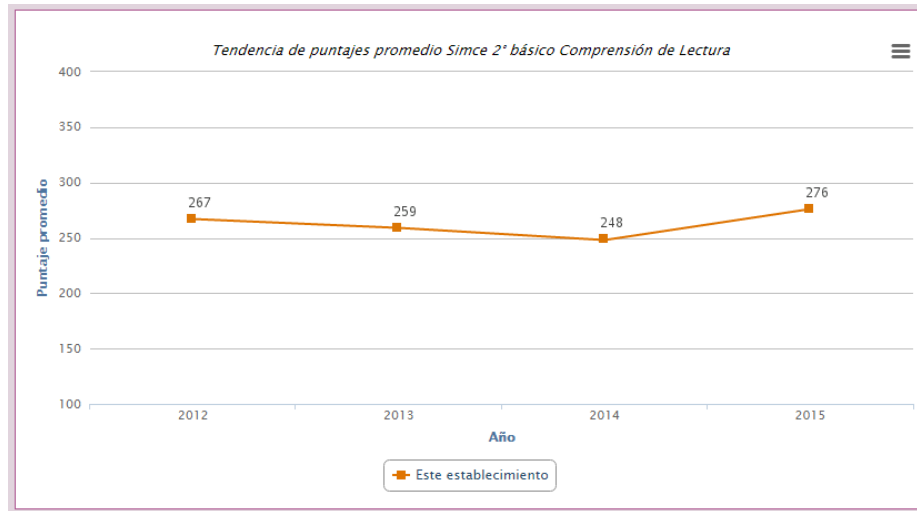
	Comprensión de Lectura
Promedio SIMCE 2015	280
El promedio 2015 del establecimiento comparado con evaluaciones anteriores	Similar 2 puntos
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de Similar Grupo Socioeconómico	Mas alto 25 puntos

Fuente: Ministerio de Educación (2015)

Situación Socioeconómica colegio B Medio: En 2° Básico 2015, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos que La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$400.001 y \$700.000 - Entre 39,01 y 62% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.



Figura 30: Resultados colegio C 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio



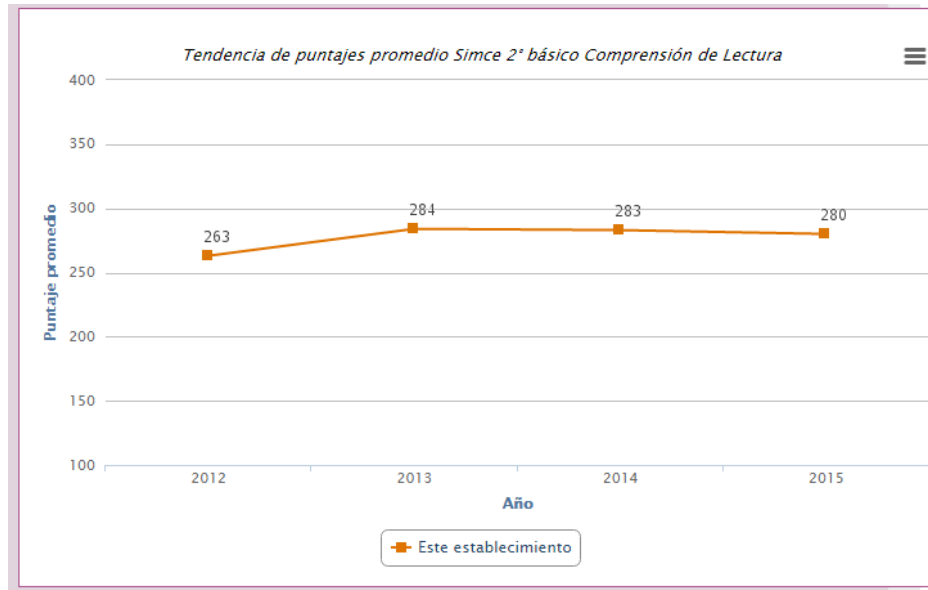
	Comprensión de Lectura
Promedio SIMCE 2015	276
El promedio 2015 del establecimiento comparado con evaluaciones anteriores es	Más alto 28 puntos
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de Similar Grupo Socioeconómico	Más alto 21 puntos

. Fuente: Ministerio de Educación

Situación Socioeconómica colegio C Medio. En 2° Básico 2015, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$400.001 y \$700.000. Entre 39,01 y 62% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.



Figura 31: Resultados colegio D 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.



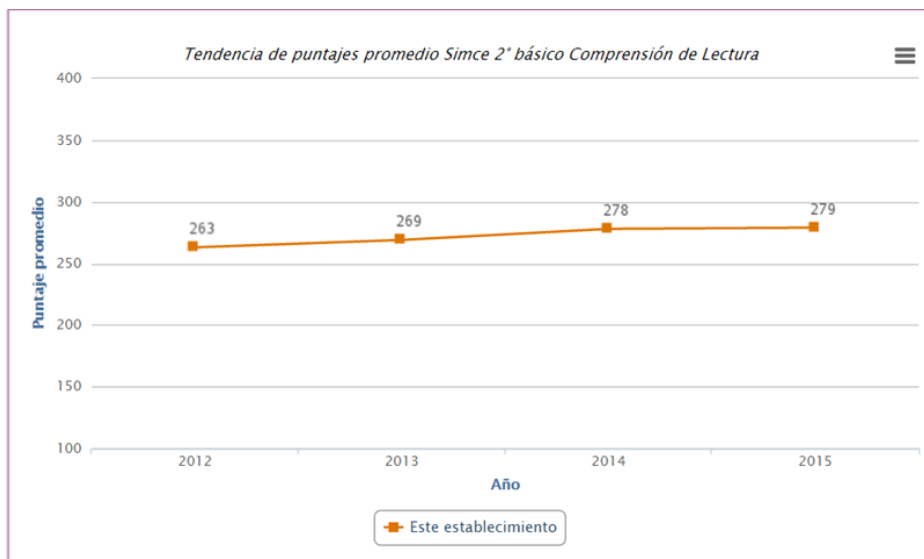
	Comprensión de Lectura
Promedio SIMCE 2015	280
El promedio 2015 del establecimiento comparado con evaluaciones anteriores es	Similar -3 puntos
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de Similar Grupo Socioeconómico	Más alto 11 puntos

Fuente: Ministerio de Educación.

Situación Socioeconómica colegio D: Medio Alto En 2° Básico 2015, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 14 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$700.001 y \$1.350.000. Entre 12,01 y 39% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.



Figura 32: Resultados colegio E 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.



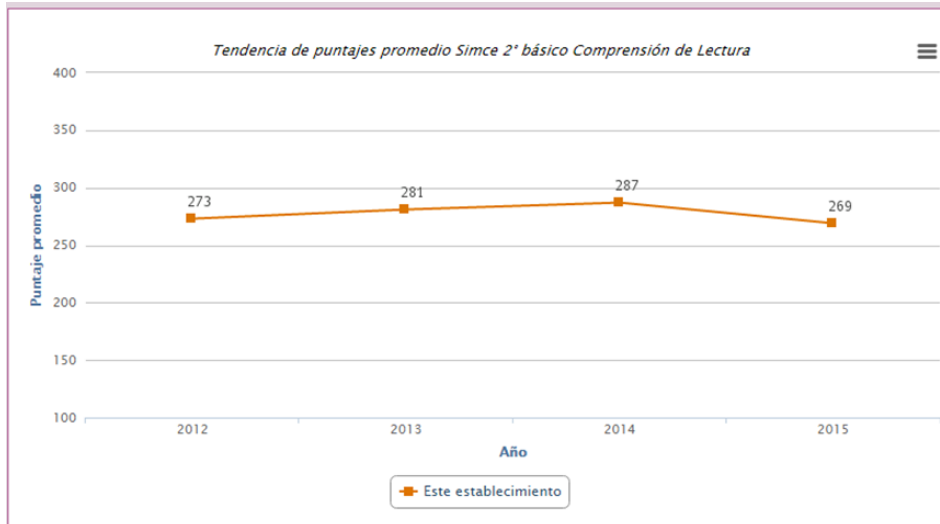
	Comprensión de Lectura
Promedio SIMCE 2015	279
El promedio 2015 del establecimiento comparado con evaluaciones anteriores es	Similar 1 puntos
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de Similar Grupo Socioeconómico	Más alto 10 puntos

Fuente: Ministerio de Educación.

Situación Socioeconómica colegio E Medio Alto En 2° Básico 2015, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre \$700.001 y \$1.350.000. Entre 12,01 y 39% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.



Figura 33: Resultados colegio F 2° Básico Tendencia de los puntajes promedio.



	Comprensión de Lectura
Promedio SIMCE 2015	269
El promedio 2015 del establecimiento comparado con evaluaciones anteriores es	Más Bajo 18 puntos
El promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de Similar Grupo Socioeconómico	Similar 0 puntos

Fuente: Ministerio de Educación.

Situación Socioeconómica colegio E: Medio Alto En 2° Básico 2015, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre \$700.001 y \$1.350.000. Entre 12,01 y 39% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.



6.6 Síntesis

El capítulo expone información relacionada con el lugar en el cual se realizó la investigación. De la muestra de colegios se concluye que, todos son de religión cristiano católica, de dependencia particular subvencionada y situación socioeconómica media y media alta.

Los respectivos Proyectos Educativos Institucionales enfatizan la entrega de educación de calidad, fundada en valores cristiano católica, el desarrollo integral y la excelencia académica, a excepción de uno de ellos (colegio con pocos años de existencia). Todos son colegios tradicionales con un prestigio en la ciudad. Entregan educación de tipo de enseñanza Científico Humanista, uno de ellos además es Polivalente y entrega educación Técnico Profesional. Todos poseen espacios más allá del aula para el cultivo de la cultura, las artes, las ciencias y el deporte.

De sus resultados en la prueba SIMCE, tomando como base el nivel 2° Básico, tres de ellos están sobre el promedio nacional en 20 puntos, dos sobre diez puntos y uno con un promedio similar. El último colegio F obtuvo 18 puntos menos que los anteriores. Los seis colegios están entre los 10 mejores en resultados obtenidos, comparados con los otros colegios de la ciudad.

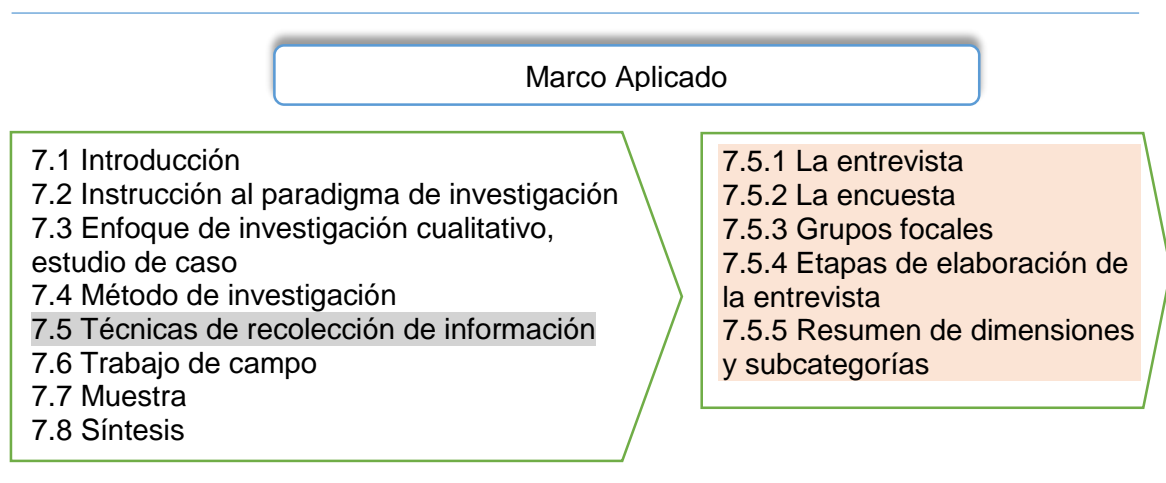
El apartado nos muestra características sobre cada uno de los colegios. El propósito es entregar información de los tipos de colegios participantes en la investigación y dar información relevante que pudiera orientar hacia la consecución de los fines que persigue el estudio.





MARCO APLICADO

Esquema explicativo del capítulo:





7.1 Introducción

El capítulo, expone fundamentalmente el diseño en el cual se basa la investigación para concretar el estudio, la metodología utilizada para indagar en las estrategias empleadas por directores y cuerpo técnico para mejorar los colegios que lideran.

Para ello se seleccionó el paradigma de investigación cualitativo, la base del estudio la constituye la experiencia de los sujetos participantes en la muestra y la percepción que ellos poseen de los procesos de mejora, cómo gestionan las organizaciones que lideran y las estrategias que emplean.

El método de investigación seleccionado es un estudio de caso, se indagan seis instituciones y cada una de ellas se trabaja en forma individual; por otro lado, dentro del método utilizado, el estudio se enmarca teóricamente en la escuela fenomenológica de Husserl, se analizan los hechos como aparecen, con fidelidad a lo que realmente se presenta, se estudian los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y cómo ellos los interpretan.

Las técnicas de recolección de información se sustentaron en la entrevista, permitiendo esclarecer experiencias desde el punto de vista de las y los propios actores; esto facilitó la recolección de los datos necesarios para el desarrollo del estudio. De las entrevistas, se utilizó la semi-estructurada, trabajando con un orden de contenidos preestablecido, con amplias posibilidades para que el entrevistado se extienda en sus respuestas.

Con la finalidad de complementar los datos, además se utilizó una encuesta de manera cualitativa. (Ejemplo: ¿qué edad tiene?). Se exponen además tablas que dan cuenta del contenido seleccionado en coherencia con los objetivos del estudio y la fuente en la cual se basó la construcción de las preguntas.

Por otro lado, se presentan los protocolos elaborados para la fase de trabajo de campo, la gestión de la aplicación de los instrumentos y las instancias de visitas a los colegios que conformaron las unidades de análisis del estudio.

A través de este capítulo, se presenta cómo se recogió la información para responder al objetivo general del estudio y concluir con información que nos permita visualizar el trabajo de los directores para liderar sus respectivas escuelas y lograr mejorar procesos y aprendizaje de sus alumnos.

7.2 Introducción al paradigma de investigación

La metodología utilizada en la investigación, de seis colegios particulares subvencionados de la comuna de Chillán - Chile, se relaciona con las estrategias del liderazgo del director, para innovar y mejorar la educación que se imparte en los establecimientos que ellos lideran. El propósito, es identificar y conocer sobre la percepción que tienen los directores en relación a su práctica, identificando los elementos de mejoramiento que están presentes en cada uno de sus establecimientos.

En definitiva, se trata de poder evidenciar los procesos significativos desarrollados por los colegios en estudio, indagando en la opinión que tienen, quienes son los responsables de liderar los procesos al interior del establecimiento; se pone énfasis en la figura del Director, complementada con la percepción del Jefe Académico o de Unidad Técnico Pedagógica y docentes que lo acompaña en la tarea.



Se establecen los criterios en los cuales se fundamenta la metodología, para la identificación de las estrategias usadas por los directores para la innovación y la mejora.

(Ramos, 2015), *plantea que, cuando se inicia una investigación y el investigador se encuentra en la etapa de la formulación de un proyecto de investigación, es preciso el conocer y posicionarse en un determinado paradigma que guíe el proceso investigativo, como lo afirman Guba y Lincoln, (1994). No se puede entrar al terreno de la investigación sin tener una clara percepción y conocimiento de qué paradigma direcciona la aproximación que tiene el investigador hacia el fenómeno de estudio. Según Guba, (1990), los paradigmas de investigación se clasifican en cuantitativos y cualitativos.*

Citando a Guardián, (2007), la investigación socio-educativa está en un muy buen momento, por un lado el surgimiento de paradigmas en los cuales lo personal, lo ambiental, lo cualitativo y los derechos culturales reclaman su espacio vital, y por otro, y en la misma coyuntura de lo anterior, el rescate del sujeto en la investigación socio-educativa y su importancia, la valorización de las prácticas cotidianas particulares, la ética ambiental y la comprensión de lo humano desde la inter-subjetividad y la interdisciplinariedad.

El centro del presente estudio está basado en las experiencias de los sujetos participantes y la percepción que ellos poseen de los procesos de mejora de los establecimientos que dirigen.

Se fundamenta en las siguientes premisas: (Creswell, 1998; Alvarez – Gayou, 2003; Mertens, 2005).

- Se pretende describir y entender el fenómeno desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis del discurso y temas específicos, así como en la búsqueda de posibles significados.
- El investigador confía en la institución y en la imaginación para lograr aprender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad, espacio y el contexto relacional.
- Las entrevistas grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

En el contexto del estudio que se desarrolló, se examinó la forma en que los directores de seis colegios de la ciudad de Chillán, gestionan sus colegios, las estrategias que ellos emplean en sus contextos tal como sucede, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. En relación a la naturaleza del tema educativo investigado, de acuerdo con la gestión directiva, el estudio se realiza en cada uno de las escuelas y colegios en los cuales los rectores, directivos y docentes desarrollan sus funciones.

No se manipularán variables y toda la información que se levante se extraerá de los propios participantes; al término del análisis, la investigación no trabaja con datos numéricos. Además, permite especificar las propiedades más importantes asociadas al fenómeno de una manera subjetiva, próxima y cercana a los datos desde una perspectiva “desde dentro”. (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).



7.3 Enfoque de investigación cualitativo, estudio de caso

Se optó por un enfoque cualitativo, ya que permite una mejor aproximación al estudio de los fenómenos estudiados. Como destaca Melich, (1994), la fenomenología trata de "develar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos" (p. 52),

Según Hernández Fernández y Baptista, (2006), los planteamientos cualitativos son los siguientes:

- Abiertos
- Expansivos, que paulatinamente se van enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio
- No direccionados en su inicio
- Fundamentados en la experiencia e intuición
- Se aplican a un menor número de casos
- El entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones, internas y externas, pasadas y presentes
- Se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes

Hernández y otros, (2010), plantea una serie de características que distinguen a un proceso de investigación cualitativa.

- La pregunta de investigación no es definida en su totalidad, el investigador tiene la posibilidad de plantear un problema sin, necesariamente, seguir un proceso definitivo.
- El investigador inicia analizando el mundo social y, a partir de la observación, puede construir su componente teórico.
- Mediante el proceso inductivo, el investigador explora y genera una teoría sustantiva.
- En el estudio cualitativo, por lo general, no se comprueban hipótesis, éstas se van reestructurando a medida que se avanza con el proceso investigativo o son el resultado final de dicho proceso.
- El investigador emplea técnicas como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión de grupo, evaluación de experiencias personales o registro de historias de vida.
- Al ser un propósito el reconstruir la realidad, el proceso investigativo es más flexible y se desarrolla entre las respuestas y avance teórico. Aprecia el todo sin reducirlo a sus partes.



- Evalúa el desarrollo natural de lo que sucede en el entorno social.
- Los resultados del proceso investigativo cualitativo no tienen un fin de generalizar lo encontrado a toda la población, por tanto, los hallazgos conforman una teoría sustantiva, más que una teoría formal.

Fundamentos teóricos de la investigación cualitativa según Guardián, (2007), son:

- Interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva
- La fenomenología
- La teoría de la acción comunicativa
- La etnografía

En relación a lo que se busca con la investigación que se desarrolló, parece importante señalar algunos rasgos característicos de la investigación cualitativa que recoge Guardián, (2007), citando a Bogdman, (1992).

- Inductiva. Se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- Holística. La investigadora o el investigador ven la situación o escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Es un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- Interactiva y reflexiva. Las y los investigadores son sensibles a los efectos que ellas y ellos mismos causan sobre las personas que son parte del estudio.
- Naturalista. Se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Quien investiga trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- Libre. No impone visiones previas. La investigadora o el investigador cualitativo se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones o las hace explícitas.
- Abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista antagónicos. Todas las perspectivas son valiosas. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Humanista. El investigador y la investigadora cualitativo/a buscan acceder por distintos medios a lo privado o personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.
- Rigurosa. Las y los investigadores buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso inter-subjetivo (interpretación y sentidos compartidos).

7.4 Método de investigación



Los estudios de caso tienen como característica básica la de abordar una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Muñiz, 2012). Puede ser algo simple o complejo, pero siempre una unidad; aunque en algunos estudios se incluyen varias unidades, cada una de ellas se trabaja de forma individual, siendo este el caso seleccionado para abordar la temática del estudio.

El estudio de caso “típico”. Es una persona que representa a un grupo o comunidad. Pueden estudiarse varias personas que tienen algún aspecto en común, por lo que se espera cierta homogeneidad o coherencia en sus respuestas. (Muñiz, 2002)

Los métodos más utilizados en el paradigma cualitativo según Guardián, (2007), son:

- Método hermenéutico-dialéctico
- Método fenomenológico
- Métodos comprensivo y naturalista
- Método etnográfico

El presente estudio de investigación se enmarca teóricamente en la escuela de pensamiento creada por E. Husserl basados en principios claves para la comprensión de la corriente constructivista, la “Fenomenología”.

“La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad”, (Bullington y Karlson, 1984, p. 51, citado por Tesch, 1990, p. 49).

La habilidad descriptiva y hermenéutica de la fenomenología es un factor imprescindible, tanto para penetrar en la vida cotidiana como para investigar cualquier situación o problema, (Guardián, 2007).

Latorre, (1996), estudió los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

La fenomenología describe las vivencias y aclara el sentido que nos envuelve en nuestra vida cotidiana, es decir, el significado del ser humano, la experiencia que somos, en síntesis: lo que somos.

Resumiendo, el enfoque fenomenológico:

- Trata con significados y describe el mundo de la vida para comprenderlo.
- Busca comprender lo objetivo en términos de los actos subjetivos.
- Busca comprender el mundo como es experimentado personalmente por cada quien.
- Es una forma de practicar una forma diferente de ciencia.
- Es descriptivo y reflexivo.
- Siempre empieza con la experiencia concreta de las personas.

El método fenomenológico respeta, por completo, el relato que hace la persona de sus propias vivencias. Se centra en el estudio de las realidades vividas o vivencias, generalmente, poco comunicables.



Tabla 53: Metodología de la investigación cualitativa

Tipos de cuestiones de Investigación	Método	Fuentes	Técnicas instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos	Principales referencias
Cuestiones de significado explicitar la esencia de las experiencias de los actores.	Fenomenología.	Filosofía (fenomenología)	Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales.	Literatura fenomenológica reflexiones filosóficas; poesía arte.	Heshusius, 1986; Melich, 1994; van Manen 1984, 1990.
Cuestiones descriptivas interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales.	Etnografía	Antropología	Entrevista no estructurada; observación participante, diagramas de redes sociales.	Documentos, registros, fotografía, mapas, genealogías, diagramas de redes sociales.	Erickson, 1975; Mehan 1978, 1980; garcia Jimenez, 1991. Feterman 1989, Granty y Fine 1992. Hammersley y Arkinson, 1992; Spradley, 1979; Werner y Schopeofte, 1978a, 1987b.
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio puede tener etapas u fases.	Teoría fundamentada.	Sociología (interaccionismo simbólico)	Entrevistas (registradas en cinta)	Observación participante; memorias, diarios.	Glaser, 1978, 1992; Glaset y Strauss, 1967. Strauss, 1987. Strauss y Corbin, 1990.
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo.	Etnometodología; análisis del discurso.	Semiótica	Diálogo, (registro en audio y video)	Observación: notas de campo.	Atkinson, 1992; Benson y Hughes, 1983 Cicourel el al.. (1974) Coulon, 1995 Denzin, 1970, 1989; Heritage, 1984; Rogers, 1983.



Cuestiones de mejora y cambio social.	Investigación acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios	Kemmis, 1988, Elliot 1991.
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología	Entrevista	Documentos, registros, diarios	Goodson, 1985, 1992; Zabalza 1991.

Fuente: Elaboración propia basada en Rodríguez, Gil y García (1996)



7.5 Técnicas de recolección de información

La elección de las técnicas más adecuadas para la recolección de datos en la investigación cualitativa según Guardián, (2007), es un proceso de toma de decisiones que debe considerar, entre otros, las condiciones o requerimientos paradigmáticos generales, la personalidad de la investigadora o del investigador, el problema o pregunta generadora por investigar, el método o métodos, las y los sujetos actuantes, el tiempo y los recursos.

Este autor, plantea que se deben tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales en el momento de recoger datos cualitativos:

- Quien investiga se debe acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos. Idealmente, investigarán conjuntamente: investigadora/investigador con las y los sujetos actuantes (mal denominados informantes) el “objeto de estudio” seleccionado. (Guardián, 2007)
- Quien investiga, debe capturar todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen, los hechos percibidos, los sentimientos, las creencias u opiniones, entre otros.
- Los datos -en un principio- son eminentemente descriptivos.
- Los datos son referencias directas de las personas, de la dinámica, de la situación, de la interacción y del contexto.

En síntesis, lo que Guardián, (2007), *plantea, es que el investigador debe estar muy atento para centrar su atención en lo que surja, el significado es el dato, deben permitir que "los datos les hablen", proceso que implica separarlos y juntarlos, entrar y salir de ellos, estar alerta y abiertos y por otro lado reflexionar sobre la experiencia.*

Jansen, (2012), plantea que el procedimiento de recolección de datos no está restringido por el diseño del estudio en sí mismo, así como tampoco lo está el tipo de datos que deban recopilarse. Tanto las encuestas estadísticas como las cualitativas pueden recopilar datos empleando cuestionarios (tipo más común de encuesta), pero también mediante la observación de las interacciones o artefactos en cualquier tipo de situación.

7.5.1 La entrevista

Existen variados estudios e investigaciones que se basan en la entrevista como instrumento para explorar la diversidad de comportamientos o conocimientos al interior de una determinada población o grupo, generalmente el número va desde 10 a 50 miembros seleccionados de una población determinada. Frecuentemente el análisis posterior de los testimonios, implica la comparación de los datos de las entrevistas para cada tema indagado y, posteriormente, el resumen de su diversidad en una serie de categorías. (Guardián, 2007)

La entrevista es el instrumento que se utilizó en la investigación para recoger información, permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores. Estudio de las representaciones sociales



personalizadas, investigación de los sistemas de normas y valores, captación de imágenes y representaciones colectivas, análisis de las creencias individualizadas. Además, permite recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente y por último garantiza una mayor eficiencia en el uso del tiempo y recursos. (Guardián, 2007)

La utilización de la entrevista, facilitó la conversación y permitió obtener todos los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

En palabras de Jansen, (2012), la entrevista cualitativa se define como aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales.

La entrevista cualitativa en profundidad es especialmente útil en la investigación de normas y valores, la captación de imágenes y de representaciones colectivas, el análisis de las creencias individualizadas, el conocimiento de los códigos de expresión, así como las cristalizaciones ideológicas. (Galindo, 1998, p. 309).

La entrevista utilizada para requerir información de parte de los directores(as), es la denominada semiestructurada: en la que se trabajó con contenidos y un orden preestablecido, dejando abierta la amplia gama de posibilidades que desee manifestar el entrevistado. Se utilizó predominantemente para conocer la imagen (los elementos que la configuran, sus rasgos, sus cualidades, etc. según la perspectiva particular de los informantes) las motivaciones y las actitudes de los sujetos entrevistados.

Tabla 54: *Distinción de la Entrevista Cualitativa*

Entrevista en Profundidad	Entrevista Enfocada
<ul style="list-style-type: none"> • Es de carácter holístico • El tema de investigación es la vida, las experiencias, ideas, valores y estructura simbólica de la o el sujeto: aquí y ahora. • Pretende hacer un holograma dinámico de la configuración vivencial y cognitiva de una persona. • Es más un arte que una técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> • De antemano se determina un foco de interés • La conversación se orienta al tema predeterminado y a partir de él se selecciona a la persona entrevistada. • Es abierta pero funcionalmente más estructurada y conceptualmente definida. • Es más una técnica que un arte

Fuente: (Guardián, 2007)

7.5.2 La encuesta

Para complementar las respuestas además de la entrevista enfocada, se utilizó una encuesta para Directores, Jefes Técnicos y docentes. La idea es abarcar algunos elementos en relación a la caracterización de quienes ejercen el cargo de dirección con preguntas rápidas, cuyo objetivo es complementar las respuestas dadas en la entrevista abarcando otros aspectos.

En planteamientos de Jansen, (2012), el término encuesta está referido al estudio de una población a través de la observación, de la manera en la que los censos se han llevado a cabo por años. Según el autor, en la actualidad, la mayoría de las encuestas utilizan una muestra de los miembros para medir las características de la población, como se puede ver en esta definición dada por Groves y otros, (2004): "La encuesta es un método sistemático para la recopilación de información de una muestra de los entes,



con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (p. 4).

En acuerdo con Jansen, (2012), el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población.

En la encuesta pre-estructurada, algunos de los temas, dimensiones y categorías principales se definen de antemano, y la identificación de estos temas en las unidades de investigación, se rige por un protocolo estructurado de cuestionamiento u observación. En el caso pre-estructurado, la diversidad que se estudiará se define de antemano y el objetivo del análisis descriptivo es únicamente observar cuál(es) de las características predefinidas existe empíricamente en la población bajo estudio. Jansen, (2012),

En planteamientos de Jansen, (2012), lo que nos interesa en nuestra investigación es complementar con datos como por ejemplo que edad tienen los Directores, tipo de estudios, o por ejemplo que opinión poseen de un tema dado entregándole algunas alternativas, ¿cuál de las siguientes afirmaciones según usted contribuyen más a la calidad de la educación? etc. El análisis pre-estructurado en el ámbito de la investigación de la encuesta cualitativa, se ocupa de la diversidad en lugar de la distribución numérica.

7.5.3 Grupos focales

Con el objetivo de conocer las opiniones y percepciones de los docentes en relación al tema central de la investigación, se diseñó la instancia para la aplicación de focus group, cómo otra técnica de recolección de información.

Según Gutiérrez, (2008), se han utilizado distintos términos para referirse a un mismo tipo de grupo en la investigación social, entre los que el más utilizado y conocido es el de focus group.

Según Mella, (2000) son una buena técnica para obtener datos en una investigación. Por otra parte, en las técnicas para la obtención y análisis de datos, se destaca según Santiago y Roussos, (2010) una metodología por su gran uso y múltiples áreas de aplicación los también llamados “grupos de discusión” o “entrevistas de grupo” o “grupos focales”.

También Edmunds, (1999) indica que el gran aporte de la metodología del FG reside en ser una herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto.

Gutiérrez, (2008), plantea que en el focus group, se puede observar una estructura básica que se sintetiza en por lo menos cuatro fases:

- La tarea de iniciar el grupo: éste es un momento decisivo porque marca lo que serán los posteriores. Su adecuada presentación al grupo es el primer paso. En el que se incluyen: la adecuación de la sala, preparación de instrumentos de registro, presentación de las personas, identificación de los roles a desempeñar,



elaboración de la demanda de trabajo, presentación de los aparatos de registro, presentación del tema en discusión.

- Crear la situación grupal, consolidación del grupo: afianzamiento de la situación grupal, posicionamiento inicial del grupo frente al tema de la investigación; primeras elaboraciones discursivas.
- Conducir el grupo por el tema y objetivos propuestos: introducción de los objetivos de la investigación, profundización en los objetivos de investigación, reelaboraciones.
- Cierre o punto final de la entrevista grupal: recapitulación, resumen general de lo expuesto, preguntas específicas, aclaraciones, interpretaciones... requerimientos complementarios, despedida y agradecimientos.

También Edmunds, (1999) indica que el gran aporte de la metodología del Focus Groups reside en ser una poderosa herramienta de investigación, sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto.

Al igual que en cualquier proyecto de investigación, con FG uno recolecta y analiza información de manera de poder responder una interrogante de investigación. La conformación de los grupos implica que éstos están focalizados en los intereses del equipo de investigación, el cuál determina no sólo cuáles son las interrogantes para ser analizadas, sino también quienes conformarán los grupos. En esta investigación, los grupos se conformaron al azar.

La información extraída con esta modalidad grupal está basada en lo que los participantes dicen durante sus discusiones y poder recabar información a partir del análisis de lo expuesto. Lo central de la herramienta, es el permitirnos alcanzar los objetivos propuestos por la investigación de forma más estructurada, recolectando y analizando la información acerca de lo que la gente piensa y opina para responder a la interrogante de la investigación.

En el desarrollo de los FG, se utilizó un mismo guion para todos los grupos, las adecuaciones se realizaron en el mismo momento, situación propicia por la flexibilidad en la aplicación de la entrevista grupal.

Una vez que los datos son obtenidos, se analiza la información, para relacionar los resultados con las interrogantes planteadas en la investigación.

Tabla 55: *Características de la entrevista y encuesta.*

Entrevista Cualitativa	Encuesta de Opinión
<ul style="list-style-type: none"> • Sin preguntas predeterminadas. • Respuestas prolíficas, complejas y ambiguas. • Conversación de larga duración. • Las personas implicadas tienen una importancia capital, así como el clima y la naturaleza psico-afectiva • Dificultad extrema para interpretar respuestas y explotar sus resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con preguntas predeterminadas, generalmente cerradas. • Respuestas claras, simples y precisas. • Cuestionario rápido. • Importa la respuesta no la persona. • Se establece una muestra significativa y se trata estadísticamente los resultados.

Fuente: Guardián, (2007)



7.5.4 Etapas de la elaboración de la entrevista y protocolos de aplicación:

Primera fase o etapa comprende:

Protocolo de aplicación

Visita al director(a): se solicitó una entrevista, cuyo objetivo fue presentar la naturaleza de la investigación, lo que esta persigue y las características del método a utilizar en ella.

Se explicó con claridad en qué consisten los tópicos de los instrumentos y cómo se estructurarían los momentos de los encuentros.

Importante en esta etapa fue la elección del lugar en donde se desarrollaría las entrevistas y los momentos adecuados, puntualizar que se trató con directivos de establecimientos que poseen tiempos muy escasos y dependiendo del lugar y la hora, la entrevista podría sufrir interrupciones. Se optó por que ellos escogieran los momentos adecuados y el entrevistador se adaptó a estos. Al inicio de todas las entrevistas, se solicitó autorización para grabar en audio, a lo que todos los entrevistados accedieron sin problemas.

Al inicio de la primera visita, para aplicar los instrumentos, se explicó el objetivo a todos los participantes, se dejó en claro que es una conversación, que se tendrá un guión con preguntas de referencia, abiertas, flexible, permitiendo al entrevistado incluir otros elementos o matizar las preguntas y respuestas, pudiendo interrumpir si lo desean, etc.

Tabla 56: *Trabajo de campo resumen de momentos o visitas en las que se aplicaron los instrumentos seleccionados.*

Momentos e Instrumentos aplicados	Contenido General de los Instrumentos
Visita 1 Presentación y explicación de los objetivos del estudio	
Visita 1 Entrevista semi-estructurada Aplicación Instrumento 1-2	Caracterización de los Directores(as) Temas de Gestión y estrategias para la Mejora
Visita 1 Entrevista semi – estructurada Aplicación instrumento 1-2	Caracterización Jefes(as) académicos Temas de Gestión y estrategias para la Mejora
Visita 2 Entrevista semi- estructurada Aplicación de instrumento 2 - 3	Temas de Gestión y estrategias para la Mejora Directores(as)
Visita 2 Entrevista semi -estructurada Aplicación de instrumento 2- 3	Temas de Gestión y estrategias para la Mejora Jefes(as) Académicos
Observación: visita 1	Infraestructura y espacios educativos
Visita N° 3 por colegio. Realización de Focus Group Aplicación de instrumento N° 4 Entrevista grupal por colegio, basada, preguntas del instrumento 3 para el guion.	Gestión y estrategias para la mejora
Análisis de Documentos De manera paralela. Tiempos del investigador	Páginas Web- Proyectos Educativos – análisis de oferta educativa Institucional Colegios páginas WEB del MINISTERIO – SIMCE

Fuente: Elaboración propia



7.5.5 Etapa de elaboración, validación y aplicación de instrumentos.

Las preguntas utilizadas en el primer instrumento, fueron elaboradas sobre la base de diferentes trabajos publicados, relacionados con el tema de investigación y validadas por juicio experto.

En relación a la utilización de instrumentos y su contenido, se desarrolló una validación de los instrumentos, solicitando la opinión de experto, a 5 personas. En acuerdo con Cabero y Llorente, (2013), básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto: el propósito es contar con indicadores de validez del contenido de los instrumentos.

El juicio experto, según Escobar y Cuervo (2015) es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. Este consistió fundamentalmente en solicitar a personas la demanda de un juicio hacia, un instrumento, o su opinión respecto a un aspecto concreto, Cabero y Llorente, (2013).

En el presente estudio, el juicio solicitado a profesores expertos, se constituye en el único indicador de validez de contenido de los instrumentos de recogida de datos o de información, Escobar y Pérez, (2008); de ahí que resulte de gran utilidad en la valoración de aspectos de orden radicalmente cualitativo.

El protocolo de validación se presenta los instrumentos que se aplicaran, cada uno con sus respectivas contextualizaciones y los objetivos de la validación por instrumentos. Se solicita un juicio sobre el grado de relevancia de cada una de las preguntas por instrumento. Se pide que los expertos valoren cada una de las interrogantes, suprimiendo o modificando.

Los instrumentos se seleccionaron partiendo de los objetivos de la investigación, y la fundamentación tanto teórica como conceptual, teniendo como fundamento el liderazgo, y las estrategias implementadas por la dirección para la innovación y la mejora.

La valoración de juicios expertos está depositada en un grupo de 5 profesores los que poseen las competencias y estudios necesarios en el área de la gestión y la innovación educativa, otorgando las garantías necesarias y una visión profesional para adecuar los instrumentos que se utilizaron.

Los expertos a los que se les solicitó validar los instrumentos para las entrevistas semi – estructuradas (guiones con preguntas aplicados) fueron:

Tabla: *Profesores Expertos*

Nº	Nombre	Rut	Especialización
1	Myria Pamela Möller Freraut	7.056.180 - 8	Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar, Magíster en Innovación educativa
2	Edith Herrera San Martín	9.240.737 - 3	Doctora y Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar
3	Irma Osorio Hernández	15491916 - 3	Magister en Innovación Educativa
4	Claudia Ivonne Bravo Aravena	12.080.200 - 3	Magíster en Innovación Educativa
5	Profesor Director de tesis	Doctor Joaquín Gairín Sallán	

Fuente: Elaboración propia



Según Arribas, (2004) la validez es el grado que un instrumento de medida, mida lo que realmente quiere medir, es adecuado para el objetivo para el cuál ha sido construido.

En el caso de esta tesis, la valoración realizada por los expertos es cualitativa, Cabero y Llorente (2013), plantean que, el juicio de expertos como estrategia de evaluación presenta una serie de ventajas, entre las que destacan la posibilidad de obtener una amplia y pormenorizada información sobre el objeto de estudio y la calidad de las respuestas por parte de los jueces.

Se realiza un método de recogida de la información simple (ver protocolo de validación anexo).

Además de la validación por juicio experto, se aplica a manera de piloto, las entrevistas semi - estructuradas con un grupo de 20 docentes, posteriormente se adecuaron los instrumentos en relación a los tiempos de respuesta por pregunta. La mayor modificación fue ajustarlos, quitando preguntas, dejando las más relevantes y el tiempo de aplicación que no exceda de dos horas por entrevistado.

Fuentes teóricas para construcción de preguntas por objetivos.

Para la elaboración de las preguntas de la primera parte, se trabajó con preguntas cuya base fue una selección de 3 investigaciones referentes a la caracterización de quienes dirigen las escuelas y colegios, específicamente, los trabajos mencionados son:

- La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina, Murillo, (2009)
- Caracterización de los directores escolares en Chile Hernández, Guazzini y Rivera, (2011)
- La voz de los Directores, Weinstein y Hernández, (2014)

Se aplicó inicialmente la encuesta con preguntas que apuntaban al primer objetivo, para indagar en información referida a la caracterización de los directores seleccionados.

Objetivo:

- Identificar características de quienes desempeñan la función de dirección en los establecimientos de la muestra.

Se incluyen otras preguntas que se plantean con mayor elaboración en las respuestas del entrevistado, preguntas más abiertas, utilizando una pauta semi – estructurada y el guión del focus groups.

Las preguntas que se realizaron se construyeron sobre la base de la Guía: Escuelas que mejoran: aprendizajes desde la experiencia. (Vanni y otros, 2015). Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela”, ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? (Bellei y otros, 2015)

Dichas preguntas responden al objetivo específico N° 2:

- Identificar las estrategias utilizadas por los directores para la innovación y la mejora escolar.

Para el tercer instrumento, aplicado en la entrevista semi estructurada y focus groups, se utilizó una encuesta de aplicación rápida que contiene preguntas elaboradas por el MINEDUC, contenidas en la “Guía para el diagnóstico institucional” 1 (MINEDUC, 2013)



El instrumento fue seleccionado por estar direccionado a la realización de un diagnóstico institucional y describe las prácticas en las áreas más importantes de la gestión de las unidades educativas.

El instrumento fue estructurado en base a las 4 áreas de proceso de gestión institucional:

- Gestión de liderazgo escolar
- Gestión del currículum
- Gestión de convivencia escolar
- Gestión de recursos

Los elementos fundamentales que se indagan con dichos instrumentos, derivan en el análisis del nivel de calidad de cada una de las prácticas, entregando una idea de cómo se está gestionando cada uno de los establecimientos de la muestra y la orientación de las estrategias de gestión aplicada por sus directores y equipos directivos.

Su utilización es en la entrevista semi-estructurada y focus groups y apunta a dar respuesta al objetivo N°3.

- Analizar las estrategias claves utilizadas por los directores, para el mejoramiento escolar en las áreas de liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.

Los temas para las preguntas se agruparon en dimensiones de las que se desprenderán categorías y subcategorías, metodología basada en Cisternas, (2005). Las preguntas realizadas de acuerdo con su naturaleza fueron: de información en particular, evocación de hechos, comparativa, de información complementaria y de indagaciones:

Tabla 57: *Naturaleza de las preguntas.*

Naturaleza de las preguntas	Ejemplos de preguntas
De información Particular	¿Qué edad tiene? ¿Años como director(a) en el colegio?
Evocación de hechos	¿En el tiempo que lleva como directivo, ha logrado implementar iniciativas de mejoramiento que han generado cambios positivos en el colegio?
Comparativas	¿Qué impide que las mejoras se institucionalicen? ¿Diferencias entre la manera de gestión hace cinco años atrás con la de ahora?
De información complementaria	¿Qué variables cree usted que son importantes a la hora de definir la calidad?
Indagaciones	¿En qué ámbitos se requiere poner más esfuerzo o recursos? ¿Qué información utilizan para tomar decisiones? ¿Qué porcentaje de su tiempo dedica a las siguientes actividades?

Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna (2005), Hernández, Guazzini y Rivera, 2011); Murillo (2009) y Weinstein y Hernández (2014)



Tabla 58: Dimensiones, categoría y subcategorías.

Instrumento 1 encuesta Directores – Jefes Técnicos		
DIMENSIONES	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA (preguntas)
Dimensión 1 El agente de cambio	Caracterización de los Directores(as)	1.-Años de experiencia, formación satisfacción y apoyo.
		1.2.- Formación, Títulos y Post títulos, áreas de especialización
		1.3.- Aspectos de su trabajo como director(a)
		1.4.- ¿Qué elementos definen mejor la calidad educativa?
		1.5.- Frecuencia con la que se dan diferentes situaciones de responsabilidad docente.
		1.6.- Contribución de las Políticas y recursos a la mejora de la educación en Chile.
		1.7.- Los profesores(as) orientan la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
Instrumento 2		
Entrevista semi - estructurada		
Dimensión 2 Gestión Directiva	Estrategias de Gestión para la innovación y el cambio	1.- ¿Utiliza un modelo de Gestión?
		1.1.- ¿Cómo se articulan los estamentos que componen su organización?
		1.2.- ¿De qué manera se concretan los ideales planteados en el PEI?
		2.- ¿Cómo identifica las necesidades institucionales, áreas de mejora y espacios para la innovación?
		3.- ¿Cómo establece condiciones para un clima de trabajo que posibiliten el desarrollo de motivaciones y capacidades de sus docentes?
		7.- ¿Se generan incentivos para el cambio?
		13.- ¿Qué estrategias de apoyo han implementado para alumnos con necesidades educativas especiales?
		14.- ¿Existe una Identidad en la escuela? Descríbala.
Dimensión 3 Mejora en los colegios	Estrategias para el mejoramiento	15.- ¿Cómo describiría la participación de los distintos estamentos y el clima laboral?
		4.- ¿Existen programas institucionales de mejoramiento?
		6.- ¿Qué estrategias a nivel curricular implementan?
		9.- ¿En qué áreas han avanzado y cuales tienen un menor desarrollo?
		8.- ¿Durante la última época han logrado implementar iniciativas de mejoramiento que han generado cambios?
		10.- Explícite las acciones de mejoramiento que ha realizado en los últimos años, indique que tipo de acciones son.
Dimensión 4 Liderazgo	Estrategias de liderazgo para la innovación y la mejora	16.- Sí en los últimos años el colegio ha logrado mejorar, ¿en qué trayectoria de mejoramiento se ubican sus prácticas?
		12.- ¿Cómo caracteriza el rol del equipo directivo y el liderazgo del colegio?
		5.- ¿Cómo distribuye el liderazgo?
		11.- ¿Cómo caracterizaría la relación apoyo, exigencia y supervisión?

Fuente: Elaboración propia, sub categorías Vanni, (2015).



Tabla 59: Categorías y conceptualización de las sub categorías consultadas:

CATEGORIA 1	Gestión Pedagógica	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
CATEGORIA 2	Enseñanza y Aprendizaje en el Aula	Estrategia: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.
CATEGORIA 3	Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes	Estrategia: Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.
CATEGORIA 4	Liderazgo del Sostenedor	Estrategia: La disposición y el compromiso del sostenedor para asegurar un funcionamiento satisfactorio del establecimiento, generando canales de comunicación fluidos con el director y el equipo directivo.
CATEGORIA 5	Liderazgo Formativo y Académico del Director	Estrategia: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.
CATEGORIA 6	Planificación y Gestión de Resultados	Estrategia: La definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de Planificación junto con el Monitoreo del cumplimiento de las Metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos.
CATEGORIA 7	Formación	Estrategia: Las políticas, líneas de acción y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para promover la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes
CATEGORIA 8	Convivencia Escolar	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para asegurar un ambiente de respeto y valoración, organizado y seguro.



CATEGORIA 9	Participación	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros.
CATEGORIA 10	Gestión del Recurso Humano	Estrategia: Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.
CATEGORIA 11	Gestión de Recursos Financieros y Administración	Práctica general a evaluar: Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos.
CATEGORIA 12	Gestión de Recursos Educativo.	Práctica general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios para apoyar los procesos de gestión institucional y de aprendizaje de todos los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia basada en: Guía para el diagnóstico institucional (2014)

7.5.5 Resumen de dimensiones y subcategorías

Tabla 60: Seis dimensiones que abarcan los instrumentos aplicados

Dimensión		Aspectos consultados
Dimensión 1	Caracterización de los directores	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Experiencia -tipo de estudios • Satisfacción • Apoyo • Influencia • Capacidad de decisión
Dimensión 2	Estrategias para la Innovación y el mejoramiento	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de calidad – tareas • Gestión hacia la mejora – modelos de gestión- • Identificación áreas de mejora – planes de mejora - espacios para la innovación • Gestión del currículum para la mejora • Gestión de recursos para la mejora • Implementación de mejoramientos que han logrado cambios • Áreas de mejora • Acciones de mejoramiento realizadas • Tipo de mejoramiento
Dimensión 3	Estrategias para la gestión y el cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión pedagógica • Gestión de recursos humanos • Gestión de recursos educativos • Gestión de planificación y resultados • Gestión de recursos financieros y administración



Dimensión 4	Estrategias de Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo del sostenedor • Liderazgo formativo y académico del director • Rol del Liderazgo del Director(a) y el Jefe(a) Técnico • Tipo de Liderazgo • Adaptabilidad del liderazgo a la escuela • Continuidad del Liderazgo • Liderazgo, exigencias y apoyo
Dimensión 5	Estrategias para la Gestión Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre los instrumentos de gestión pedagógica: Herramientas de planificación, mecanismos de seguimiento y apoyo a la labor docente. • Enseñanza y aprendizaje en el aula • Comunidad de aprendizaje: relaciones, niveles de confianza, colaboración para el trabajo técnico. • Clima de aula y motivación • Atención a la diversidad
Dimensión 6	Estrategias para la Cultura de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Formación • Apoyo al desarrollo del estudiante • Identidad de la escuela y apoyo a los procesos de mejoramiento • Convivencia: estudiantes, docentes, directivos, autoestima de los estudiantes. • Familia escuela: Colaboración • Recursos humanos: cumplimiento de responsabilidades profesionales

Fuente: Elaboración propia basada en Vanni, (2015)

Las entrevistas se complementaron con una encuesta elaborada por el Ministerio de Educación que describe la calidad de la “Instalación de Prácticas Institucionales y/o Pedagógicas que componen las siguientes dimensiones:

- Gestión de liderazgo escolar
- Gestión del currículum
- Gestión de convivencia escolar
- Gestión de recursos

7.6 Trabajo de campo

De manera anticipada a las entrevistas en terreno, se elaboraron los instrumentos, entrevistas semiestructuradas, basadas en literatura revisada de ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? El propósito fue, definir aspectos de los colegios que se estudiarían con el propósito de reconocer estrategias de mejoramiento de cada unidad de análisis.

En primer lugar, se realizó contacto personal con cada uno de los directores de cada colegio. También los Jefes(as) académicos(as) y algunos docentes de los seis establecimientos, aceptaron participar en la investigación sin dificultades.

En la primera visita cuyo objetivo fue hacer contacto, se habló de manera genérica de los objetivos de la investigación y las características de la entrevista.

El trabajo de campo se desarrolló durante dos semanas en el año 2015 y parte del año 2016, en cada colegio y en 2 de ellos en tres semanas, el investigador se adaptó al tiempo de los directivos entrevistados. Durante la segunda visita se utilizó la pauta



semiestructurada en la que se abordaron los temas que se exponen en las categorías y subcategorías, que permitieron entender y poder explicar el funcionamiento de los colegios estudiados.

Las entrevistas se desarrollaron en los lugares de trabajo de cada uno de los sujetos seleccionados, estas fueron grabadas y posteriormente transcritas, utilizando programa Word, procedimientos que contaron con el consentimiento de los entrevistados.

Las respuestas de los entrevistados abarcaban varios aspectos categorizados en una sola respuesta, entregando información provechosa, que sirvió para el enriquecimiento necesario para los objetivos que se indagaban.

El trabajo se complementó con la observación de infraestructura y elementos que cada colegio posee para desarrollar las funciones pedagógicas.

Se analizó información correspondiente a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y otros documentos de cada establecimiento desde la WEB, y páginas de los propios colegios.

Para el análisis de la información, se trabajó por dimensiones y categorías. Se utilizaron instrumentos para realizar la triangulación de las respuestas, por cada uno de los participantes, director(a), Jefe(a) Académico y docentes.

La idea es informar de manera organizada y coherente los resultados obtenidos de la triangulación de datos, esta consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes instrumentos de recolección de información utilizados. (Cisternas, 2005)

En acuerdo con Okuda, (2005), quien plantea que, en el marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de diferentes métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos, observación).

Tabla 62: *Instrumentos Aplicados:*

Instrumentos aplicados	Etapas del trabajo de campo
Entrevista semi-estructuradas 1-2-3	Entrevistas Individuales a Directores(as) seis en dos momentos, total 12 Entrevistas a Jefes Técnicos: seis en dos momentos, total 12
Focus Groups	Entrevistas grupales 1 por colegios total 6, profesores participantes 44
Observaciones	Infraestructura, Equipamiento y entorno
Análisis: Documentos Institucionales:	Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento escolar, Reglamentos
Análisis: Páginas Web del establecimiento-MINEDUC – www.mime.cl.	Resultados SIMCE 2° Básico, Antecedentes de contexto, Situación socioeconómica de las familias Proyecto Jornada Escolar Completa

Fuente: Elaboración propia basado en Morawietz, y otros (2015)



Tabla 63: Trabajo de Campo Total de entrevistas por colegio

Colegio	Director(a)	Jefe(a)Académico	Docentes	Observación	Análisis de documentación
Colegio A	2	2	7	1	Varias instancias
Colegio B	2	2	8	1	Varias instancias
Colegio C	2	2	8	1	Varias instancias
Colegio D	2	2	7	1	Varias instancias
Colegio E	2	2	6	1	Varias instancias
Colegio F	2	2	8	1	Varias instancias
Totales:	12	12	44	6 momentos	

Fuente: Elaboración propia

7.7 Muestra

La unidad de análisis de la investigación, corresponde al lugar donde se llevó a cabo el estudio y está conformada por seis colegios particulares subvencionados de la ciudad de Chillán, Chile. En Planteamientos de Cisterna, (2005), como la representatividad de los estudios cualitativos se mide principalmente por el grado de profundidad de la investigación, entonces la unidad de estudio perfectamente puede corresponder a un solo centro educativo, a un solo curso e incluso a un grupo reducido dentro de ese curso.

El interés central para seleccionar a los colegios en este estudio de caso, obedece a los siguientes motivos:

En relación a la pregunta de investigación y a sus objetivos, la muestra se estructuró pensando en seis colegios que muestran una trayectoria de mejoramiento sostenido en los últimos años, dentro del universo de colegios de la ciudad, ya que siempre se encuentran dentro de los diez mejores de la ciudad.

- Los seis colegios seleccionados han experimentado resultados sostenidos durante los últimos años en las pruebas de medición estandarizadas, impulsadas por el gobierno, llamadas, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE.
- Las seis escuelas se seleccionaron además por su dependencia, todas ellas Particulares Subvencionadas
- Todas son urbanas y se ubican geográficamente en el centro de la ciudad
- Las seis escuelas son de religión Católica
- Todas poseen un índice de vulnerabilidad Medio y Medio Alto

Por otro lado, el desarrollo de la práctica profesional de quien investiga el tema precedente, permite un fácil acceso a la información a través el contacto profesional con los directores de cada uno de los colegios seleccionados.

El tipo de muestreo será no probabilístico, “también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal y arbitraria; la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la



decisión de un investigador o grupo de encuestadores” “selección de sujetos con ciertas características especificadas previamente” Hernández, Fernández, (1998).

En el caso de las entrevistas, el contacto y presentación con los participantes fue riguroso y cauteloso, sobre todo pensando en la duración de cada una de ellas, en relación a los temas a tratar. Si bien es cierto ningún director(a) se negó a participar en el estudio, las preguntas suelen parecer como una evaluación de su gestión, se tuvo especial cuidado en el clima en las que se generaron, la duración fue alrededor de dos horas, donde se abordó información de carácter personal y en ocasiones íntima, que requiere un mayor cuidado en las formas sociales de presentación entre extraños. Otros elementos, son el lugar y momento del día para la convocatoria. Ambos factores se consideran preparativos básicos dado que la negociación con el entrevistado es ineludible. Por ello, se recomienda atender las necesidades de los entrevistados siempre que ello sea factible. La calidad de la entrevista no sólo depende de las características y roles del entrevistador, sino también del lugar y momento que se elija para realizarla.

En relación a la selección de los Directores, esta se realizó con aquellos que presentaron una disposición positiva para participar en la investigación y así contribuir al desarrollo de esta.

El muestreo se distribuyó equitativamente entre los establecimientos educacionales. Según Emanuel, (1999), particularmente en el caso de la investigación cualitativa, es necesario incluir ciudadanos con capacidad y disposición de reflexión y comunicación que comprendan los valores sociales, las prioridades, vulnerabilidad y las inquietudes de los sujetos potenciales del estudio. En otras palabras, la pluralidad es otra condición deseable en los grupos evaluadores. Así como esta condición es atendida en la investigación cualitativa, debe ser igualmente incorporada en el método que se utiliza para construir los juicios éticos.

Los sujetos que participaron en la muestra, corresponden a seis Directores de Colegios Particulares Subvencionados, además de una muestra de seis Directivos Jefes(as) Académicos(as) y docentes de los respectivos colegios. Los sujetos son diferenciados por estamentos, para el caso:

- Estamento 1 Directores(as)
- Estamento 2 Jefes(as) Académicos(as)
- Estamento 3 Docentes

En acuerdo con Cisternas, (2005), en relación con la unidad y sujetos de estudio, es importante tener en cuenta los siguientes hechos básicos:

- No todos los estamentos deben ser considerados en la investigación, sino solo aquellos que sean realmente atingentes a lo que estamos estudiando.
- No todos los estamentos considerados en la investigación pueden darnos información en relación con todas las subcategorías constituyentes de nuestro planteamiento problemático.
- La investigación cualitativa se articula en torno a “estudios de casos o fenómenos particulares”, lo que significa que la representatividad es cualitativa y no cuantitativa, es decir se busca el conocimiento por profundización y no por extensión de la muestra.
- Lo anterior significa, en concreto, que se puede hacer perfectamente una investigación en un solo centro educacional y con un solo grupo de sujetos, y ello en nada le resta validez epistemológica a la investigación.



Tabla 64: Instituciones escolares en las que se desarrollará el estudio.

N°	Denominación de las instituciones en estudio	Dependencia
1	Colegio: Denominación A	Particular Subvencionado
2	Colegio: Denominación B	Particular Subvencionado
3	Colegio: Denominación C	Particular Subvencionado
4	Colegio: Denominación D	Particular Subvencionado
5	Colegio: Denominación E	Particular Subvencionado
6	Colegio: Denominación F	Particular Subvencionado

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 65: Muestra y sujetos seleccionados para el estudio. Fuente: Elaboración Propia.

Unidad de análisis	Número
<ul style="list-style-type: none"> • Establecimientos educacionales Particulares Subvencionados de Chillán, Chile. 	6
<ul style="list-style-type: none"> • Directores(as) de los colegios seleccionados 	6
<ul style="list-style-type: none"> • Jefes(as) Académicos(as) 	6
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes 	44
<ul style="list-style-type: none"> • Total de colegios participantes 	6
<ul style="list-style-type: none"> • Total de sujetos participantes en el estudio 	56

Focus Groups

Se solicitó a los Directores de cada colegio poder contar con un grupo de docentes para realizar el focus group, todos ellos accedieron y entregaron las facilidades para realizarlos. Se ubicó una hora en la que ellos participan semanalmente de actividades de libre disposición para no citarlos en horarios ajenos a su trabajo, (ello fue posible en la mayoría de los casos). En relación a la cantidad adecuada de personas que la teoría plantea se optó por solicitar ocho docentes para cada entrevista grupal, total 46 docentes, participaron realmente 46, sólo se ausentaron 2.

El modelo clásico de focus group, implica un grupo de entre seis y doce participantes, aunque autores posteriores recomiendan entre 6 y 10 (Young y Harmony, 1998 y Matus y Molina, 2005). La muestra de profesores por colegio fue mixta y se mezclaron profesores tanto de enseñanza Básica como de enseñanza Media.

Se indicó que la entrevista grupal será grabada para luego transcribir las respuestas, se identificará a los participantes solo con un número. La duración de las sesiones siempre fue de alrededor de 2 horas. Se cuidó el entorno, se trabajó en salas cómodas de los mismos colegios participantes, facilitadas por los directores lejanos al ruido y no hubo interrupciones en la realización de las mismas.



Dentro de los criterios de la selección de la muestra se tomó en cuenta que los grupos fuesen lo más homogéneos posibles, que fuese mixto logrando un equilibrio en relación al género de los participantes, más de tres años de trabajo en el establecimiento,

Tabla N° 66 *Muestra real de participantes en Focus groups*

Colegios	Docentes Hombres	Mujeres	Total de participantes
Colegio A	3	4	7
Colegio B	4	4	8
Colegio C	4	4	8
Colegio D	4	3	7
Colegio E	3	3	6
Colegio F	4	4	8
Total de participantes			44

7.8 Síntesis

El capítulo correspondiente al marco aplicado, presenta el cómo se realizó la investigación, concluyendo que por la naturaleza del objeto de estudio y el análisis de la información, la metodología utilizada fue la correcta y permitió un acercamiento real a lo que se buscaba.

El paradigma de investigación cualitativa y el estudio de caso en los seis colegios de la ciudad de Chillán, (un grupo de organizaciones escolares) facilitaron a través de su metodología de investigación el acercamiento a la realidad de lo que se buscaba como objetivos de la tesis.

En la medida que se desarrollaba la investigación se fueron seleccionando las variadas técnicas de recolección de información, optando por realizar entrevistas semi estructuradas, realizar focus groups y encuestas, a través de ellos se pretendió encontrar hallazgos que más que el propósito de generalizar lo encontrado a toda la población, los hallazgos conforman una teoría sustantiva. Hernández y otros (2010),

En los momentos de la aplicación de los instrumentos, los participantes se sintieron muy cómodos y de las respuestas emitidas por ellos contribuyeron a los fines del estudio.

La base de este la constituyó la experiencia de todos quienes participaron en la muestra, basados en su percepción de los procesos de gestión y mejora de sus establecimientos.

El estudio de las seis instituciones escolares y la visión de sus directivos y docentes seleccionados permitieron una recolección de información muy pertinente para los objetivos de la investigación.

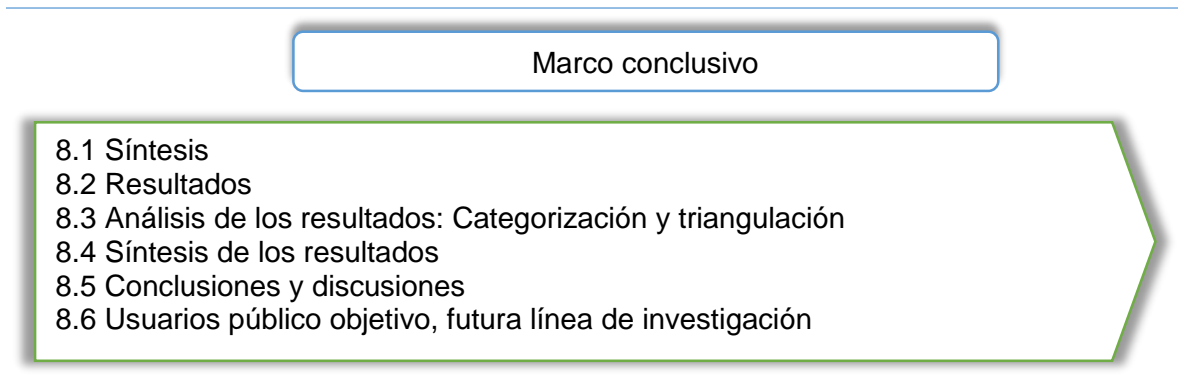




MARCO CONCLUSIVO



Esquema explicativo del capítulo y su contenido:



8.1 Síntesis

Este capítulo, reúne la información recogida a través de los instrumentos aplicados, utilizando la metodología pertinente al paradigma y método seleccionado. Se explican los principales hallazgos para poder entregar información de las evidencias, que nos permitan exponer cómo los directores que se escogieron en la muestra, logran dirigir y orientar sus respectivos colegios hacia la mejora escolar.

El análisis de los resultados, se realiza categorizando el contenido relacionado directamente con las preguntas centrales de nuestra investigación, utilizando la metodología que para este fin expone Cisternas, (2005).

Para el proceso de triangulación, se da origen a las primeras conclusiones del estudio, a partir de las respuestas dadas por los participantes. Posteriormente, éstas se agrupan con las categorías. De los resultados, se derivan las respuestas a las preguntas de investigación que guiaron el análisis. Éstos se presentan por instrumento, y cada objetivo específico se expone con sus respectivos hallazgos; las respuestas dadas se resumen y además se presentan citas textuales dadas por los participantes.

Finalmente, se realizan las conclusiones del estudio y los resultados de éste, dando respuesta al objetivo general y mostrando los esfuerzos que los directores y sus respectivos equipos despliegan, para poder alcanzar progresos significativos que les permitan lograr mejores aprendizajes en sus alumnos y niveles de satisfacción integrales en todas las áreas de la comunidad que ellos dirigen.

8.2 Resultados

Los resultados surgen a través de la categorización de las entrevistas, la aplicación de los instrumentos y grupos de discusión, inicialmente recolectados de la construcción de categorías, las que dan cuenta de la opinión que cada uno de los agentes involucrados entregó basados en su percepción.

Se encontraron evidencias que permiten identificar las buenas prácticas directivas, basadas en la percepción que se tiene del liderazgo del director. La investigación puede servir de objeto de estudio y reflexión para los seis establecimientos involucrados y se



podrán visualizar las acciones positivas que cada institución emprende en pos de mejorar.

De esta forma, los directores y sus equipos, que son quienes pueden tomar los antecedentes recopilados, podrán reevaluar sus acciones y acoger las sugerencias y lineamientos, para mejorar sus planes de acción.

La interpretación es un proceso constante de complejidad progresiva, que se desarrolla a través de la significación de diversas formas de lo estudiado, dentro de los marcos de la organización conceptual más compleja del proceso interpretativo. (González, 2002)

La interpretación es un proceso diferenciado que da sentido a las manifestaciones de los conocimientos adquiridos y los vincula como momentos particulares del proceso general, orientado a la construcción teórica del sujeto individual o social. Emanuel, (1999).

Primero se cruzan los datos obtenidos a partir de la aplicación de cada instrumento, basados en las respuestas de los sujetos, originando conclusiones primarias, o de primer nivel.

Para el ordenamiento de la información, se utilizaron categorías, derivadas de la recolección de la información, ej. (Características, propuestas, reacciones, consecuencias); posteriormente se realizó la comparación, la codificación, (construcción de categorías), relacionando los conceptos y las dimensiones que surgieron producto de las respuestas, y se procedió a interpretar la información Strauss y Corbin, (2002). El análisis de la información se realizó cuidadosamente evitando cualquier sesgo.

Lo fundamental es poder con humildad reconocer errores, para descartar las acciones que no conducen a logros, reafirmar los aciertos y tener una actitud positiva hacia los cambios. Se pretende que cada una de las seis instituciones objetos del estudio, salgan fortalecidas.

8.3 Análisis de los resultados: Categorización y triangulación

No se utilizó software para el análisis (ejemplo Atlas. ti.), la opinión de los sujetos entrevistados se analizó entrecruzando con los principales tópicos de la investigación, el método utilizado es a través del procedimiento inferencial, estableciendo conclusiones, agrupando las respuestas más relevantes que cada uno de los sujetos entregó y clasificándolas en términos de coincidencias. El análisis se inicia a partir de las subcategorías, pasando por las categorías, que en el caso de nuestra investigación son las que se relacionan directamente con las preguntas centrales del estudio. (Cisternas, 2005).

Análisis inductivo de datos por autores

- La lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo: Easterby-Smith et.al, (1991)
- La organización de los datos recolectados a través de la utilización de códigos, Strauss y Corbin (1990)
- La constante comparación de códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y con conceptos que se sugieren en la literatura Glaser y Strauss (1967)
- La búsqueda de relación entre categorías que emergen de los datos, Marshal y Rossman (1995)



Ejemplo de tipos de triangulación realizada.

Ejemplo 1: Instrumento 1 Encuesta

Dimensión 1 Categoría: Directores(as)

Tabla 61: *Subcategoría Caracterización de los directores(as)*

Preguntas	Col.A	Col.B	Col.C	Col.D	Col.E	Col. F
Años de experiencia como director(a)	6	11	5	3	6	16
Años como director(a) en la escuela	6	11	5	3	3	16
Años de experiencia Directiva (Directivo /UTP)	3	3	12	9	9	15
Años en el Cargo U.T.P	3	3	12	9	9	15

Ejemplo 2: Instrumento 1 Encuesta

Dimensión 2 Categoría: Directores(as)

Tabla 62: *Subcategoría Caracterización de los directores(as)*

COLEGIO	¿Cómo llegó a ser director(a) del establecimiento?
Col. A	“Porque me lo pidieron”
Col. B	Carrera directiva interna
Col. C	Por concurso interno
Col. D	Concurso interno
Col. E	Concurso interno
Col. F	Selección interna

Ejemplo 3: Instrumento 2 Entrevista semi - estructurada

Dimensión 3 Categoría: Estrategias para el Mejoramiento

Tabla 63: *Categoría: Estrategias para el Mejoramiento*

COLEGIO	¿Utiliza algún modelo de Gestión?
Col. 1	“No pero tenemos certificación Fundación Chile”
Col. 2	“Sí trabajamos con el modelo del Ministerio”
Col. 3	“Si el del Ministerio”
Col. 4	“no”
Col. 5	“Si y no tenemos el de la Fundación Chile pero nos vemos obligados a trabajar con el del Ministerio”
Col. 6	“no”

Ejemplo 4: Instrumento 3 Entrevista semi-estructurada

Dimensión 2 Enseñanza aprendizaje en el aula

Categoría: Enseñanza aprendizaje



Tabla 64: Estrategias utilizadas en las salas de clase para el aseguramiento de logros.

COLEGIO	¿Los profesores comunican claramente lo que esperan de los estudiantes?
Col. 1	“permanentemente”
Col. 2	“Se espera que sí”
Col. 3	“Sí”
Col. 4	“Esta institucionalizado”
Col. 5	“Si por supuesto”
Col. 6	“Es parte de la obligación básica de nuestros docente”

En el segundo paso se cruzan las conclusiones del primer nivel, agrupándolas a su categoría y se generan las conclusiones por niveles. De estas, se derivaron los resultados a las preguntas de investigación que guiaron el trabajo.

Tomando las áreas propuestas por el MINEDUC (2013), se establecen algunas estrategias para el análisis de la mejora en las instituciones escolares que son parte del estudio:

Áreas:

- Liderazgo,
- Gestión pedagógica,
- Formación y convivencia,
- Recursos

Resultados de las respuestas al objetivo específico N°1

- Identificar características de quienes desempeñan la función de dirección en los establecimientos de la muestra.

Dimensión 1 *El agente de cambio*

Instrumento 1 Encuesta		
DIMENSIONES	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA (preguntas)
Dimensión 1 El agente de cambio	Caracterización de los Directores(as)	1.-Años de experiencia, formación satisfacción y apoyo.
		1.2.- Formación, Títulos y Post títulos, áreas de especialización
		1.3.- Aspectos de su trabajo como director(a)
		1.4.- ¿Qué elementos definen mejor la calidad educativa?
		1.5.- Frecuencia en la que se dan diferentes situaciones de responsabilidad docente.
		1.6.- Contribución de las Políticas y recursos a la mejora de la educación en Chile.
		1.7.- Los profesores(as) orientan la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

En relación a quienes son los directores de los colegios seleccionados, se procedió a realizar una caracterización de ellos, con el fin de conocer quiénes son los agentes del cambio y la mejora en los seis colegios seleccionados.

Género y años de experiencia:

En concordancia con el género y los años de experiencia de los directores(as) entrevistados:



De las respuestas entregadas, se desprende que el promedio de edad supera los cincuenta años. De los seis Directores(as) solo dos son Mujeres, ninguno de ellos participó en procesos de selección externas para el cargo, fueron designados por las Fundaciones o Congregaciones, selección interna, varios de ellos han hecho carrera directiva en establecimientos afines o en el mismo colegio, como es el caso de tres directores. Los Jefes(as) Técnicos de cuatro de los seis colegios tienen vasta experiencia y su promedio de edad supera los cincuenta años. Sólo en un colegio, quienes desempeñan la función pedagógica tienen como promedio 30 años. Todos ellos han accedido al cargo por carrera interna, la mayoría antes de ser directivo, fue docente de aula.

Tabla 65: *Caracterización de los Directores y Directivos Técnicos.*

Director	Col. A	Col. B	Col. C	Col. D	Col. E	Col. F
Edad	45	55	55	56	48	65
Género (sexo)	F	M	F	M	M	M
Acceso al cargo	CI*	CI*	DC*	CI*	CI*	CI*
Años de experiencia como Directivo	11	14	5	3	6	16
Años como Director en la escuela	6	11	5	3	3	16
Directivo / Jefe Técnico	Col. A	Col. B	Col. C	Col. D	Col. E	Col. F
Edad	41	30	55	60	50	60
Género	M	F	F	M	M	F
Acceso al cargo	CI*	CI*	CI*	CI*	CI*	CI*
Años de experiencia como Directivo	3	3	22	20	9	15
Años como Directivo Técnico Pedagógico en la escuela	3	3	22	10	9	15

*CI: Concurso Interno DC: designado por Congregación

De los seis directores, todos ellos poseen estudios universitarios, su formación de pregrado la realizaron en pedagogía tanto en Educación Básica como en Educación Media, sólo un director no es profesor y posee títulos de Auditor y post grado en Administración de Empresas. En relación a los cursos de Post títulos y áreas de especialización, la mayoría tienen diplomados, 4 poseen grado de Magíster. Tres de ellos tienen especialización en Gestión Escolar. De los seis Jefes(as) Académicos, 4 han obtenido grado de Magíster y 2 están estudiándolo. En relación a sus estudios de post grado y post títulos, la mayoría posee especialización en gestión escolar.

Tabla 66: *Estudios y Especialización de los Directores y Directivos Técnicos.*

Colegios Directores	Tipo de Título	Post- títulos	Especialización
Col. A	Universitario E. Media	Magíster / Diplomado	M. Historia y Gestión
Col. B	Universitario E. Media	Magister /Master	Gestión escolar
Col. C	Universitario E. Básica	Diplomado	Gestión escolar
Col. D	Universitario Administración de Empresas	Diplomado	Administración de Empresas
Col. E	Universitarios E. Media	Magister / Diplomados	Gestión escolar
Col. F	Universitarios E. Media	Diplomados	Gestión escolar
Directivo /Jefe Técnico	Tipo de Título	Post – título	Especialización
Col. A	Universitario E. Media	Cursa Magíster	Innovación y gestión escolar



Col. B	Universitario E. Media	Cursa Magíster	Gestión escolar
Col. C	Universitarios E. Media	Magíster /Diplomado	Gestión escolar
Col. D	Universitarios E. Media	Magíster	Gestión escolar
Col. E	Universitarios E. Media	Magíster	Gestión Escolar
Col. F	Universitarios E. Básica	Diplomado	Gestión escolar

En relación con el grado de satisfacción de los entrevistados con su trabajo, todos están conformes en sus respectivos colegios y su grado de satisfacción con el cargo es alto. Para el desarrollo de su función, cuentan con un equipo directivo compuesto por 6 personas como mínimo y 10 como máximo, aseguran que son muy aptos para sacar adelante el establecimiento que lideran.

Todos ellos poseen injerencia en la elección de quienes los acompañan en la tarea de liderar.

Su percepción como líderes en relación a la eficacia y la motivación es alta y sienten que son percibidos como proactivos y movilizadores de la comunidad hacia la mejora continua y todos aseguran tener las competencias suficientes para el cargo.

Tabla 67: *Integrantes de equipos directivos que acompañan al Director.*

	Col. A	Col. B	Col. C	Col. D	Col. E	Col. F
Rector	1	1	1	1	1	1
Vice Rector						
Director Académico	1		1			
Director de Ciclo	1	1			1	
Director de Ciclo	1	1			1	
Jefe Técnico E. Básica	1	1	1	1	1	1
Jefe Técnico E. Media	1	1	1	1	1	1
Jefe o Director Pastoral	1	1	1		1	1
Orientador		1				
Encargado de convivencia	1	1	1	1	1	1
Capellán		1			1	1
Administrador		1		1	1	
Total:	8	10	6	5	9	6

Los directores(as) sienten que es mucho lo que pueden hacer para mejorar el desempeño académico de los alumnos/as y además lograr que la comunidad educativa comparta las metas que ellos impulsan.

En relación al apoyo, los Directores(as) se consideran muy respaldados y acompañados por sus respectivos sostenedores, al igual que los Jefes(as) Técnicos, quienes perciben claramente el respaldo de sus directores(as).

Respuesta Jefe Técnico Colegio D

“Aquí es bastante el apoyo por ejemplo que yo siento, trabajamos muy de la mano con orientación trabaja muy de la mano conmigo el PIE y las jefaturas de ciclo que participan y apoyan”

Respuesta Director Colegio E

“El sostenedor es alguien que coopera y confía en la gestión que realizamos”

Al consultar por los elementos más importantes cuando se trata de definir la calidad educativa: cinco directores(as) opinan que la mayor relevancia la tiene el desarrollo



emocional y afectivo por sobre lo cognitivo y la formación valórica tendría la misma preeminencia que lo afectivo por sobre otras variables.

Tabla 68: Grado de importancia de las siguientes variables a la hora de definir la calidad

	Col. A	Col. B	Col. C	Col. D	Col. E	Col. F
Logro académico (cognitivo)	80%	90%	80%	90%	90%	90%
Desarrollo afectivo	100 %	100 %	100 %	80%	100 %	100 %
Formación Cristiano Católica	90%	90%	100%	90%	90%	80%
Directivo / Técnico	Col. A	Col. B	Col. C	Col. D	Col. E	Col. F
Logro académico (cognitivo)	90%	90%	80%	90%	100%	90%
Desarrollo afectivo	100 %	100 %	100 %	80%	100 %	100 %
Formación valórica Cristiano Católica	90%	90%	100%	90%	90%	80%

En relación al tiempo que los directores(as) y jefes técnicos dedican a las diversas actividades afines a su gestión, a los directores(as) lo que más les ocupa su tiempo, es la tarea administrativa, en un 70% y las dedicadas al trabajo técnico pedagógico. Los jefes(as) técnicos ocupan un 90% de su tiempo para lo pedagógico.

La capacidad de decisión:

Existen dos directores que toman decisiones en la definición de remuneraciones del personal y administración de recursos financieros. Los cuatro restantes no ven esas materias y se enfocan en lo formativo y pedagógico. Todos ellos tienen injerencia a la hora de despedir o contratar personal. En los dos aspectos mencionados, los Jefes(as) Técnicos no tienen poder de decisión al respecto, pero sí son escuchados.

En la implementación de planes de mejoramiento y definición de políticas y contratación y desvinculación de funcionarios, los 6 directores tienen mucha injerencia en ellas, no así en la administración de recursos financieros. Además, todos tienen posibilidades de definir su equipo directivo.

Respuesta Director Colegio E (en relación a recursos financieros)

“Todos los recursos van en relación a las mejoras que uno quiera hacer que impacten el aula, el aprendizaje”

Respuesta Director Colegio B

“ Para poder mejorar se debe tener una visión de lo que es el colegio, real, partir con una base diagnóstica de cómo están nuestros procesos, sin ella sería imposible poder planificar para superarnos, eso lo hacemos en compañía de los directivos y técnicos, hay mucha autonomía para ello”

En las respuestas de los jefes técnicos, se observa que ellos tienen mucha injerencia y poder de decisión en materias relacionadas con planes de mejoramiento pedagógico, pero en las otras materias consultadas, como definición de políticas institucionales, contrataciones y desvinculaciones, ellos no participan directamente.

Respuesta Jefe Técnico de Colegio E (en relación a la consulta contratación y desvinculación del personal)



“Si, por que se me piden informes y yo voy al aula y por lo tanto se me escucha en lo que tengo que decir”

Respuesta Jefe Técnico colegio C

“Somos nosotros los que lideramos lo pedagógico, si estamos mal somos nosotros los responsables de elaborar aplicar y animar a los colegas para que se trabaje en una sola línea, tenemos mucha autonomía para eso”

En su mayoría, tanto director(as) cómo Jefes(as) técnicos, están satisfechos con su cuerpo docente, opinan que los profesores preparan bien sus clases, los ven motivados apoyan a los alumnos con problemas, son puntuales y presentan índices muy altos de asistencia a su trabajo, salvo uno o dos casos por establecimiento.

Respuesta: Director Colegio A

“Los profesores preparan bien sus clases en la mayoría de los casos, se ven muy motivados con su trabajo, son responsables y muestran un buen desempeño en clases”.

En la opinión de directores(as) y jefes(as) técnicos, están muy bien preparados para impartir la docencia y no existe rotación de profesores en cinco de los establecimientos de la muestra. El colegio B que es el más joven creado el 2003, ha tenido una rotación mayor de personal.

Frente a la consulta realizada a los directores, si creen que el tener mayores atribuciones y remuneraciones es un factor importante para el logro de la calidad, la mayoría opinó que no.

Todos los directores(as) y jefes (as) técnicos valoran el trabajo que desempeña su cuerpo docente, consideran que desarrollan las clases y enseñan muy bien, fruto de ello es que existen procedimientos instalados y en tres colegios rotación de personal 0.

Respuesta Directora Colegio A

“Los profesores saben bien que hacer, realizan los momentos de una clase y las preparan de manera rigurosa, nosotros los acompañamos y supervisamos en relación a sus planificaciones, herramientas de evaluación y permanentemente se observa clases con pautas”

Respuesta Jefa Técnica Colegio F

“Una muestra de ello es la valoración de la comunidad a la gestión de los profesores y el cariño que se les tiene”

En relación a las Políticas de Mejoramiento de la educación en Chile y la opinión que poseen de ellas los directores(as) y jefes(as) técnicos, lo más valorado en tres de los seis colegios es el Proyecto de Mejoramiento Escolar, como también el proyecto de informática educativa ENLACES³³.

La mayoría de los directores opinan que las Pruebas de Medición aplicadas en el país SIMCE no aportan mucho, pero son un referente.

Con las preguntas aplicadas en este instrumento, se puede realizar el análisis de resultados del estudio, teniendo claridad de quienes lideran el cambio y sus equipos, la percepción de ellos en relación a sus colaboradores y algunas condiciones en las que

³³ Enlaces es el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación. Nació en 1992 como un proyecto piloto con el objetivo de entregar infraestructura tecnológica, contenidos digitales educativos y capacitación docente en todas las escuelas y liceos subvencionados del país.



desarrollan su gestión. Los datos se presentaron de manera sencilla, rescatando parte de la riqueza de las entrevistas, las que entregan amplia información, seleccionándose sólo los contenidos relevantes para este estudio.

Resultados de las respuestas objetivo N°2

- Identificar las estrategias utilizadas por los directores para la innovación y la mejora escolar.

Dimensión N° 2 Gestión directiva

Pregunta: .- ¿Utiliza un modelo de Gestión?

Respuestas:

Tabla 69: *Planes de Mejoramiento general con aplicación de modelos de gestión como estrategia.*

Col. A	Utilización de modelos de gestión:	No, se tiene la certificación de calidad otorgada por la aplicación del modelo de la Fundación Chile, pero no se utiliza actualmente.
	Identificación de las áreas de mejora	A través de diagnósticos institucionales para detectar áreas que necesitan ser prioritariamente mejoradas.
	Implementación de estrategias para lograr Innovaciones	No explícitamente, pero se está abierto a las planteadas por las bases
	Programas institucionales de mejoramiento	Si se aplican, dependiendo de las necesidades
	Se generan incentivos para el cambio	No
Col. B	Utilización de modelos de gestión:	Si el PME planteado por el Ministerio
	Identificación de las áreas de mejora	A través de la metodología del PME
	Implementación de estrategias para lograr Innovaciones	Si, espacios de reflexión y concursos en base a proyectos abiertos a la comunidad
	Programas institucionales de mejoramiento	Si en diferentes áreas, motivación a la Lectura, talleres de Matemáticas, de valoración de la vida, de integración a la familia al proceso educativo, más cultura en mí, entre otros. Todos ellos dentro del PME
	Se generan incentivos para el cambio	Si, a través de la generación de proyectos y talleres
Col. C	Utilización de modelos de gestión:	Si, el PME planteado por el Ministerio
	Identificación de las áreas de mejora	A través del diagnóstico institucional PME
	Implementación de estrategias para lograr Innovaciones	Si espacios de reflexión docente abiertas a las iniciativas de los departamentos.
	Programas institucionales de mejoramiento	Si, relacionados con las asignaturas fundamentales y creación de talleres para incentivar el aprendizaje. Los planes son los que trabajamos con el PME
	Se generan incentivos para el cambio	En dinero no, pero siempre se está motivando a cambiar
Col. D	Utilización de modelos de gestión:	No, se está en vías de acceder al programa planteado por el gobierno y trabajar en base a PME
	Identificación de las áreas de mejora	A través de diagnósticos internos, motivados por el equipo directivo



	Implementación de estrategias para lograr Innovaciones	Sí, pero muy focalizadas
	Programas institucionales de mejoramiento	No son sistemáticos
	Se generan incentivos para el cambio	No
Col. E	Utilización de modelos de gestión:	El de Fundación Chile se dejó y ahora se trabaja en base a PME
	Identificación de las áreas de mejora	A través de FODA, recién comenzamos con los PME
	Implementación de estrategias para lograr Innovaciones	Sí, a través de los departamentos
	Programas institucionales de mejoramiento	Si varios, partiendo por el de lectura que lo aplicamos a toda la comunidad.
	Se generan incentivos para el cambio	No en dinero, pero si indirectamente
Col. F	Utilización de modelos de gestión:	No
	Identificación de las áreas de mejora	A través de diagnósticos internos, aplicación de estrategia FODA
	Implementación de estrategias para lograr Innovaciones	No directamente
	Programas institucionales de mejoramiento	Si varios, focalizados en lenguaje y matemática, pero con muy buenos resultados.
	Se generan incentivos para el cambio	No

Para la organización del trabajo en los colegios, cuatro de ellos ocupan como estrategias algún instrumento de gestión para orientar los procesos que se lideran al interior de los establecimientos. Dos de ellos trabajaron con el modelo de gestión escolar de la Fundación Chile y obtuvieron el premio de gestión de calidad, fruto de la aplicación del modelo, pero hoy no se utiliza como el instrumento que organiza la gestión de los establecimientos en un 100%. (Colegios A y E). Los colegios certificados dicen que les sirvió la experiencia para ordenar algunos procesos.

Tres instituciones trabajan con el sistema de aseguramiento de la calidad y actualmente aplican el Proyecto de Mejoramiento Educativo PME y los otros dos colegios no utilizan modelos de gestión. El Colegio E opina que prefiere trabajar con el de la Fundación Chile.

Respuesta Director Colegio E.

“Tenía el de la Fundación Chile, pero cuando llegué acá me vi forzado a trabajar con los PME, que de alguna manera nos obligan por una exigencia del Ministerio. Me gustaría no trabajar con el PME no por un tema de la SEP, porque antes de la SEP nos estaban pidiendo el PME, pero ahora con mayor razón como estamos con la SEP el PME entre comillas es el modelo, pero a mí me gustaba harto el de la Fundación Chile; entonces es como una mixtura”



Respuesta Director Colegio B

“Si con el modelo que plantea el Ministerio en su forma. Se trabajan las áreas y se organiza el colegio en relación a ellas, todo es coherente en el modelo, puesto que el Plan de Mejoramiento Educativo se engancha con todo el sistema”.

Profesor Colegio A.

“Nuestro colegio está certificado por la Fundación Chile, pero parece que ahora no utilizamos el modelo, la verdad que nosotros llegamos hasta la implementación de planificaciones solamente”.

Profesor Colegio F:

“Nuestro colegio no utiliza modelos de gestión, al menos no los que usted dice, nos hubiesen comunicado”

Profesor Colegio D:

“El colegio es muy organizado, pero no tiene algún modelo definido”.

Profesor Colegio E

“Si tenemos el de la Fundación Chile, pero eso no nos llega a nosotros, es para la organización general del colegio”.

Profesor Colegio B

“Nosotros trabajamos con el modelo del Ministerio y la implementación de Planes de Mejoramiento educativo, PME”.

Profesor Colegio C

“Nosotros estamos con la SEP y su metodología que es bien buena”.

Pregunta ¿Cómo se articulan los estamentos que componen su organización?

La siguiente pregunta indaga en las estrategias de articulación, como una manera de visualizar la gestión directiva en base a la organización del trabajo por estamentos y al liderazgo del rector en base a la distribución de la gestión. Esta tarea, se da de la siguiente forma.

Tabla 70: Distribución básica de los colegios en estudio

	Área de Liderazgo	Área de gestión Pedagógica	Área de convivencia	Área de recursos
Col . A.	Director	Jefes Técnicos	Orientadores/ Psicólogos	Sostenedores /Administración/Contadores
Col . B	Directores/Académicos/Pastorales/ Administrador	Jefes Técnicos	Orientador	Sostenedor /Administrador / Director
Col . C	Director	Jefes Técnicos	Orientador	Director / Sostenedor/Contador
Col . D	Director	Jefes Técnicos	Orientador	Director /Administrador
Col . E	Directores/Académicos/Pastorales/ Administrador	Jefes Técnicos	Orientador	Sostenedor /Director/Administrado
Col . F	Director	Jefes Técnicos	Orientador	Director / Sostenedor



Respuestas:

La articulación de los estamentos que componen la gestión, en la mayoría de los casos descansa en una organización dada por los cargos directivos, los que abarcan las áreas que se desarrollan en el colegio. Las diferencias se encuentran en la división correspondiente a los Ciclos y la inclusión del administrador, el sostenedor y del jefe del departamento de pastoral en los equipos de gestión.

En relación a las tareas, los equipos directivos se reúnen permanentemente, en dichas reuniones se trabajan los temas de planificación, de evaluación de la tarea semanal y aquellos emergentes; es en este esquema que se desarrollan los lineamientos institucionales. Los colegios que participan del estudio trabajan de manera similar, salvo el colegio D y el F que se reúnen por estamentos, dependiendo de las necesidades.

Respuesta Director colegio A

“Nosotros tenemos reuniones semanalmente como equipo directivo es ahí en donde se le da solución a los problemas que surgen y donde se planifican las líneas de acción para luego compartirlas con el resto de los estamentos según corresponda”

Respuesta Director colegio F

“El colegio posee un sistema desde hace muchos años, las prácticas docentes ya están instaladas, se monitorea permanentemente y se tienen reuniones por equipos”

Respuesta Directora colegio C

“La articulación se compone por estamentos que animan la gestión institucional, con quienes se coordinan las tareas y acciones”

Respuesta Jefe Técnico colegio B

“Se trabajan las ideas desde la base, se plantean los temas a nivel directivo, pero luego se ponen en consideración para todo el equipo. Ahora con el PME no es igual que antes, las estrategias que se elaboran son compartidas”

Respuesta Jefe Técnico Colegio B

“Nuestro colegio se organiza desde hace mucho tiempo con directivos, jefes y coordinadores, con la llegada de la SEP y el Proyecto PIE se han ido conformando otros equipos con coordinaciones distintas que han completado la formación que pretendemos entregar”

Respuesta Profesor Colegio A.

“Nuestro colegio posee una buena delimitación de la estructura, todos sabemos que tenemos que hacer, los equipos directivos acompañan mucho y el organigrama es claro”

Profesor Colegio B

“En nuestro colegio existen equipos muy definidos, con la SEP la organización del colegio mejoró”.



Profesor de Colegio F

“El colegio es pequeño y la organización muy simple, cada uno en su trabajo responde de manera muy definida, el colegio es organizado, tiene muchos años”

Profesor de Colegio C

“Los cargos nunca se mueven en el colegio, solo cambió la directora hace algunos años, ya la organización esta desde hace tiempo, no se necesita más creo yo”

Dimensión N° 2 Gestión directiva

Estrategias de gestión para la innovación y el cambio

Pregunta: - ¿De qué manera se concretan los ideales planteados en el PEI?

Los ideales planteados por el PEI se trabajan a través de la planificación estratégica, planes anuales y programación de actividades, las que responden a las metas y objetivos propuestos. Las actividades que se realizan en cada uno de los establecimientos investigados cuentan con referentes muy marcados, en la línea de escuela católica y sus modelos de formación. La comunidad es muy fiel a ellos.

En relación a la concreción de los ideales que plantean sus Proyectos Educativos y como ello se traduce en estrategias concretas que otorgan una “Identidad y una cultura escolar” propia de cada colegio en estudio, los directores y directoras de los seis colegios seleccionados imparten educación católica, todos ellos poseen modelos inspirados en las congregaciones sostenedoras o en santos de la Iglesia.

El fin de la educación que se persigue es ayudar al desarrollo más completo y armónico de los alumnos, para que respondan a su vocación más profunda del ser humano. La dimensión afectiva, cognitiva etc. es muy importante, pero para los seis colegios sin lugar a dudas la dimensión ética y religiosa es preponderante.

Todos los directores(as) entrevistados responden que la base de la educación que se imparte en los colegios que lideran es la formación valórica cristiano católica. La inspiración de sus proyectos educativos se manifiesta en la adhesión de sus comunidades a la espiritualidad particular de cada uno de ellos, que tiene a sus modelos y son seguidoras de su obra y ejemplo.

Los directores y directoras afirman que gran parte de sus buenos resultados y prestigio en la ciudad se lo deben al estilo de formación que imparten, en donde tienen un sitio muy destacado, los sellos institucionales. Todos los sellos descritos en sus proyectos educativos son importantes para lograr las metas que se plantean.

Los docentes destacan que el trabajar en colegios “confesionales” les otorga un plus en la formación, disciplina y sentido de colegio; la identidad de las escuelas con sus sellos característicos, los docentes lo hacen notar.

Respuesta Director colegio B:

“La espiritualidad de nuestro Santo Patrono no es algo menor, no basta con llamarnos como el, él es el norte como modelo de formación que aspiramos seguir, sin intentar menospreciar los diferentes nombres de los colegios, no es lo mismo llevar el nombre de un “prócer de la patria” que el nombre de una figura tan potente como nuestro patrono, ejemplo de justicia social, y de su



opción preferencial por el prójimo especialmente, el más desvalido. Si eso no es ejemplo a seguir que lo puede ser”.

Respuesta Directora colegio C

“Algunos sellos hace rato que los estamos trabajando, como por ejemplo caridad, carisma, respeto, identidad, pero quisiera que mi colegio en un futuro muy cercano se convierta en un centro de mayor inclusión tolerancia y abierto a la diversidad, es el sello que me gustaría imprimir para los próximos años”

Respuesta Directora de colegio C

“Involucrando a todos los estamentos, tomando en cuenta su opinión y ejecutando las acciones programadas”

Respuesta Director de Colegio E.

“Mira lo primero que uno tiene que tener es un plan estratégico para poder trabajar, independiente de todo, tienes que tener algo entonces nosotros hacemos lo más fácil muchas veces para los profes es un FODA. Ni siquiera hacemos un focus group, no tenemos plata para psicólogo”

Respuesta Jefe Técnico colegio C

“La fidelidad al proyecto educativo es primordial, en ella esta nuestro sello como institución, para poder cumplir nosotros tenemos que planificar las acciones desde las más grandes a las que apuntan a tareas específicas, todas ellas nos ayudan a cumplir con lo que nos hemos propuesto como ideal de formación de nuestros niños”

Respuesta Director Colegio D

“Yo creo que es una de las mayores preocupaciones donde uno tiene primero que ser consecuente entre lo que tú has declarado como principio y con lo que en la práctica haces. Si tú te casas con una misión y una visión en un proceso de enseñanza, bueno seamos fieles a eso, es decir en mi declaración yo me declaro un colegio inclusivo ¿profesora, profesor, asistente, directivo estamos de acuerdo con lo que significa esto? estamos de acuerdo, lo practicamos”

Respuesta profesor Colegio A:

“Nuestro sello característico es que somos de un colegio religioso, las familias nos prefieren porque en nuestro colegio se vive y convive de manera distinta, colegio lleno de valores, da gusto pertenecer a esta comunidad, los ideales se palpan desde que uno entra”

Respuesta profesor Colegio F

“Una de las características fundamentales de nuestro colegio es cómo vivimos el proyecto educativo, cada acción que emprendemos tiene un sello propio, que solo nuestro colegio lo puede entregar, en todas las actividades de formación nuestro proyecto se va sintiendo, las acogidas, las jornadas, la manera de relacionarnos, nuestro centro de colegio cristiano católico nos ayuda mucho en la formación y la disciplina de los alumnos”.

Profesor Colegio C

“La planificación general del colegio, asume la visión y la misión como grandes objetivos generales, los que se concretan en las salas de clase, en las aulas, con actividades programadas y otras no tanto, pero siempre bajo el alero de lo que somos”.



Dimensión N° 2 Gestión Directiva

Estrategia gestión para la innovación y el cambio

Pregunta: ¿Cómo identifica las necesidades institucionales, áreas de mejora y espacios para la innovación?

En relación con la identificación de las necesidades institucionales para el cambio y la mejora, la respuesta de los directores(as) entrevistados en su mayoría afirman que se realizan diagnósticos internos permanentemente, de él se desprenden planes de trabajo apuntando a los resultados de dicho diagnóstico, además de utilizar los estamentos y herramientas de gestión como los son la evaluación, autoevaluación, consejos semestrales, anuales, y las instancias de consejo escolar como fuente de información de variadas necesidades institucionales.

Un Director plantea que en términos de espacios para innovar se está en 0. Los establecimientos C y B exponen que, con el Proyecto de Mejoramiento Educativo, los colegios han renovado en diferentes áreas de su gestión en los últimos años.

Los profesores de estos dos colegios valoran el aporte de la Ley de Subvención escolar Preferencial SEP. La metodología y la asesoría de parte del nivel central han permitido que los colegios que están en la SEP, generen espacios para la innovación y la mejora. En la mayoría de los colegios se reconocen espacios para la innovación y la aplicación de algunas de ellas, especialmente en lo que se refiere a innovaciones en asignaturas específicas.

Respuesta Director colegio E

“Yo en términos de la innovación, creo que estamos súper débiles, sí escuchamos a los profes cuando vienen con cosas nuevas, a veces quieren hacer concursos, quieren salir, yo tengo las puertas abiertas, cuando alguien llega con algo, se escucha, se analiza, depende lo que sea se ve en el equipo directivo y a veces se le delega al mismo profesor, yo no lo veo tanto como innovación como yo entiendo la palabra, cero”

Respuesta Jefa Técnica colegio C

“Las posibilidades están más institucionalizadas, se abre el espacio con la SEP “que te obligan hacerlo” pero se abre ese espacio, tu puedes hacer mejoras mucho más allá que solamente el tema del aula”

Respuesta Director colegio B.

“Permanentemente en nuestra institución se está innovando, cuando mejoras un procedimiento, introduces mecanismos nuevos que te permiten bajar costos, mejorar la enseñanza, etc. desde un tiempo a la fecha nuestro colegio con la SEP ha logrado innovaciones potentes, me detengo y digo, como se ha avanzado y podría enumerarte muchas y en diferentes ámbitos de la institución”.

Respuesta Jefe Técnico A

“No sé si existen tantos espacios para innovar, estamos a punto de ser excelentes, ya tenemos sistemas muy probados”

Respuesta Director Colegio D

“Yo vuelvo a lo mismo, desde una conversación que tengo con un profesor aquí en la oficina tomándome un café con algún colega, conversando con algún



auxiliar en el patio, acogiendo algún reclamo o alguna sugerencia de algún alumno o de algún apoderado”

Respuesta Director colegio A

“Siento que nuestro colegio ha logrado muchas cosas y el nivel que tiene es muy bueno, espero que se me entienda, pero eso, atenta en contra de la innovación y el cambio, por lo demás tenemos tan poca rotación de personal, ese punto está en cero, y el colegio tiene tantos años, que el sentir es que se debe renovar, pero todos ya estamos acostumbrados a hacer lo mismo, y esa es nuestra debilidad”

Respuesta Profesor Colegio A

“No hay mucho de eso, la verdad es que en el colegio estamos tan acostumbrados a hacer lo mismo, que sentimos que los resultados que tenemos es porque lo hacemos bien”

Respuesta profesor Colegio F

“Generalmente se hacen diagnósticos, sobre todo cuando nos llegan los resultados SIMCE, se nos consulta y vemos planes remediales o analizamos en conjunto los problemas”

Respuesta Profesor colegio C.

“Se usan FODAS a nivel de colegio, a veces se nos preguntan algunas cosas, las trabajamos como departamentos y se implementan siempre que los recursos estén y los directivos igual estén de acuerdo”.

Respuesta profesor colegio E

“La SEP nos da muchas pistas puesto que siempre como colegio debemos mirar el colegio de manera general y poder analizar con los métodos que nos explican los jefes técnicos, igual tenemos la oportunidad que si se nos ocurren cosas para mejorar las podemos plantear, hasta proyectos podemos hacer para mejorar, gracias a la “Santa SEP”

Respuesta Profesor Colegio C

“Se trabaja en conjunto, se detectan los problemas de la escuela con un diagnóstico, se analiza a través de la metodología del Ministerio y se aplican PME”.

Respuesta profesor Colegio B

“Con la llegada de las ayudas del gobierno en nuestro colegio, se ha innovado hasta en el horario de clases, se modificó el horario de almuerzo, se sale más temprano, se ampliaron las ofertas de talleres, se entregan más recursos didácticos, tenemos horarios de planificación que antes no teníamos, a los profesores que necesitan material para la clase, se les entrega, se han sacado a todos los cursos a viajes de estudios, tenemos apoyo en perfeccionamiento, es mucho en poco tiempo pero se tiene la sensación que el colegio se está renovando”.

Profesor Colegio C:

“Se nota que con la llegada de recursos se están haciendo más cosas para poder mejorar en todo sentido, hay programas de apoyo a las clases, más material didáctico y se apoyan las iniciativas docentes para mejorar el aprendizaje”.



Dimensión N°2 Gestión directiva

Estrategia de gestión para la innovación y el cambio

Pregunta: ¿Cómo establece condiciones para un clima de trabajo que posibiliten el desarrollo de motivaciones y capacidades de sus docentes?

Los directores(as) para poder generar cambios, necesitan de ambientes de colaboración. Al momento de consultarles por las estrategias que ellos lideran para lograr ambientes propicios para el cambio y la mejora, todos los directivos entrevistados le otorgan un valor muy alto al clima laboral, se respetan y aceptan las ideas y las diferencias individuales, el colegio C manifiesta que debe existir una evaluación positiva permanente, participación activa de los alumnos en ello, programas complementarios de convivencia a través del PME, refuerzo positivo e involucramiento de cada uno.

El colegio D responde que a través de la cercanía y la preocupación personal por cada uno de los profesores, entregan espacios que le permiten desarrollar su función de una manera más holgada. En los seis colegios, los directores(as) plantean que hoy existe una muy buena disciplina al interior de las aulas, los profesores no están en ambientes tensionados, el clima de aula contribuye al bienestar docente, los cursos están muy normalizados, se cuenta con equipos multidisciplinarios que apoyan la docencia y el concepto de autocuidado está haciéndose un espacio en la cultura institucional. En todas las respuestas de los directores, se expone lo bueno del clima de convivencia entre docentes, entre alumnos y docentes y lo mismo ocurre con los otros estamentos; además afirman que es uno de los componentes claves para el logro de los resultados y el prestigio de sus respectivos colegios.

Respuesta Directora Colegio A

“Existe un ambiente muy bueno en nuestro colegio, todo sale muy natural debido a lo institucionalizado que están los procesos, además el clima de aula es muy bueno, las normas están muy claras”

Respuesta Director Colegio D

“Ningún docente mío se da una vuelta en el patio mientras está en recreo, y ya hace bastante tiempo, usted está cansado, descanse si no quiere hacer nada no haga nada, segundo hemos consensuado una forma de implementación de todo lo que es el aparataje administrativo que el docente tiene desde su modelo de planificación hasta el apoyo que este recibe en el aula”

Respuesta Director colegio E

“En el clima, yo me puse a trabajar mucho, la idea es que, si vas a liderar, necesitas que te crean, a mí nadie me conocía nadie sabía quién era yo, entonces que pensaban porque después lo descubrí, pensaban a este lo trajo tal y tal entonces van a existir prejuicios, pero nadie sabía quién era yo, entonces estaban viendo hasta qué punto yo seguía con lo que la dirección anterior tenía”

Respuesta Director Técnico Colegio E

“También ha traído cosas innovadoras, por ejemplo, en fortalecer mucho más la convivencia, en enfatizar mucho más la autoestima de los chiquillos, en las altas expectativas, en realidad esos temas no estaban en primer lugar, hacer un trabajo, una planificación para mejorar eso, estamos bien, pero se está focalizando en ese trabajo y eso lo trajo el director nuevo. Para él es muy importante y eso nos agrada muchísimo... Todos los años hacemos incentivo, hay monetario y no monetario, cuando ellos tienen resultados extraordinarios,



excelente en su SIMCE, se le hace una carta de felicitación por el director o una cena a los profesores que han tenido grandes resultados y monetario, todos los años tenemos una ceremonia, se premia a los mejores trabajadores por ciclo o por nivel, profesor básico, profesor medio, un profesor de básica uno de media, un auxiliar, un administrativo o asistente”.

Respuesta Director Colegio B

“Yo creo que lo esencial y que hay que cuidar siempre es este clima de confianza, es en lo que me he puesto a trabajar, yo creo que gasto mucho tiempo en eso y en los apoderados, papás, estudiantes, para lograr este clima de confianza”

Profesor Colegio A

“Lo central en el tema del clima es que se confía en el profesor, se nos apoya y se nos insta a trabajar en compañía de los otros, eso es fundamental, el estar en ambientes sanos”.

Profesor Colegio B

“El clima era muy bueno, pero pasamos un huelga muy prolongada y eso nos marcó, estamos recién retomando el buen clima pero creo que nos costará un poquito, estamos todos poniendo de nuestra parte para retomar lo que teníamos, sin buen clima nada nos saldrá bien y más temprano que tarde eso se notará en los resultados”.

Profesor Colegio C.

“Nuestro director es muy buena persona, siempre nos anda alentando, nos hace sentir bien y cuando se le trata bien a uno, no puede fallar, nuestro colegio es muy pequeño y si hay mal clima se notaría mucho. Nosotros trabajamos mucho mejor con más cariño”.

Profesor Colegio D

“Se nos hace notar desde arriba que nosotros somos los más importantes y se nos escucha, el diálogo es fundamental, si yo tengo un problema voy donde el director y él siempre me lo soluciona. Yo estoy dispuesto a lo que me soliciten porque tengo la camiseta puesta como se dice”.

Profesor Colegio F

“Siempre se escucha, se nos apoyan nuestras iniciativas, así se nos ocurren muchas cosas, sabemos que si las planteamos y son buenas serán acogidas, siento que se nos respeta mucho”

Dimensión N°2 Gestión directiva

Estrategia de gestión para la innovación y el cambio

Pregunta: ¿Se generan incentivos para el cambio?

En cinco de los seis colegios no se reconocen estrategias a nivel de incentivos monetarios para el cambio, se habla de incentivos en relación a resultados de aprendizajes medidos, logrado por los alumnos en el SIMCE. En uno de los establecimientos investigados, colegio E, se dan reconocimientos simbólicos. En los otros establecimientos, a aquellos profesores destacados en relación a la docencia, por ejemplo, a quienes lograron ser bien evaluados en los procesos de evaluación docente



y reconocimiento a la experiencia medida en años, etc. Los colegios con SEP poseen respaldo en dinero para ser invertidos en los docentes que presentan proyectos, talleres de diferentes tipos los que son pagados por el periodo que este dure, es así como en el colegio B se han logrado talleres en Ciencias, Lenguaje, Teatro, Danza, Fotografía, etc. El docente presenta su proyecto y se le otorgan horas remuneradas para desarrollarlo.

Respuesta Director Colegio B

“En nuestro colegio desde la dirección teníamos la clara intención de avanzar en ese aspecto, se generó una comisión para poder incentivar a docentes destacados dando muy buenos frutos en su trabajo, se reconoció todos los aspectos en los que un funcionario o docente de la institución podía ser merecedor de un incentivo. A la hora de seleccionar a los merecedores nunca se llegó a resultados quedando la iniciativa en nada” ... claramente el mejor incentivo creo yo que sería mayor tiempo para preparar la enseñanza, horas no lectivas para que el profesor pueda alivianar la carga, pero falta invertir más en recursos desde los niveles centrales. Lo que si esta direccionado como una motivación hacia poder mejorar, es el espacio otorgado para que los docentes pueden concursar generando proyectos de innovación relacionados con la cultura, el deporte y otras asociadas a diferentes asignaturas, estos si se aceptan con la aplicación de un protocolo, son remunerados para el docente durante el periodo de 10 meses”.

Respuesta Director colegio C

“Nosotros no tenemos incentivos en dinero, se requieren muchos esfuerzos para poder invertir en los funcionarios, en los docentes, tiempo para los profesores, uno siempre felicita el trabajo bien realizado”

Respuesta profesor colegio C

“Generalmente se nos felicita y sentimos que el apoyo siempre se nos entrega por parte de la dirección, no siempre el incentivo debe ser monetario. Yo no sé de nadie que haya recibido dinero por algo extra y eso no está mal considero yo”.

Respuesta profesor colegio A

“No conozco algún sistema de incentivos al desempeño de los profesores ni tampoco de los funcionarios”.

Respuesta profesor colegio F

“En nuestro colegio siempre se premia a las personas, se les dan reconocimientos, pero nunca en dinero”.

Respuesta profesor colegio D

“Si a veces se nos felicita y se nos entregan reconocimientos galvanos, se nos invita a comer, eso”

Respuestas profesor colegio B

“Si se tiene en mente mejorar en tiempo extra a las clases y se poseen los recursos, se postula con un proyecto y se realiza la actividad, eso es remunerado y yo lo considero un buen incentivo”



Dimensión N°2 Gestión directiva

Estrategia de gestión para la innovación y el cambio

Pregunta: ¿Qué estrategias de apoyo han implementado para alumnos con necesidades educativas especiales?

De los seis colegios, un solo director informa que posee apoyo para todos los niveles de enseñanza que atiende, el colegio B, los alumnos de esta institución tienen Proyecto de Integración Escolar desde el ciclo de educación Parvularia hasta IV Año Medio y un equipo multidisciplinario completo, compuesto por psicólogos, educadoras diferenciales, fonoaudióloga, asistente social, y espacios para poder apoyar a los alumnos. Tres colegios trabajan con el Proyecto de Integración, pero se implementa solo en algunos niveles. Dos colegios se apoyan con educación diferenciada, psicopedagogos y pruebas diferenciadas a sus alumnos con dificultades. Dos de los colegios, el B y el C poseen redes de apoyo con Universidades, Institutos profesionales con convenios. La mayoría tiene redes con instituciones como Carabineros, P.D.I, Fiscalías, para apoyo en casos de denuncia.

Director Colegio A

“A nivel de colegio se han dado pasos en la implementación de programas de atención a la diversidad y ya tenemos integración hasta el segundo ciclo, esperamos contar con espacios para implementar los otros niveles que nos faltan. De todos modos, los docentes ayudan de manera diferenciada a todos los alumnos que lo requieran”.

Director Colegio B

“Nuestro colegio posee programa Proyecto de Integración Escolar PIE, para todos los alumnos y un equipo completo, el trabajo con las familias es muy bueno y el equipo de profesionales está consolidado. Por otra parte, los profesores tienen horas para planificar con educadoras diferenciales las adecuaciones curriculares de los alumnos que lo requieran”.

Director Colegio F

“Día a día existe más conciencia del deber de atender a alumnos con necesidades educativas especiales, las leyes han cambiado y los apoyos se han mejorado, de todas formas, la integración en nuestro colegio ha sido muy paulatina y ya estamos asimilando una forma de trabajo que no hace diferencias en relación a las capacidades de los alumnos. La colaboración de los padres es muy destacada.

Profesor Colegio B

“Desde que estoy en el colegio que hay una conciencia de atender a todos por igual, siempre se les ayuda, hoy con el PIE el apoyo es mucho mayor, existe un muy buen equipo en el colegio”.

Profesor Colegio A

“La verdad es que hoy existe más conciencia, a nuestros alumnos siempre se les pide mucho más, pero a los que poseen algún tipo de problema se les evalúa detecta la dificultad y se les apoya, con especialistas, además se realizan adecuaciones curriculares”.



Profesor Colegio F

“A nivel de colegio, siempre se han generado instancias para atender a la diversidad y no todos pueden tener capacidades para todo, hay que trabajar con la totalidad de los alumnos no importando desde donde ellos partan, todos pueden aprender más”.

Profesor Colegio C

“En el colegio existe el PIE, pero a nivel de aula siempre se les apoya, todos los profesores tenemos altas expectativas en los alumnos”

Dimensión N°2 Gestión directiva

Estrategia de gestión para la innovación y el cambio

Pregunta: ¿Existe una Identidad en la escuela?

Las seis escuelas son católicas y es una de las características evidenciadas, ya que en todas se hace notar la formación valórica. Esta se encuentra en el centro de la visión y misión de las respectivas instituciones, sus sellos obedecen a los símbolos e imágenes de sus referentes, santos de la Iglesia que a su vez sirven de modelo de formación de alumnos y de sus familias, que han optado por este tipo de educación.

Las características de los seis colegios es el sentido de pertenencia que se logró observar en la opinión de sus Directores y Jefes Técnicos.

El sentido de comunidad es muy importante en las instituciones de la muestra, se observa en los discursos una convicción de que todos se sienten orgullosos de pertenecer a ellas. A lo largo del tiempo, son variados los logros y eventos que les permiten vivir este sentido de pertenencia a cada uno de los miembros de las instituciones.

Respuesta Jefe Técnico Colegio D

“Este colegio es el más antiguo del país, tenemos mucho para sentir orgullo de pertenecer a él, la congregación además de lo espiritual aporta con su carisma y prestigio, haciendo que todo lo que pasa en él, sea muy significativo y valorado por todos los que pertenecemos a él”

Respuesta Director Colegio B

“Es un colegio muy joven, es difícil lograr una identidad tan tempranamente, lo que nos ha ayudado es nuestro referente, nuestro santo patrono, el incluir en la visión y la misión su legado, de “justicia social” nos ha dado una manera de ser que ya se está notando, por circunstancias muy largas de exponer, este colegio nació al alero de otro con mayores recursos y con el mismo nombre, la misma insignia, los mismos símbolos, esto atentó en contra de nuestra propia identidad y fue algo que nos acompañó negativamente por mucho tiempo”

Respuesta Director Colegio A

“La tradición y lo que significa el colegio para la comunidad es muy importante, hay muchas generaciones que se han educado en sus aulas durante muchos años, tenemos hasta bisabuelas que se educaron aquí, sus hijas, nietas bisnietas etc. Familias completas que han estudiado acá, hay mucha historia, triunfos y sacrificios, estoy orgullosa de pertenecer a esta familia”



Director colegio F

“Cuantos años, cuantos triunfos, el éxito del colegio, el prestigio que tiene desde hace muchos años nos permite sentir que nuestra comunidad esta afiatada, tenemos características propias que se nos reconocen en todas partes”

Profesor colegio A.

“Desde que llegué al colegio, se siente una identidad que está dada por diversos elementos, la congregación, la figura orientadora por quien nuestro colegio lleva el nombre, la cultura de la escuela, sus símbolos, todo conforma una manera de ser a la que yo llamo identidad”.

Profesor colegio F

“Nuestro colegio tiene muchos años, la manera de hacer las cosas nos entrega variados elementos que podemos definir, como los grandes símbolos que le dan la identidad a la escuela. Existe una comunidad de años que se siente muy orgullosa de la educación y la formación que se entrega y eso está muy consolidado”.

Profesor colegio D

“Si, sin lugar a dudas nuestro colegio posee una identidad que los alumnos la llevan orgullosos. Desde el uniforme, el estandarte y nuestro Proyecto educativo le dan un carácter único al colegio, la identidad, pero lo fundamental a mi juicio es el ser un colegio católico”.

Respuesta profesor colegio C

“La figura de nuestro patrono y el hecho de ser un colegio de iglesia sin lugar a dudas le otorgan una identidad que nos hace sentirnos orgullosos y cuidarlo, esta se traspasa de generación en generación”.

Dimensión N°2 Gestión directiva

Estrategia de gestión para la innovación y el cambio

Pregunta: ¿Cómo describiría la participación de los distintos estamentos y el clima laboral?

Al consultarles si la institución tiene políticas, procedimientos y prácticas para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso que conduzca a la participación de todos los miembros de la comunidad, se plantea que todas las instituciones encuestadas generan un sentido de pertenencia en los estudiantes, 5 de ellos tienen una organización de ex alumnos que funciona óptimamente y existen espacios para la participación de los distintos estamentos en todos ellos.

Todos los colegios tienen participación de los estamentos a través de los consejos escolares, e instancias de participación durante el transcurso del año, incluyendo activamente a los estudiantes. Los Centros de Padres colaboran y apoyan la gestión educativa a través de los delegados de curso, quienes se reúnen en forma periódica.

Además, cuentan con medios de comunicación que son expeditos para toda la comunidad, como correos electrónicos, páginas Web, redes sociales, sistema de WhatsApp a nivel de cursos, tanto de apoderados como de funcionarios y alumnos. Por ello, los canales de comunicación son bastante fluidos y también eficientes, logrando un buen funcionamiento.



En relación a las estrategias de mejoramiento del clima, que involucran al estamento familias, padres y apoderados, todos los directores(as) informan que el trabajo que se realiza con ellas no es suficiente, pero si los equipos los integran haciendo del trabajo y el apoyo familiar un buen recurso.

Cada vez la participación de los padres es mejor, pero falta mucho. Existen instancias formales de participación, los padres y apoderados están organizados, las reuniones en los seis colegios no son mensuales, se programan talleres para padres y otras instancias, pero no existe mucha participación.

Todos promueven diversas actividades, plantean además que la asistencia a las reuniones es buena y tres de los colegios destinan tiempo pagado a profesores para la atención de apoderados.

Respuesta Director Colegio A

“No son muchos los apoderados desconformes pero los hay, estos no logran afectar el clima y cada vez se intenta de tener mecanismos de contención y respuestas frente a las dificultades que ellos se presentan, equipos de docentes, directivos y profesionales dispuestos a solucionar problemas, lo que ha disminuido las quejas y mejorado el clima”.

Respuestas Director Colegio B

“ El centro de padres contribuye mucho al clima que se vivencia en el colegio, es muy activo y exitoso en programar actividades de bingos, peñas y otras para generar recursos, están muy en sintonía con la dirección y se alinean a las propuestas del colegio, el problema está cuando se intenta trabajar por curso, nosotros implementamos escuelas para padres en cuyo centro del contenido estaban los problemas que ellos a través de un diagnóstico, detectaron; ósea se les preguntó en que podemos apoyar para reforzar la alianza familia colegio y cuáles son los temas de interés para ellos, se pusieron los talleres mes por mes y la asistencia bajaba en la reunión que se realizaba el taller”

Respuesta Jefe Técnica Colegio F

“El estamento apoderados no es muy participativo, pero hacemos escuelas para padres instalándolas en el horario de la reunión de apoderados, se acotan en un tiempo que no entorpezca la organización de sus propios temas. El centro de alumnos es muy cooperador y no hay problemas con él,”

Respuesta Jefe Técnico colegio E:

“Desde que instalamos el sistema de comunicación a través de correos y página Web, se ha mejorado notablemente la relación con todos los estamentos, toda la información, es muy expedita, en el sentido de cualquier evento o noticia, inmediatamente se generaliza a todos. No fue fácil instalar esta cultura, ya que muchos estaban acostumbrados a las notas escritas y circulares a cada rato, pero ha sido tan bueno incluso para economizar papel y ayudar al clima. Ha sido muy bueno, ya podríamos decir que tenemos una cultura moderna de comunicación.”

En todos los establecimientos hay un clima laboral favorable, de respeto y colaboración, en cada estamento. En relación a las desvinculaciones que es un momento muy álgido al final del año, existen protocolos conocidos y aprobados por todos, las leyes además son muy claras. En los colegios existe baja rotación de profesores y frente a situaciones de despido, siempre hay instancias anteriores de advertencias ante situaciones de incumplimiento, que son conocidos por todos los funcionarios. También existe un sistema de incentivo y reconocimiento profesional, simbólico en la mayoría de ellos.



Otro elemento que según los entrevistados aporta al mejoramiento del clima con el cual concuerdan todos, es que tienen una planta completa de profesionales, incluso los colegios A y D, contemplan también, un reemplazante para las licencias médicas de los profesores. De esta forma optimizan los procesos de aprendizaje, ya que los estudiantes no pierden clases. Sin embargo, muchas veces es un problema cubrir las clases cuando hay más de una licencia médica.

Además, todos los colegios cuentan con una declaración clara de los roles y funciones de cada uno de los funcionarios, los cuales han sido trabajados y consensuados por toda la comunidad.

Respuesta Director Colegio F

“Una buena política de relaciones humanas, confianza, claridad en los roles, conocimiento de todos, escuchar a todos, buena comunicación, altas expectativas en todo el personal y los estamentos. Ayuda el contacto que se produce en el Consejo Escolar en donde estamos representados todos, es una instancia para reforzar ideales y hacer ver que el colegio nos pertenece a todos y hay que cuidarlo”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio F

“Para nosotros podría decirse que es uno de los elementos que nos permite obtener buenos resultados, el buen clima es fundamental yo creo que el respeto es la clave, pero hay elementos de la organización que nos permiten trabajar en armonía y tal vez no se notan tanto pero aportan, por ejemplo: profesores de remplazo, guías para trabajar en clases, políticas de puertas abiertas, trabajo colaborativo, buena disposición para asumir diversas tareas, instancias de participación de padres y alumnos, colegio organizado, se confía en los docentes, se les escucha, trabajo de colegio que descansa en planes anuales, por nombrar elementos que al estar no se producen tanto roces entre colegas.

Respuesta Profesor Colegio A

“Uno de los elementos que nosotros tenemos para sentirnos bien es el sentido de comunidad, no hay problemas de nosotros los docentes con otros estamentos, hay un clima de respeto y mucho diálogo, creo que la comunicación es muy fluida, somos un colegio muy antiguo y nos conocemos todos, los padres nunca nos hacen problemas, un indicador es las nulas denuncias a la superintendencia. Los alumnos un siete”.

Respuesta Profesor Colegio F

“No hay problema en el clima, los profesores nos conocemos hace mucho, si hay algo que cuidamos es el clima y la participación, la comunicación y el diálogo son estrategias permanentes que nos recalcan nuestros líderes y que nosotros tenemos internalizados”

Respuesta Profesor Colegio B

“Debo decir que en el colegio el clima era muy bueno, llegó la huelga y se echó a perder, en general se dividió la cosa, los apoderados, auxiliares, alumnos, docentes, los que apoyaban y los otros que no, eso sigue. El tema es muy reciente, se arreglará porque es un colegio muy bueno, hay buena gente. Lo que si complica todos los años es lo de los despidos eso sí que afecta al clima y más aún cuando se da entre navidad y año nuevo, peor aún”

Respuesta Profesor Colegio C



“Es bueno el clima, primero creo que existe una buena definición de roles eso ayuda, nos conocemos hace tiempo y el colegio es pequeño, hay buenas políticas de R.R.H.H la mayoría de los docentes es del colegio a horario completo y lo esencial una buena comunicación”

Dimensión N°3 Mejora en los colegios

Estrategia para el mejoramiento

Pregunta: ¿Qué estrategias a nivel curricular implementan?

Se necesita saber si en los colegios que los directores conducen, existen programas de mejoramiento. Concretamente a los directores se les consultó por estrategias que ellos impulsan para la mejora y el cambio.

De las seis instituciones en estudio, se observa que existe control y supervisión en relación a la gestión curricular, a través de monitoreo, permanente supervisión y acompañamiento cuando es necesario.

El procedimiento es muy riguroso en cuatro de las instituciones, en otras dos la búsqueda se produce en relación al análisis de qué elementos pueden enriquecer las estrategias curriculares impartidas y no se limitan a supervisar la cobertura curricular solamente, se integran espacios en laboratorios, salidas pedagógicas, reforzamientos que permitan fortalecer lo que el currículo entrega, coincidentemente son los dos colegios que poseen proyecto SEP, Colegio B y C.

Para la implementación del currículo y su evaluación, los directores entrevistados coinciden que la variable recursos es fundamental. Y en todos ellos los profesores poseen organización en departamentos de asignatura y espacios destinados a mejorar sus prácticas y generalmente son en esos tiempos en los cuales se generan las innovaciones a nivel curricular. En los seis colegios, las instancias para el encuentro y la posibilidad de que en ellos emerjan innovaciones, están dentro de su carga horaria.

En 4 de los seis colegios no existen programas de mejoramiento identificados por los Directores(as). Un colegio plantea como plan de Mejoramiento, el ideario de la Congregación y capacitaciones, en otro gracias a la SEP se trabaja la metodología propuesta en el Plan de Mejora a cuatro años, como herramienta de gestión y desde él se desprenden las áreas de mejora, las prioridades y la planificación de los recursos.

En cuatro de los colegios analizados, los procesos de cambio se desarrollan de acuerdo a necesidades y posibilidades de los recursos para instaurarlos, y los niveles de consolidación de los cambios se van midiendo de acuerdo a la respuesta de la comunidad y a las opiniones que estas van exteriorizando en relación a ellos.

Todos los colegios de la muestra poseen espacios para el trabajo docente, desde esa perspectiva destinan tiempo en las semanas para la reflexión pedagógica, trabajo multidisciplinario, en distintos momentos se reúnen con docentes de asignaturas afines, trabajos de nivel, traspaso de experiencias, evaluación de diferentes áreas de la docencia, reuniones de departamentos.

Liderados por los jefes técnicos cuentan con sistemas para evaluar y acompañamiento de la cobertura curricular, planificación de la enseñanza, realizar adecuaciones curriculares, trabajar en coordinación con equipos multidisciplinarios, formación permanente y alineamiento con el Proyecto Educativo Institucional, consejos extraordinarios de evaluación de curso, instancias para evaluar el proceso, trabajo de educadoras diferenciales directamente con los docentes adecuando el currículo, entre



otras. Desde las instancias de consejos semanales se generan acciones para el cambio educativo asumiendo cada vez más el rol de liderazgo establecido por los docentes.

En todos los colegios existen sistemas que están insertos en la cultura de la escuela, por ejemplo en el colegio D, la lectura silenciosa se realiza a una hora específica todas los días y para todos los miembros de la comunidad como práctica instalada, varios de los colegios de la muestra otorgan más tiempo a los Profesores Jefes en carga horaria para que exista un atención más personalizada a los alumnos y las familias, otros hace años trabajan la semana de la Matemática, del Lenguaje, de las Ciencias, como una manera de fortalecer la motivación y el gusto por dichas asignaturas, involucrando a toda la comunidad. La mayoría de los cambios se generan dependiendo de situaciones emergentes, tanto en respuestas por los resultados obtenidos en pruebas de medición estandarizados, como otras en reacción a problemas que se presentan en el día a día. Desde ahí se generan reforzamientos específicos, estrategias de apoyo a los alumnos menos aventajados, pruebas estandarizadas internas para evaluar al nivel, ensayos tipo SIMCE, estrategias de evaluación pertinentes con el SIMCE, aplicación de software específicos, contratación de evaluaciones externas tipo SIMCE, profesores especialistas para reforzamiento, etc.

Los recursos en el Colegio C se destinan de acuerdo a las necesidades que emergen. Sólo el colegio B reconoce programas de cambios y mejoras, (en contratación de docentes de apoyo en todo el primer ciclo, implementación de recursos, implementación de planes de mejora, focalizados, cambio en las especialidades que el colegio entregaba, pasar de Colegio Técnico a Polivalente incluyendo el área Científico Humanista, etc.) que se han logrado gracias a la Subvención Escolar Preferencial y otros de atención a la diversidad como lo es el Proyecto de Integración escolar PIE.

Respuesta Jefe Técnico Colegio E

“Si, muchísimo el seguimiento, el control por ejemplo aquí todos los meses los jefes de departamento realizan con la red de contenido con sus profesores y ahí yo tomo y reviso que esto esté cumpliéndose, eso no se hacía antes, por ejemplo el uso del reglamento siempre hay un profesor que se me escapa pero la mayoría me cumple, lo que me interesa es que los niños aprendan, a mí no me interesa que un profesor me llene el libro, entonces se tienen que preocupar de no tan solo hacer su clase si no de que haya aprendizaje , eso ha cambiado muchísimo”.

Respuesta Director Colegio D

“El control yo creo que es un aspecto fundamental, digamos de toda la propuesta que tú tienes, hay unas máximas en administración que tiene que ver con planificar, organizar, dirigir y controlar y ahí yo soy fiel a eso, creo mucho en una institución bien organizada, por lo tanto el control es una parte fundamental en cualquiera de las áreas..... En lo curricular exactamente lo mismo, yo estoy pidiendo permanentemente un seguimiento a la cobertura curricular, un seguimiento al cumplimiento a planes y programas un cumplimiento a lo que hemos establecido reglamentariamente y que todo el mundo hoy día sepa que si no se cumple con estos propósitos, de hecho yo empiezo en octubre y que las cosas siempre las anunciamos, empezamos en octubre a tener conversaciones personales con todos los docentes”.

Respuesta de Jefe Técnico Colegio B



“Muchísimas estrategias, Los profesores trabajan por departamento y son ellos los encargados de la cobertura curricular se esté dando de manera correcta, las estrategias que nosotros a nivel directivo desarrollamos son varias, partiendo de la identificación de debilidades y el resultado obtenido en los diversos cursos, en a lo menos cuatro asignaturas fundamentales; se inició un plan de reforzamientos, pruebas estandarizadas externas, se complementa con el Proyecto PIE para preocuparnos de los alumnos y las alumnas que se les hace más complicado el estudio y el aprendizaje. Como los niños son de recursos limitados, el colegio implementó un proyecto que se llama “más cultura en mí” y sacó a la totalidad de ellos a viajes de estudios pedagógicos a museos y lugares que refuerzan sus conocimientos y que están repartidos en todo el país... La tecnología y los elementos para desarrollar la docencia están a la mano, todas las salas poseen internet, audio, materiales didácticos para los docentes y estamos trabajando en salas asignaturas, tenemos programas de valoración de la vida y al interior de él se refuerza la alimentación saludable, la actividad física, sexualidad y prevención de bullying y otras materias que atentan en contra de la sana educación, etc.”

Respuesta Director colegio E

“Yo creo que si hemos tenido algunas cositas que tiene que ver con la mejora con los perfeccionamientos, ahora que tenemos plata hemos estado metiéndonos en eso. Tenemos diagnóstico en lo que queremos trabajar, pero también otro aspecto que es clave que estamos trabajando y metiendo dinero. Por otro lado en donde si somos muy rigurosos es en el seguimiento y supervisión de la cobertura curricular, los Jefes Técnicos se encargan de eso”

Respuesta Director Colegio B

“Por supuesto que sí, es la carta de navegación anual que tenemos, todas las actividades que se trabajan están en el Plan, y este se trabaja comunitariamente, aquí no es el Director quien decide que se mejora y que no, los planes tienen su metodología y se parte de un diagnóstico, creo que nuestro crecimiento y mejoramiento se debe al plan, nuestro norte es mejorar aprendizajes y el SIMCE es muy valorado como predictor de si estas o no haciendo las cosas bien, si te va mal en el SIMCE la pregunta es ¿qué paso? ¿Cómo mejoramos? Reforcemos, invirtamos en esto, cambiemos lo otro, todo ese ejercicio se realiza en conjunto con los docentes y la comunidad; pero dejemos claro que el PME o la educación que se imparte no solo es para el SIMCE, indudablemente eso si tiene que ver con la mejora”.

Respuesta Director Colegio C

“Nosotros entramos hace un tiempo a la SEP y los recursos que nos están llegando han dado paso a poder mejorar mucho en elementos que acompañan el aprendizaje que nosotros no teníamos y otros que lo han impactado, estamos con muchos programas de mejoramiento en distintas áreas, indudablemente que se deben instalar procesos distintos y que con el tiempo se irán consolidando”

Respuesta Jefe Técnico Colegio F

“Los planes de estudio son siempre adecuados complementados y ajustados por nosotros, con la orientación y guía de los jefes técnicos, se monitorea la cobertura curricular y la pertinencia de ellos. Y mientras sea posible de acuerdo a la flexibilidad de estos, los vamos ajustando a nuestra propia realidad. Nosotros lo que hacemos no solo es pasar el programa, lo fundamental es que nuestros alumnos aprendan y eso está muy internalizado por los docentes en



nuestro colegio. Tenemos recursos para poder apoyarnos y realizar una buena clase. La clave está en la planificación y esta es consensuada y trabajamos el diseño de planificación de nuestras clases de manera muy sistemática, aprovechando los tiempos al máximo y respetando el modelo que todos ocupamos”.

Respuesta Profesor Colegio B

“Son variadas las acciones y estrategias que nosotros utilizamos en el colegio, sobre todo el último tiempo, lo que más impacta es el material didáctico que tenemos para desarrollar las clases”.

Respuestas Profesor Colegio C.

“Se están dando más espacios para el trabajo de los docentes y así poder optimizar la transferencia de conocimientos, conocer más de lo que está haciendo el colega, traspasarnos y compartirnos material, un trabajo más colaborativo, además de la articulación entre niveles”

Respuesta Profesor colegio B

“Las adecuaciones curriculares y las actividades que se nos ocurran para poder mejorar y hacer más llevadero los contenidos, lo podemos realizar, obras de teatro, debates, seminarios, salidas a terreno, todas las acciones que sean pertinentes tienen el respaldo de la dirección y los jefes técnicos y nos está dando resultado, yo creo que está en la cultura de nuestro colegio, se ve más interés de parte de nosotros y por supuesto de parte de los alumnos”.

Dimensión N° 3

Mejora en los colegios

Estrategias para el mejoramiento

Pregunta: ¿Durante la última época han logrado implementar iniciativas de mejoramiento que han generado cambios?

Se consultó por acciones de mejoramiento concretas que los directores y directoras han realizado en los últimos años. El Colegio A: implementa acciones que modifican la gestión, al igual que el Colegio B; el colegio C implementó acciones de gestión como contratación de asistentes de aulas, y una serie de modificaciones en las diferentes áreas, talleres extra programáticos y contratación de personal especializado, además de recursos didácticos y tecnológicos para el apoyo de los docentes.

El colegio A informa que desde hace un tiempo se trabaja por niveles de desempeño en distintas asignaturas, existen 3 niveles por curso y por asignatura y se trabaja con 3 docentes por curso. Esto ha permitido una atención más personalizada de los alumnos y un cambio en la cultura del establecimiento ya sistematizado.

Existe una serie de mejoramientos que informan tanto el colegio B como el colegio C y en los cuales se han invertido muchos recursos: en variados estamentos y áreas tales como la de recursos humanos, tecnología, adquisición de textos, contratación del personal, mejoramiento en base a proyectos de mejora que surgen desde las bases, formación de los docentes y espacios para el auto cuidado.

La mayor parte de los esfuerzos y recursos se han focalizado en apoyar el aprendizaje de los alumnos. Los otros colegios han desarrollado mejoras en la línea de los procesos de apoyo al aprendizaje en el aula y han mantenido los soportes que traen desde hace



años, sin diferencias sustantivas en la gestión. Son colegios que tienen procesos sistematizados y los recursos que utilizan de subvención general como de financiamiento compartido son destinados en su porcentaje más alto a la remuneración de su planta de funcionarios y a proyectos focalizados, dependiendo de las necesidades que estos tengan; sus resultados en pruebas estandarizadas son buenos.

Respuesta Director Colegio D

“Aquí nosotros estamos básicamente tomando algunos datos que tienen que ver con lo que se aprecia hoy en día. Los niños y la comunidad en general, tienen cambios que son bastante radicales. Yo ayer discutía el promedio de asistencia de los dos últimos meses y que para mí era alarmante porque nosotros acostumbramos a tener entre un 96 y un 97 % y en estos meses habíamos bajado a 91, es una cosa que emerge y tú tienes que explicarte ¿por qué emerge? Así generamos un plan de mejoramiento que nos permite tener porcentajes de asistencia como antes. Este mecanismo se repite en distintas problemáticas, mejorando nuestros sistemas y avanzando”

Respuesta Director Colegio C.

“La mayor cantidad de cambios se han producido en este último tiempo, no quiero decir que son grandes cambios, pero si son varios y han impactado a nuestro colegio. En mi visión el colegio hace rato estaba estancado, los resultados no eran buenos y nosotros no teníamos recurso ni idea como hacerlo, últimamente gracias a la SEP y el apoyo que tenemos el colegio está cambiando y estamos mejorando resultados de manera notable.

Respuesta Jefe Técnico Colegio C

“Estamos en un plan de mejora que nos ha permitido darnos cuenta de las áreas deficitarias y poderlas mejorar, es así como estamos trabajando fuerte en la planificación de aula, el acompañamiento y seguimiento al resultado de los alumnos, se ha contratado personal de apoyo para la sala de clases en algunos niveles y se ha mejorado mucho el acompañamiento al aula, sin lugar a dudas el colegio hoy es otro”

Respuesta profesor Colegio B

“Hoy tenemos mucho más apoyo que antes, existe un sistema de trabajo con los otros profesores que nos permite introducir algunos cambios en nuestro quehacer permanentemente. Una de las cosas que yo valoro es el acompañamiento al aula y la retroalimentación inmediata de los Jefes Técnicos, también puedo destacar un cambio en los consejos de profesores en donde nosotros tenemos toda la participación, es una instancia de mucho crecimiento profesional, antes era distinto, mas informativos y siempre liderados por un directivo, hoy somos nosotros, el acompañamiento directivo casi no se nota”.

Respuesta Profesor Colegio F

“Desde hace un tiempo se viene haciendo muy fuerte la atención a la diversidad, el concepto y su comprensión han cambiado y hoy se trabaja de manera distinta, se nota en las sanciones y en la cantidad de alumnos que repiten curso, las dos variables que menciono han bajado mucho, los cambios al respecto se notan”.



Respuesta Profesor Colegio C

“Se han visto cambios, hay más acompañamiento al aula, se nos pide que no terminemos con la prueba y punto, frente al fracaso de un alumno se realiza un seguimiento del aprendizaje de ellos y se ha mejorado bastante”.

Dimensión 3 Mejora en los colegios

Estrategias para el mejoramiento

Pregunta: ¿Existen programas institucionales de mejoramiento?

En relación a las estrategias concretas que han generado cambios en los colegios seleccionados de tres de las unidades de análisis, dos de ellas, el Colegio B y C reconocen en la Subvención Escolar Preferencial SEP la garantía de mejoras y cambios. Uno de ellos, el colegio E recién implementando el sistema, aún no lo logra visualizar como mejora. El colegio D está estudiando su pronto ingreso a ella y los colegios A y F no están en SEP.

Todos ellos poseen mejoras focalizadas, contratación de personal especializado, asistentes de aula, mayor cantidad de talleres extra programáticos, a través de los cuales se han podido descubrir varios talentos. El colegio C ha logrado mantenerse en el tiempo gracias a sus resultados, y varias de las iniciativas han servido para poder generar otros cambios; se han visto reflejados en aumentos en el SIMCE. Los colegios B y C, han mejorado la disciplina y la participación de los alumnos. Durante la última década ambos colegios han visto avances y la comunidad educativa los valora.

En relación a sus planes de mejora internos, todos los colegios manejan una planificación estratégica anual, en concordancia con las necesidades de cada establecimiento, los que asumen diferentes objetivos, como, por ejemplo:

- Potenciar los aprendizajes integrales en los estudiantes
- Diseñar e implementar estrategias innovadoras enfocadas al logro de objetivos de enseñanza-aprendizaje en el aula
- Instalar políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Instalar prácticas docentes que colaboren con el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.
- Mejorar los instrumentos de planificación
- Instalar y organizar instancias de reflexión
- Identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas
- Mejorar las estrategias para identificar a los alumnos con dificultades
- Mejorar las prácticas docentes en el aula
- Proyectos de apoyo curricular para asignaturas específicas
- Mejorar el apoyo a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje
- Mejorar la cultura organizacional
- Promover la vida saludable
- Diseño de sistemas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes
- Consolidar prácticas pedagógicas favorables para el aprendizaje

Los colegios que están adscritos a la Subvención Escolar Preferencial, están experimentando grandes modificaciones, implementación de estrategias de mejora en lo estructural o global como a nivel operativo. Se ve el asumir el convenio marco ya como mejora, esto trae consigo la implementación de una metodología de instalación



de planes de mejoramiento (PME) con recursos. Las prioridades del plan las determinará cada colegio acorde a sus propias debilidades detectadas en el diagnóstico.

Respuesta Director Colegio E

“A la SEP, yo no la veo tanto como innovación, si es algo distinto, ya que es algo que no tenía antes, se puede ver como innovación desde ese punto de vista, pero yo no lo he tomado tanto como innovación, el concepto que yo tengo es algo distinto algo nuevo, la SEP es nueva porque nunca antes la habíamos tenido”

Respuesta Director Colegio B

“El colegio es nuevo y terminó de crecer hace menos de tres años con la implementación de los últimos cursos. Hace cinco, tenía 600 alumnos, hoy posee 1.200, atendemos a niños desde el ciclo de Educación Parvularia hasta IV° Medio, es un colegio que en los últimos años ha implementado todos los proyectos del Ministerio, proyecto de subvención escolar preferencial SEP, proyecto de integración escolar PIE para tener un colegio más inclusivo, el colegio era Técnico y se transformó en Polivalente. Todo ello nos ha significado una reestructuración integral desde la cultura institucional hasta los servicios más básicos que están involucrados en la gestión. Cada uno de los proyectos ha traído consigo reformas y cambios que se han ido adaptando al colegio y que aún no terminan, la lista de iniciativas de mejoramiento sería muy larga”.

Respuesta Directora Colegio C

“Se ha visto mucho avance, gracias a la planificación del colegio se está caminando, esto se percibe en el aumento del SIMCE, disciplina muy buena, la participación ha mejorado y se ve reflejado en la demanda de matrícula y la buena convivencia y relacionado con la gestión se mejoró lo curricular y por supuesto los recursos”

Respuesta Jefe Técnico Colegio F

“El trabajo por asignatura, nosotros trabajamos de primero a cuarto por asignatura. Los profesores ya no son generalistas, pero todos son profes básicos, en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales tienen su especialidad y los que no se han especializado les estamos dando perfeccionamiento, a través del MINEDUC, están los perfeccionamientos en línea y casi los obligamos a que tienen que hacer un perfeccionamiento sobre todo por las bases curriculares”

Respuestas Profesor colegio B

“Si se ve que nosotros como colegios implementamos el PME derechamente es un Plan de Mejoramiento y en él se ve que se trabaja a nivel de colegio en mejoras que yo llamaría integrales, estructurales puesto que desde la implementación hasta los métodos de trabajo están cambiando”.

Respuesta Profesor Colegio F

“A nivel de colegio se está trabajando mucho con miras a mejorar los resultados y todo lo que hacemos apunta a lo mismo, pese a una pequeña baja en segundo básico nuestros resultados generales demuestran que no lo estamos haciendo mal, el sistema de reforzamiento y las planificaciones de aula rigurosas han sido la clave”.



Dimensión N° 3 Mejora en los colegios

Estrategias para el mejoramiento

Pregunta: ¿En qué áreas han avanzado y cuales tienen un menor desarrollo?

En relación a las áreas en donde se ha mejorado y en cuales han tenido menor desarrollo, el Colegio A se ha mantenido, pero en el área de gestión se está avanzando mucho. El Colegio B reconoce avances en gestión y organización, además de gestión pedagógica, convivencia escolar y recursos, dicen estar experimentando avances de manera integral. El colegio C informa de avances en gestión curricular, convivencia escolar y recursos. El colegio D plantea muchos avances en relación al estado de la infraestructura y las condiciones de trabajo en las que los funcionarios y docentes se desempeñan. El Colegio E plantea algunos avances puntuales relacionados con la gestión pedagógica y los instrumentos para desarrollar estas funciones, no se mencionan mejoras más integrales, si se destacan los espacios para la lectura y programas específicos en escritura. El colegio F informa de las áreas de currículo, y la organización de los profesores sobre todo en enseñanza básica, profesores que son generalistas, asumen asignaturas específicas desde los primeros niveles, áreas como la lectura tienen espacios privilegiados institucionalizados, lo que se ha visto reflejado en los resultados medidos por el SIMCE, quienes en lectura en los niveles de Sexto Básico han obtenido resultados muy destacados. Las áreas de menor desarrollo en cinco de los seis colegios, es en integración escolar, solo el colegio B posee este proyecto en todos los niveles. Otro aspecto bajo en el colegio C, es la participación de la familia.

Respuesta Jefe Técnico Colegio E

“Si claramente, por ejemplo, ser mucho más riguroso en la planificación, antes no planificábamos, se hacía un esbozo, pero no era planificación, había demasiada libertad en la construcción de instrumentos que uno no los alineaba antes, incluso yo mismo, como no había nada, tu dictabas las pruebas, hacías prueba escritas a mano, (quieren prueba, ya saque una hojita) era muy informal ahora es mucho más estructurado y más riguroso la construcción de prueba merece una estructura...”

Respuesta Director Colegio E

“Las posibilidades están más institucionalizadas, se abre el espacio con la SEP “que te obligan hacerlo” pero se abre ese espacio tu puedes hacer mejoras mucho más allá que solamente el tema del aula”

Respuesta Director Colegio B

“Todas las áreas están experimentando un desarrollo, gracias a los recursos que están llegando se invierten en mejorar la docencia y el aprendizaje de nuestros niños, estamos en un muy buen momento... en relación a las áreas que deberían experimentar mejor desarrollo yo creo que es la participación de las familias en los procesos de educación y aprendizaje de sus hijos, existe una muy buena relación con ellos y el centro de padres, para nosotros es un activo se ponen las pilas en actividades etc. Pero la idea es otra, como ellos se alinean con los procesos que involucran el aprendizaje y la enseñanza, convirtiéndose en ayuda para sus propios hijos y no existe el desentenderse, lo que yo considero fundamental.”

Respuesta Profesor Colegio B

“Hoy el colegio no solo es para entregar aprendizajes, el 90% de los alumnos almuerzan en el colegio, se deben atender un sinnfn de problemas de violencia



intrafamiliar y escasa preparación de los padres, las familias con escaso capital cultural etc. debemos preocuparnos de ellos, invitarlos a participar en escuelas para padres, tener equipos multidisciplinarios etc. Se avanza a pasos agigantados, tenemos un equipo multidisciplinario, protocolos de actuación en caso de emergencias, se ayuda a los alumnos en muchas áreas, la preocupación central por todo lo que le sucede al alumno es una fortaleza muy marcada. Veo que una debilidad es el clima laboral deteriorado, pero ya se repondrá, no todos los colegios pasan por una huelga y eso divide, se retrocedió en algo que era muy bueno”.

Respuesta Profesor Colegio F.

“La fortaleza es el acompañamiento al aula y la asesoría a los docentes, el fortalecimiento de los profesores que cada vez están más empoderados es una fortaleza, la debilidad es el cambio de políticas a nivel país que está dejando arrinconados en recursos a los particulares subvencionados y no tenemos tanto equipamiento, veo que nos estamos quedando atrasados en eso”.

Respuesta Profesor colegio D

“Los nuevos planes y programas y su implementación en el colegio son un acierto, la asesoría de los profesores de la UTP, el mantener un sistema de desarrollo de la enseñanza probado, creo que es muy potente. Por otro lado, veo que la atención a la diversidad está más lenta”.

Respuesta profesor Colegio C

“Una fortaleza para mí y que se ha avanzado mucho en el colegio es el acuerdo de lineamientos en conjunto, ya no recibimos como docentes instrucciones, hoy los acuerdos de lo que se hace toman en cuenta al profesor, en el colegio siempre se hace notar desde la dirección que los docentes son lo más importante y además en relación al aprendizaje son los primeros responsables, eso antes no se daba”

Respuesta Profesor Colegio B

“En el colegio se trabaja mucho la colaboración entre pares, se está instalando el concepto de co-enseñanza, entendida como compartir experiencias y trabajar en conjunto, no solo para la integración escolar, sino que además en disciplinas y niveles con profesores afines. El trabajo de departamentos asignaturales es muy fuerte, además la llegada de los equipos multidisciplinarios permite que se dé, esto ha significado un cambio en horarios de trabajo, compartir el liderazgo del profesor con otros, asumir una idea de conjunto derribando nuestras propias creencias, ha costado, pero creo que llegó para quedarse. En lo que creo que estamos débiles, es en el acompañamiento al aula, a veces van esporádicamente los jefes técnicos pero otros directivos no se ven, creo que el monitoreo al aula y la posterior retroalimentación ha cedido terreno”.

Dimensión N° 3 Mejora en los colegios

Estrategias para el mejoramiento

Pregunta: Sí en los últimos años el colegio ha logrado mejorar, ¿En qué trayectoria de mejoramiento se ubican sus prácticas?

Concretamente se les consulta por las mejoras y los cambios que los directores han liderado en los últimos años y en que trayectoria de mejoramiento se ubican sus



prácticas. Se entrega información de la trayectoria de mejoramiento identificadas por Vanni y otros, (2015) las que clasifican de la siguiente forma:

- Mejoramiento restringido o puntual
- Mejoramiento Incipiente
- Mejoramiento en vías de institucionalización
- Mejoramiento institucionalizado

De los seis establecimientos, tres de ellos plantean que muchos de sus componentes están institucionalizados, son los colegios A, D y F. Según las respuestas de los directores, se trata de colegios de más de 60 años de existencia, con muy poca rotación de profesorado que poseen una manera de enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje aprendida por años, tienen una comunidad de aprendizaje y trabajo colectivo que incluye a todos los estamentos, los recursos no se han movido mayormente, en el sentido que manejan presupuestos asignados anuales que se repiten, dejando poco margen para grandes inversiones en mejorar infraestructura o comprar insumos materiales y didácticos, como también adquirir tecnología de vanguardia.

El colegio E recién está con nuevo financiamiento gracias a la SEP y plantea la esperanza de renovar y mejorar sus procedimientos de gestión y avanzar en la institucionalización de sus procesos hacia la mejora.

El colegio E está en una trayectoria de mejoramiento incipiente, en relación a una nueva forma de desarrollar su gestión, que la SEP trae consigo, con la salvedad, que el colegio posee una serie de procesos instalados tradicionalmente, dado a que es una institución con años al servicio a la comunidad, y escasa rotación de profesores; lo que indica por un lado procesos institucionales aprendidos y desarrollados y por otro, resultados en pruebas estandarizadas estables, si bien no destacan por ser extraordinarios, si se encuentran muy por sobre la media nacional.

Los colegios B y C son colegios que están en momentos de instalación de mejoras en diferentes áreas y se ubican en vías de institucionalización. Todos están trabajando fuertemente por impulsar a sus colegios hacia niveles de mejoramiento escolar y están permanentemente ajustando y redefiniendo su quehacer.

El colegio B y el colegio C están en la segunda etapa de la implementación de la Ley SEP, las dos instituciones evidencian una línea de trabajo que les permite instalar procesos y capacidades internas para alcanzar una coherencia entre lo que plantean sus Proyectos Educativos y las acciones que concretan. Lo que facilita clasificarlos en colegios en vías de institucionalizar sus procesos.

Por otro lado, lo que se observa en estos dos colegios es que las mejoras implementadas obedecen a un plan de trabajo organizado, ordenado por grandes dimensiones que abarcan el quehacer institucional, metodología de trabajo que han logrado gracias a las orientaciones dadas para la creación de PME:

- Dimensión gestión pedagógica
- Dimensión liderazgo
- Dimensión formación y convivencia
- Dimensión gestión de recursos

Respuesta Director Colegio B

“El Plan de mejoramiento educativo realizado en nuestro establecimiento con este nuevo enfoque de mejoramiento continuo, ha sido una oportunidad para analizar nuestras problemáticas y a partir de ellas emprender desafíos que están, a través de este sistema, en constante revisión, retroalimentación y



análisis para evaluar el acercamiento y la concreción con nuestro PEI en pos de la calidad integral de la educación”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio C

“Nuestra institución establece una estrecha relación y vinculación entre el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) y el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) evidenciados en la visión, en la misión, en los sellos educativos y en todos los ámbitos del quehacer y de la gestión del establecimiento, ya que nuestro PME da continuidad, da coherencia al desarrollo del PEI y concreción paulatina de procesos educativos enfocados al desarrollo integral de la calidad educativa”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio B

“En nuestro establecimiento, se desarrolla la “Ley de Subvención Escolar Preferencias” mediante un equipo de gestión SEP que tiene como objetivo coordinar la gestión técnica asociada al Plan de Mejoramiento Educativo y la gestión de recursos en función al plan de mejora con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y apoyar a su desarrollo integral”.

Respuesta Profesor Colegio B

“Desde la Dirección y las jefaturas técnicas, se nos dice que nuestro PME es el corazón de los procesos que se llevan a cabo en el colegio. A través de él se mejorarán los resultados, varios de nosotros evidencian que, si se ha mejorado mucho en relación a material didáctico, insumos para desarrollar las clases de mejor manera, existen recursos para complementar la enseñanza con varias innovaciones desde las jefaturas, hasta nosotros los profesores, presentar proyectos y todo ello. Lo que falta creo yo es como mejoran los profesores sus remuneraciones, y su calidad, autoestima y bienestar docente, eso se está quedando atrás, aún parece no ser la prioridad”.

Respuesta Profesor Colegio C

“Me parece muy bueno el tema de la SEP, de a poco se está mejorando en lo que se relaciona al colegio y los soportes que como docentes debemos tener y no teníamos, falta un poco más el aula y cómo se desarrollan la calidad de las clases, un poco más de apoyo y monitoreo de parte de lo que nosotros estamos haciendo para lograr aprendizajes, los resultados dependen de nuestras clases y si no se avanza en eso, nos quedaremos con mucho material pero sin utilizar y todo lo que se hace a nivel de colegio no servirá de nada. Igual yo creo que estamos mejorando mucho en la organización del colegio y la preocupación por los alumnos de manera integral, equipos de profesionales de apoyo, la atención a los niños con necesidades etc.”.

Respuesta Profesor Colegio A

“En atención a la diversidad nuestro colegio ha logrado avanzar, en los otros aspectos yo lo encuentro muy bueno, siempre estamos sobresaliendo en resultados comparados con otros establecimientos, porque cambiar, si estamos teniendo resultados”.

Respuesta Profesor colegio F

“Desde hace algunos años estamos experimentando cambios a nivel de las exigencias en la enseñanza y el aprendizaje de las alumnas, se han puesto más rigurosos en las exigencias y responsabilidades docentes y estamos mejorando mucho en resultados, hay un buen clima de convivencia y el colegio



es muy ordenado, eso también ayuda mucho, yo creo que es porque se cuida y se ha avanzado y mejorado mucho es en esos aspectos”.

Respuesta Profesor Colegio D

“En organización, estamos planificando mejor, en la disciplina igual estamos muy bien, en el acompañamiento a los alumnos con más dificultades se ha avanzado y además en el acompañamiento a los profesores y las visitas programadas a observar clases, con una pauta que ayuda a la retroalimentación, si bien son esporádicas igual se agradecen, aportan a que nosotros mejoremos”.

Dimensión N° 4 Liderazgo

Estrategias de liderazgo para la innovación y la mejora

Pregunta: ¿Cómo distribuye el liderazgo?

Todos los colegios participantes en la muestra cuentan con equipos que trabajan de manera coordinada para llevar a cabo las tareas y poder proyectar las instituciones hacia mejores resultados. Si bien existe una disparidad en relación a la cantidad de integrantes de los equipos, todos ellos mantienen una estructura base.

De las respuestas de los 6 directores, se infiere que todos ellos tienen planteamientos de desarrollo de labores directivas compartidas. Los seis colegios de la muestra son instituciones muy consolidadas y de las observaciones realizadas, se evidencia que poseen elementos que les permitirían trabajar de una manera poco directiva.

Los directores y jefes técnicos entrevistados son profesionales con experiencia y preparación, muy actualizados, siempre se refieren a sí mismos como parte de la institución y no de manera particular. Cada vez más se observa a través de los discursos que existe una apertura, al momento de plantear el tipo de liderazgo, desmarcándose de la visión tradicional del líder más directivo, como lo veremos en la selección de algunas respuestas. Es claro que existen en los colegios en estudio elementos que facilitan esta figura directiva, uno de ellos es la estabilidad laboral que gozan sus miembros, por lo menos en cinco de los seis colegios en donde la rotación de personal es bajísima.

Otra variable de importancia es que se considera la opinión de los docentes a través de la implementación de planes de mejoramiento, lo que permite realizar diagnósticos en los cuales se aprecia la intervención de los profesores.

Además, en todos los colegios de la muestra, existen espacios de reflexión e intercambio de experiencias, en donde la participación es clave. La mayoría trabaja con la modalidad de departamentos de asignatura, lo que permite una distribución mayor de responsabilidades, al tiempo que se comparten experiencias para mejorar los aprendizajes entre todos.

Respuesta Director colegio D

“No concibo la imagen del director antiguo, el sabelotodo que por sí solo sacando adelante el colegio, los perfiles y los cargos nos permiten compartir la tarea de una mejor manera”



Respuesta Director Colegio E

“La tarea es muy compleja para no compartirla, hoy independiente del tamaño del colegio, es imposible sobrellevar la tarea enfrentándola con una actitud muy individualista, existen roles definidos y el organigrama institucional nos permite tener las personas suficientes para acompañar la tarea, los más importantes son los profesores”

Respuesta Director Colegio C

“Pese a que muchos dicen trabajar en equipo, porque suena muy bien al oído, es difícil lograrlo, lo que hace más liviana la carga es poder compartir su peso, si no se sabe trabajar con otros, hay que aprender”

Respuesta Director Colegio B.

“La llegada de la SEP y los PME al colegio han aportado con una metodología de trabajo que parte desde lo que plantean las bases, hoy todos ejercemos liderazgos, desde las salas de clases, se planifica y se avanza con el aporte de los docentes, quienes a su vez ven cómo sus ideas se implementan”

Respuesta Jefe Técnico Colegio B

“Hoy lo que se hace al menos en el colegio, se parte de un diagnóstico, eso está establecido y lo que se diagnostica, tiene que ver con el aprendizaje, es decir, que lo que buscamos es mejorar el aula, entonces no podemos avanzar en un plan sin la mirada de los profesores”

Respuesta Jefe Técnico colegio A:

“La directora confía en su equipo, nosotros sabemos que solos no llegamos a ninguna parte y la distribución de roles y la definición de cargos es una contribución”

Respuesta Jefe Técnico colegio F

“Todos sabemos lo que tenemos que hacer, a veces siento que los directivos no somos necesarios, porque todos saben el trabajo que hay que hacer”

Respuesta profesor Colegio C

“El colegio tiene un equipo directivo, todos tenemos roles y se definen los perfiles, en relación a las tareas específicas todos aportamos”.

Respuesta Profesor Colegio B

En cada área del colegio hay un directivo encargado, si se trata de un problema de disciplina hay encargados, los típicos jefes técnicos, los pastorales, pero cuando enfrentamos la tarea somos nosotros quienes la hacemos”.

Respuesta Profesor Colegio A

“El colegio es muy antiguo, todos tenemos la sensación de querer renovarnos, todo en su lugar, cada cual, en su quehacer, los directivos no se notan mucho, yo pienso que nos acompañan solamente, los coordinadores de departamentos de asignatura ayudan mucho y la presencia de los jefes técnicos cercanos hacen más llevadero el trabajo”.



Respuesta profesor Colegio D

“Hace un tiempo se trabajó en los perfiles de cargo y eso creo que ayudó mucho, los directivos son muy cercanos, el colegio es pequeño y si se solicita que uno trabaje en algo más lo hacemos, hay muy buena disposición y sentimos que el colegio y sus resultados nos pertenecen a todos”.

Respuesta Profesor Colegio F

“En el colegio hay pocas personas que dirigen, se nota mucho el profesorado, se le da mucha importancia, los consejos de profesores son decisivos, nunca hemos tenido problema con los directivos, ellos ya nos conocen bien, además siempre son los mismos, también nosotros los conocemos bien a ellos, cada uno con su función”.

Dimensión 4 Liderazgo

Estrategias de liderazgo para la innovación y la mejora

Pregunta: ¿Cómo caracteriza el rol del equipo directivo y el liderazgo del colegio?

En relación al liderazgo y como lo perciben los directores(as), en el colegio C, la directora responde que primero se respeta a la organización que se tiene, se delega en los encargados de los diferentes estamentos.

La directora del colegio A plantea que se delega en el equipo y las decisiones se comparten.

El director del colegio B manifiesta que cada día las bases de la comunidad tienen mucha voz y eso se traduce en influencia, no solo el equipo directivo debe ser el responsable, se debe cultivar una cultura institucional en donde las decisiones sean naturalmente compartidas, asumidas y respetadas por todos. La idea del Consejo escolar y su conformación con integrantes de todos los estamentos dan una pauta en ello, la organización tiene desde la base tanto alumnos, padres y profesores representantes y además instancias para poder incidir en las decisiones que marcan la trayectoria presente y futura de la institución.

El colegio D responde que depende de la personalidad del director y la claridad de funciones que cada uno desarrolla, utilizando su cuota de liderazgo en el desempeño de su labor. El colegio F afirma que en eso no hay dificultades, porque todos se conocen muy bien y los sistemas están instalados.

Se consultó por temas relacionados con el liderazgo y el cómo caracteriza el rol del equipo directivo en relación con los cambios, qué valor le otorgan y si tiene alguna influencia en la mejora de sus establecimientos.

El Colegio A reporta que existe mucho diálogo, el equipo se complementa bastante, no existen mayores diferencias, el trabajo es muy colaborativo, las características más sobresalientes son su formación y experiencia en el colegio, el conocer a todos los profesores y guiarlos sin imponer elementos de presión, existe mucha confianza.

El colegio B plantea que la relación de confianza y el profesionalismo son las características más importantes, tener claridad de propósitos, abiertos a la participación de la comunidad e intentar ser muy efectivos; se conocen de hace tiempo, existe poca rotación, salvo cuando algún integrante ha dejado la institución. El colegio C plantea que las características más sobresalientes son la confianza y el trabajo colaborativo, hay mucha coordinación, delimitación de funciones y planificación, como las claves de su trabajo. El colegio D se basa en el profesionalismo, la delimitación de funciones y el



trabajo profesional con el que cumplen las tareas. El colegio E siente que las características más sobresalientes son la confianza y el apoyo entre pares, que se diluya el personalismo y todos “remen para el mismo lado”. El colegio F plantea que lo más importante es el trabajo en equipo y la clara delimitación de funciones.

Respuesta Directora Colegio A

“Yo tengo una confianza absoluta en mi equipo, primero nos conocemos y queremos como personas y posteriormente hace años que estamos en la institución, la mayoría de las decisiones las tomamos en conjunto y somos muy respaldados por la Madre sostenedora”

Respuesta Director Colegio E

“Tengo una idea de eso y tiene que ver con la personalidad de uno no solamente por asumir un rol, yo soy de muy bajo perfil siempre he sido bajo perfil toda mi vida he sido bajo perfil entonces de repente te encuentras en un cargo donde eres el foco prácticamente principal de esta institución y a mí me ha costado mucho por ser de bajo perfil... trato de empoderar a la gente que está ahí en sus cargos, entonces de alguna manera que hago yo estoy, pero tiendo a desaparecer para que asuma cada uno su rol en lo que le corresponde, entonces el día de mañana que pasa si yo me enfermo por alguna razón el colegio tiene que seguir funcionando. Estoy adelante, pero tiendo a hacer esto, que aparezca también el otro en su área, pero que es lo que esperan acá en los colegios, que esperan que yo siempre este adelante”

Respuesta Director Colegio D

“Creo que cada uno tiene una cuota de liderazgo, en cada una de sus áreas y yo no tengo por qué explicarle lo que ellos deben lograr, distinto es que yo desde mi posición como máximo responsable exija que se cumpla aquello que uno debería recibir y es por eso que yo no tengo tantas dificultades”.

Respuesta Directora Colegio A

“Creo que puedo decir que los liderazgos en el colegio están legitimados, no solo con sus pares, además existe credibilidad en sus opiniones y entre nosotros no existe la diferencia notoria en los cargos a la hora de sacar adelante una tarea”

Respuesta Director Colegio B

“El equipo está hace varios años a la par con la dirección, nos ha tocado liderar variados procesos y hay un reconocimiento a la función directiva, creo que la fortaleza está en que todos menos yo hacen clases y pueden hablar con mayor propiedad, existe confianza y mucho profesionalismo entre nosotros se entiende que igual somos modelo de nuestros pares y debemos estar muy coordinados”

Respuesta Profesor Colegio F

“Hay confianza, son pocos, la mayoría eran mis colegas antes de ser directivos, nos apoyan y no hay algo negativo que pueda plantear en relación a la visión que yo tengo”.



Respuesta Profesor Colegio D

“Son apoyadores muy comprometidos con nosotros, nos escuchan, hay una buena valoración de su función, el diálogo y el acompañamiento es muy valorable en ellos”.

Respuesta Profesor Colegio A

“En nuestra institución los cargos directivos duran tres años, no sé si sea buena tanta rotación, pero lo que yo creo que si es bueno es la oportunidad que tienen docentes de aula de asumir liderazgos directivos. El colegio se caracteriza por ser muy valorado por la comunidad, los atributos son varios, creo que esa es una labor y función de todos y eso se agradece”.

Respuesta Profesor Colegio B

“Los directivos del colegio han sido docentes de aula antes, son muy jóvenes, pero por algo son directivos, se ven muy profesionales con muchas ganas de hacer las cosas bien, han sido muy bien evaluados por una institución externa, se sometieron a la evaluación antes de hacerla con nosotros, hay cercanía y mucho profesionalismo”.

Respuesta Profesor Colegio C

“Se nota que hace mucho tiempo son directivos, saben mucho del colegio, el director es el más nuevo, pero es una buena persona, cercana, las tareas son muy bien distribuidas y se nos dice que somos nosotros los más importantes, esto se palpa en el día a día, sentimos que las derrotas y los triunfos son de todos”.

Dimensión N° 4 Liderazgo

Estrategias de liderazgo para la innovación y la mejora

Pregunta: ¿Cómo caracterizaría la relación apoyo, exigencia y supervisión?

Generalmente el día a día en las instituciones escolares provoca tensiones y roces en relación al cumplimiento de tareas, sobre todo cuando se trata de constatar los procesos que se desarrollan a nivel del aula, y al ser consultados los directores y directoras en cómo caracterizaría la relación apoyo, exigencia y supervisión.

Los seis colegios tienen sistemas institucionalizados de acciones de apoyo, supervisión y evaluación, en la base del quehacer diario, en cuatro de los seis colegios se encuentra el riguroso acompañamiento al docente, supervisión de aula utilizando pautas consensuadas y sistemas de supervisión tanto en cobertura curricular como en evaluación, confección y supervisión de herramientas de evaluación del aprendizaje, banco de pruebas, planificaciones y acompañamiento a la labor docente.

Tanto el Colegio B como el C poseen mecanismos de reforzamiento, acompañamiento al docente con personal asistente al interior de las aulas; el colegio B tiene apoyo de especialistas en educación diferencial en todos los niveles y horas para la planificación y adecuación curricular en conjunto con los profesores, destinando sólo a la planificación de la enseñanza, tres horas pagadas a la semana. El colegio B está instalando un proceso de evaluación docente con una Asistencia Técnica externa y se planifica hacerla internamente. Tienen plazos definidos para entregas de planificación y espacios de apoyo en consejos técnicos todas las semanas. El equipo multidisciplinario realiza actividades de auto cuidado y apoya a los docentes con atención especializada y



acompañamiento de casos de gravedad y vulneración de derechos con protocolos establecidos y con un riguroso cumplimiento de la legalidad vigente al respecto.

Existen en los seis colegios equipos técnicos bien formados y se destinan horas a la realización y materialización de los apoyos a los docentes. Todos los procesos de supervisión y acompañamientos están asumidos por los docentes. En los seis colegios, los directores(as) afirman que la observación de clases es una de las herramientas más potentes en el apoyo al docente. En síntesis, todos los colegios utilizan mecanismos de seguimiento y apoyo de la labor docente, permitiendo no solo supervisar y ordenar, sino que además tener clara idea de cómo van los aprendizajes para poder programar. No sólo se detectan deficiencias en el profesor a través del fruto de la observación, también se intenta tener información de cuanto están aprendiendo los alumnos.

Respuesta Director Colegio C

“Cada vez se entregan mayores espacios para la reflexión y horas no lectivas para planificar y preparar material, todos cumplen con lo establecido y las supervisiones más bien son acompañamientos. A los profesores que no cumplen, que son muy pocos se les entrevista y si la situación lo amerita se les amonesta, pero eso es muy esporádico”.

Respuesta Director Colegio A

“Si hay sistemas de supervisión, observación de clases con pauta, consejos técnicos para revisión del quehacer, fechas de entrega de planificaciones, calendarios de evaluaciones, todo ello está establecido desde hace mucho tiempo. En relación al apoyo esta desde la sostenedora hacia abajo, hay muy buenas relaciones humanas, lo que permite que las correcciones sean fraternas y prácticamente todos cumplimos con lo establecido”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio B:

“Bueno primero nos costó la observación de clases construimos instrumentos basados en el Marco para la Buena Enseñanza, todo un sistema que se compartió con los profesores, posteriormente instalamos procesos con una ATE externa y luego se fue instalando la idea, los profesores se resisten en un menor porcentaje pero dicen que es buena la observación pero a la hora de hacerla hay dificultades... Igual en nuestro colegio se entiende que la observación de clases y la evaluación no es el único elemento de apoyo, están los consejos de profesores, los departamentos, las horas destinadas a la planificación y las labores de jefatura, es ahí en donde tenemos oportunidades de crecer en conjunto con ellos.”

Respuesta Profesor Colegio F

“Si hay algo que caracteriza a los profesores del colegio es su profesionalismo, yo creo que por eso no hay desvinculaciones, cada uno tratando de trabajar bien en todo, se nota que existen equipos técnicos y tenemos internalizado todo el profesorado el poder planificar, cumplir con los plazos y protocolos establecidos,

Respuesta Profesor Colegio D

“Cuando se requiere apoyo siempre está, se supervisa en su justa medida, todos nosotros sabemos qué hacer, no se necesita que nos anden vigilando, de darse eso tensionaría mucho el ambiente y en mi colegio hay un clima de confianza y no hemos tenido problemas, los mecanismos de entrega de planificaciones y otros aspectos propios de los profesores están sabidos por todos”.



Respuesta Profesor Colegio C

“Mucho apoyo para todos, hay programas de supervisión al aula y pautas con aspectos claves que nosotros mismos hemos trabajado, si se ve que un colega no avanza se le llama y se hace un plan remedial con él, todos hacemos nuestras planificaciones anuales y semestrales y cumplimos rigurosamente”.

Respuesta profesor Colegio A

“Tanto los sistemas de supervisión como el apoyo son procesos que hace mucho tiempo ya nos pusimos de acuerdo, cada uno debe cumplir rigurosamente con sus obligaciones profesionales o si no, el colegio no avanza”.

Resultados de las respuestas objetivo específico N° 3

Análisis Objetivo específico N° 3

Analizar las estrategias claves utilizadas, para el mejoramiento escolar en las áreas de liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.

El siguiente análisis de las respuestas de las estrategias del director para la innovación y la mejora se dividió en categorías y sub categorías. Las categorías consultadas fueron 12, para responder al objetivo N° 3

Categorías
Gestión pedagógica
Enseñanza y aprendizaje en el aula
Apoyo al desarrollo de los estudiantes
Liderazgo del sostenedor
Liderazgo formativo y académico del director
Planificación y gestión de resultados
Formación
Convivencia escolar
Participación
Gestión de recursos humanos
Gestión de recursos financieros y de administración
Gestión de recursos educativos

Dimensión N° 1

Gestión Pedagógica

Estrategias de gestión pedagógica:

A los Directores y Jefes(as) Técnicos se les consulta por estrategias específicas para la mejora escolar en el ámbito de los procedimientos y prácticas que llevan a cabo para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, los seis directores y Jefes técnicos difieren muy poco en sus respuestas, todos coinciden en que este equipo está a cargo de organizar la gestión del establecimiento desde los horarios de los docentes, pasando por todos los procesos y áreas que componen a una institución escolar, cautelar las relaciones humanas al interior del establecimiento como fuera de él, coordinar los distintos estamentos en pos de un mismo objetivo. Lo más básico es asegurar el funcionamiento del establecimiento, iniciando cada año con un horario de funcionamiento adecuado para atender a todos los



alumnos en las diferentes asignaturas, considerando tanto las horas lectivas como no lectivas, entregándolos con antelación. En algunos casos se privilegia la carga horaria en función de la disponibilidad de los profesores y no en las necesidades de los alumnos, debido a que éstos trabajan en otras instituciones.

Respuesta director colegio F:

“Se trabaja con una calendarización anual, tratando de respetarla a cabalidad, evitando cambios de las actividades propuestas, con cargos para liderar las áreas de la organización del colegio.”

Respuesta director colegio A

“La planificación del año se inicia con una buena organización de los horarios de enseñanza, este es un aspecto clave pensados desde la perspectiva de los alumnos y no de los profesores, para supervisar y acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje se establece que se realice a través del equipo directivo y sus jefaturas técnicas.”

Respuesta director Colegio B

“En relación a la organización se trabaja en base a roles definidos, un organigrama organizacional nos da la pauta en como poder abarcar todas las áreas y dimensiones de la gestión institucional con sus respectivos perfiles de cargos adecuados a cada función. Lo que nosotros intentamos hacer es tener una relación directa con las áreas en las que el Ministerio está proponiendo para lograr mejores resultados. Por ejemplo, en el área de liderazgo se encuentra el director y las coordinaciones de los ciclos con sus equipos; el área de gestión pedagógica con personal especializado y así en las otras áreas, dicho equipo es quien tiene las tareas de organizar, supervisar, acompañar etc. Por otro lado, y no menos importante se da a conocer a todos los materiales e insumos con que cuenta el establecimiento a toda la comunidad”.

Respuesta Jefe Técnico colegio E:

“Lamentablemente queremos organizar los horarios en función de nuestros estudiantes, pero para serle franco, al final terminamos acomodando el horario como se pueda, priorizando la carga del docente, ya que varios de éstos, especialmente los de Enseñanza Media, trabajan además en otras instituciones. La idea de los planes que lideramos para organizar es definir metas concretas que puedan ir priorizando nuestro accionar.”

Respuesta Profesor Colegio C

“La organización del colegio está hace mucho tiempo, existen algunos cargos que tienen más que ver con las clases y el aprendizaje como lo es la UTP, ella es la encargada de trabajar con nosotros a nivel de mejoras en las clases y apoyo, existen sistemas de acompañamiento, pero no se dan tan rigurosamente, la supervisión tampoco.”

Respuesta Profesor Colegio B

“Hay una buena organización y como dije antes, los directivos son los que organizan y supervisan todo, con la Llegada de la SEP y el Proyecto de



integración escolar PIE, hay más personal y más que coordinar, pero existen personas encargadas en todas las áreas”.

Respuesta profesor Colegio F

“Nosotros desde hace mucho tiempo que tenemos al mismo director, las personas del equipo igual son de hace tiempo y son ellos los encargados de trabajar en la organización del colegio, son pocos los directivos pero siento que no es necesario más, a nivel de aprendizajes los profesores se organizan por departamentos de asignatura y eso hace que el trabajo sea efectivo, está a cargo de los docentes, todos los cambios indistintamente sean liderados por alguien o no deben pasar por los profesores y son ellos los que a fin de cuentas los realizan, lo importante es que se promueve la colaboración entre todos”.

El sistema de monitoreo es bastante riguroso en todos los establecimientos, reuniéndose en forma bimensual en 4 colegios, para revisar la cobertura curricular alcanzada y si es necesario reacondicionar las planificaciones. Los otros dos establecimientos revisan las planificaciones al inicio y término de cada semestre. (Establecimientos A y F)

De la misma forma, existe la atención a los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales, por lo cual se realizan adecuaciones curriculares, que son revisadas por el equipo de psicopedagogía.

Todos los Jefes técnicos entrevistados, aseveran que los docentes ya tienen incorporado el sistema de planificación en los docentes, realizándolas periódicamente, entregándolas al equipo técnico, quienes monitorean este proceso.

Respuesta del Jefe Técnico del colegio D:

“En nuestro colegio, los docentes entregan las planificaciones en forma mensual a la Jefatura técnica, pero además ellos llevan un registro con sus actividades diarias que realizan con los estudiantes. Para poder cumplir con esta tarea, disponen de 3 horas técnicas semanales, donde ellos prepararan todo el material”

Respuesta Director colegio F

“Se debe ser muy ordenado a la hora de enfrentar los procesos, nuestros profesores saben que lo importante es iniciar actividades con una muy buena planificación, no supervisamos tanto porque confiamos en que eso es básico, pero tenemos nuestra manera de hacer las cosas, aprendidas e instaladas hace mucho tiempo”.

Respuesta de Jefe Técnico Colegio B:

“Lo importante es entregar espacios al docente para que planifique, lamentablemente la tradición dice otra cosa, pero en nuestro colegio se dan cada vez más espacios que ya están ganados por el profesor para que planifique sus actividades y eso ha tenido un gran impacto en las clases”

Respuestas jefe Técnico colegio A

“Hace mucho tiempo nos preocupamos de perfeccionar a nuestros profesores en la búsqueda de instrumentos de planificación que cumplieran su objetivo,



encontramos una propuesta y la implementamos en todos los niveles y creemos que ha dado buenos resultados”

Dimensión N° 2

Enseñanza y Aprendizaje en el aula Estrategias de Enseñanza y aprendizaje

En relación a la categoría que consulta por la enseñanza y el aprendizaje en el aula y las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes, lo que se concluye es que, todos los colegios tienen procesos instalados en relación a la observación de clases y también evaluación docente a cargo del equipo técnico. Los docentes que se evalúan, tienen al menos dos supervisiones semestrales, y los que no están sometidos a la evaluación, son observados al menos una vez al año. En todos los casos, se realiza una retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades, analizando las prácticas educativas y si es necesario deben realizar un Plan de Mejoramiento.

Todos los establecimientos además de las horas de planificación que destinan a los docentes, tienen instancias de reflexión sobre sus prácticas, quienes se reúnen por departamentos asignaturales.

Los directivos impulsan el uso de estrategias para ser utilizadas por los docentes en la sala de clases y así asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes. Los 6 establecimientos entrevistados tienen docentes con altas expectativas en sus estudiantes, lo cual se trabaja en conjunto a sus familias. Existen algunos procesos instalados en relación a las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza, un cuidado especial en relación a la disciplina tanto al interior del aula como fuera de ella., creándose un ambiente de confianza y respeto en general entre los estudiantes. Se establecen y respetan las normas de convivencia en todos los establecimientos en cuestión, quienes tienen sistematizadas las reglas para lograr un ambiente adecuado y de disciplina.

En relación a la enseñanza para lograr aprendizajes, la mayoría de los docentes comunican los objetivos en forma clara a sus estudiantes y aplican estrategias metodológicas variadas. Esto se confirma con el proceso de evaluación docente que tienen establecido en cada Unidad educativa.

Todos los establecimientos incorporan en sus clases recursos didácticos y tecnológicos, sobresaliendo en este aspecto los colegios A y B, quienes tienen todas las salas muy bien equipadas, con equipos audiovisuales de avanzada.

En general los docentes trabajan las habilidades superiores de los alumnos y alumnas, promoviendo el pensamiento en ellos, evaluando y monitoreando el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos.

Respuesta Director Colegio A

“Primero es vital contar con una buena planificación para las clases, manejar el currículo y sus materias es fundamental tener buenos formadores, pero también la instrucción es importante y contar con profesores preparados para desarrollar los contenidos de las materias que imparten es básico.”



Respuesta director Colegio C

“Tener claro lo que nos aporta el marco para la buena enseñanza, en sus cuatro dimensiones, nosotros como estrategia siempre estamos apoyándonos en él. Mucho apoyo a los docentes en las etapas de una buena clase, ocupar el tiempo al máximo, tener una sala normalizada para que se puedan dar los ambientes propicios para el aprendizaje. Contar con los recursos básicos, apoyar a quienes más lo necesitan y poder realizar monitoreo de los aprendizajes a través de las evaluaciones que ellos consiguen”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio B:

“Hemos optimizado los recursos al máximo siempre en función de lo pedagógico, por lo cual hoy estamos orgullosos de contar con salas totalmente equipadas, con pizarras digitales, datos y computadores para facilitar el proceso de aprendizaje en nuestros alumnos. De esta forma también ellos están muy motivados, disfrutan teniendo acceso a todos estos recursos, que hacen mucho más interesante las clases.”

Respuesta Director Colegio B

“Primero otorgar importancia a la planificación de las clases el acompañamiento y supervisión de estas, que se de lo que se relata en los contenidos que se supone está pasando en la sala de clases, que exista coherencia con el programa, y las actividades que se desarrollan en el aula. Contar con los elementos materiales necesarios y que el profesor los utilice, ir ajustando la enseñanza para lograr buenos aprendizajes, flexibilizando, ajustando, cambiando en función del aprendizaje de los niños y jóvenes”.

Respuesta Jefe Técnico colegio C

“Se da importancia a las planificaciones, se cuida el aula para que no existan interrupciones, se intenta que todos los docentes maximicen los tiempos de enseñanza, monitorear los procesos para tratar de asegurar que los alumnos avancen y aprendan, generar espacios para que se pueda reforzar a los estudiantes, apoyar a los docentes en sus proyectos para enriquecer el aprendizaje”.

Respuesta Profesor colegio D

“Se trabaja en diferentes instancias la planificación de las clases, se observa lo que hacemos por los directivos de manera directa en las salas, se realiza seguimiento a los alumnos, ayudando a los que les cuesta un poco más con espacios de reforzamiento”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio B

“Nuestro colegio trabaja un plan estratégico en el cual es muy importante como producto mejorar las planificaciones como instrumento de diseño e implementación curricular en coherencia con el PEI, se espera lograr sistemas de planificación curricular y didácticas adecuados contar con un plan de acompañamiento docente y un plan de articulación e intercambio de experiencias, todo ello con miras a que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje.”



Respuesta profesor colegio B

“Realizando buenas clases, con todo lo básico, apoyo y retroalimentación en reuniones de departamentos, material didáctico y apoyo con las actividades extra programáticas, semanas de las ciencias, por ejemplo, actividades de reciclaje y medioambiente que ayuda a que los alumnos se interesen más por estar en el colegio y aprender”.

Respuesta profesor colegio D

“Se cuidan mucho las clases, si faltan profes se reemplaza por otros docentes, se deja material preparado, se trabaja con planificaciones, se impulsan momentos para que se trabajen algunas estrategias, pruebas de nivel externas, etc.”

Respuesta profesor colegio B

“Aplicación de elementos como por ejemplo programas computacionales que nos ayudan, se monitorea la enseñanza a través de pruebas de nivel, apoyo con pruebas externas, para ver cuánto están aprendiendo los alumnos, instancias de planificación y reflexión docente para mejorar constantemente lo que hacemos en el aula, consejos técnicos periódicos y mucho apoyo de la UTP”.

Dimisión N° 3

Apoyo al desarrollo del estudiante

Estrategias de apoyo y formativas

En relación a las estrategias para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, los colegios en cuestión, atienden a los alumnos y alumnas que presentan alguna necesidad educativa especial, tanto en lo pedagógico como en lo afectivo y social. En todos los casos los estudiantes son atendidos por especialistas y en algunas ocasiones son derivados a especialistas externos. Sólo el colegio B cuenta con un Programa de Integración en todos los niveles, con todo el equipo que se requiere. Sin embargo, todos los colegios implementan diversas estrategias para potenciar las habilidades de cada uno de sus alumnos, diagnosticando y apoyando los procesos de aprendizaje de éstos. Poseen docentes especialistas en esta área, quienes ayudan a elaborar las adecuaciones curriculares correspondientes, según la necesidad de cada alumno.

Tienen un sistema de Evaluación diferenciada, de esta forma se van monitoreando los avances progresivos de cada estudiante, reforzados estos, por las familias.

De la misma forma, se refuerzan a los estudiantes que de alguna manera avanzan en forma destacada en relación a sus compañeros/as, de manera de que tengan todas las oportunidades para lograr aprendizajes.

Respuesta Director Colegio C

“Nuestro colegio en su Proyecto educativo, plantea que entrega una formación integral, eso abarca no solo las salas de clase, para ello tenemos actividades formativas y recreativas anexas con una creciente gama de talleres extra programáticos para el desarrollo de los talentos y la formación cristiana para nosotros es fundamental por eso hacemos jornadas de formación y actividades



que también apunte a lo espiritual, un colegio católico es un lugar de evangelización”.

Según testimonio de Jefe Técnico colegio E:

“Tratamos en general de cubrir todas las necesidades de nuestros alumnos y alumnas, tanto a los que más les cuesta, como a los que son aventajados. De esta forma damos oportunidades de aprendizaje a todos y todas, a los que tienen alguna dificultad nivelándolos con el curso, y a los que se destacan para desarrollar al máximo sus potencialidades y seguir avanzando y potenciando sus habilidades. En general los docentes lo tienen bastante interiorizado esto, obviamente que hay algunos que todavía les cuesta trabajar con estos niños y niñas, pero de a poco hemos ido avanzando en la atención a la diversidad. Además de un buen número de actividades que van completando la educación de los alumnos, foros, jornadas, actividades extracurriculares, salidas pedagógicas, etc”

Respuesta Director Colegio F

“Cada vez está más internalizado por todos, la idea que todos los estudiantes pueden aprender, el deber nuestro es atenderlos a todos en igualdad de condiciones y nuestro colegio en la medida de sus posibilidades se está abriendo a ello, contratando profesionales de apoyo”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio D

“Hace poco tiempo atrás los alumnos repetían curso en un buen número, hoy eso es poco común, se ha entendido que los niños tienen ritmos distintos y necesitan de una buena educación para poder surgir, nuestro colegio aplica todas las medidas de apoyo que le son posibles para acompañarlos en sus procesos de aprendizaje y está abierto a la integración escolar y a trabajar con todos los alumnos que necesiten y quieran educarse con nosotros”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio C

“La integración escolar está avanzando rápidamente en nuestro país y nosotros obvio que también debemos ocuparnos de ello, se debe trabajar con todos y atender a quienes no poseen el mismo ritmo y tienen alguna necesidad educativa especial. Hoy contamos con ayuda para darles acompañamiento integral, está muy bien que todos aprendan las materias, pero a nivel de educación integral es otra cosa y el colegio intenta darla”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio B

“Siempre se está atento a todo lo que sucede con nuestros alumnos, muchos de ellos dicen que su colegio es como su segunda casa, se sienten protegidos, realizan actividades extra programáticas, hay música, artes plásticas, deporte, cultura, una preocupación por el avance y los resultados académicos, pero fundamentalmente la preocupación es el alumno”.



Respuesta profesor Colegio A

“ El colegio se caracteriza por tener muchas actividades complementarias que son de mucho significado para el alumno, estamos avanzando en la integración escolar pese a que el proyecto PIE no está en todos los niveles, nosotros atendemos a todos nuestros alumnos de manera integral, acompañamos a las familias, tenemos profesionales de apoyo y todo lo que más podemos para poder entregar espacios de formación que van más allá de los resultados del SIMCE o de la prueba de selección universitaria PSU”.

Respuesta Profesor colegio B

“Nuestro colegio posee un alto índice de vulnerabilidad, para nosotros atender a nuestros niños en todo lo que más podemos es un deber, hay una cantidad no menor de ellos que son víctimas de violencia o despreocupación de los padres, debemos atender sus problemas y entregar ambientes que sean lo más adecuado posibles para que puedan aprender, se les atiende con alimentación y especialistas de todo tipo, se acompañan sus procesos de enseñanza y aprendizaje y además se les ofrece una amplia gama de actividades extra programáticas, el ambiente del colegio es muy seguro para ellos y se trabaja con una mirada más integral del desarrollo, existen todos los programas y las redes alternativas para entregar educación de calidad para todos, en especial para los que más la necesitan”.

En ningún colegio existe el riesgo de la deserción escolar, por el contrario, se trata de establecimientos muy cotizados a nivel comunal, son de primera preferencia para las familias chillanejas, son muy emblemáticos y con resultados superiores a los municipales.

En relación a la orientación vocacional, todos los colegios orientan a sus estudiantes, entregándoles todo tipo de información en III y IV Medio. El Establecimiento B además orienta ya en I° Medio a sus alumnos y alumnas, para que puedan optar con seguridad a una Carrera técnica o que puedan continuar en el área científico-humanista.

Dimensión N° 4

Liderazgo del sostenedor

Estrategias de apoyo

Existe compromiso y disposición del sostenedor para asegurar un funcionamiento satisfactorio del establecimiento y generar canales de comunicación fluidos con el director y el equipo técnico.

Todas las Instituciones son particulares subvencionadas, dependiendo 4 de éstas de diferentes congregaciones eclesíásticas, las otras 2 son diocesanas, perteneciendo al Obispado (B y E).

Todas tienen definidos claramente los roles, metas y atribuciones del Director y de los equipos directivos.

Se mantienen en general buenos conductos de comunicación a través de las Fundaciones en el caso de los diocesanos, y de las religiosas en el caso de las congregaciones. De esta forma, se pueden gestionar óptima y oportunamente todos los recursos y necesidades que se susciten.



Respuesta de Jefe técnico establecimiento C:

“Tenemos muy buena relación con la Madre de la Congregación, constantemente participa en las reuniones del equipo directivo, también es figura presente entre los docentes y también entre los apoderados. Es importante tener la presencia de ella, ya que da respaldo a la labor que hacemos en esta comunidad. Ella es bien reconocida por toda la comunidad también.”

Respuesta Director Colegio A

“El sostenedor es un participante activo en la vida del colegio, pertenece además al equipo directivo y tiene su lugar de trabajo al interior del establecimiento, es muy respetuoso de todos los procedimientos y apoya las iniciativas y es una gran ayuda al momento de lograr avances y apoyos en dinero, es muy preocupado y cercano”.

Respuesta Director Colegio F

“Se tiene una relación muy fluida con el sostenedor, confía plenamente en los directivos del colegio, se realizan reuniones periódicas con él y se llegan a acuerdos favorables en todas las oportunidades, se entrega una autonomía a la gestión del director y su equipo y el ejercicio de su función está delimitado, lo cual ayuda mucho”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio A

“La relación con el sostenedor es muy directa y fluida, el hecho que trabaje a la par como un miembro más del equipo directivo favorece mucho a las iniciativas que se emprenden, se siente autonomía y respeto por los directivos del colegio”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio B

“La relación con el liderazgo del sostenedor no es mucha, al inicio se trabajan los planes del año, se presentan a la fundación y esta acompaña, cuando se realiza una inversión dependiendo de los montos esta se conversa con el presidente y el directorio para lograr su aprobación, las reuniones son más directas y continuas con el director que con nosotros.”

Respuesta Jefe Técnico Colegio F

“Siempre apoya pero no es mucho el contacto de nosotros con él, es el director quien se relaciona más pero nunca se escucha que esto o lo otro no se puede hacer por no haber sido autorizado por el sostenedor”.

Respuesta profesor Colegio A

“La relación es muy fluida, el sostenedor siempre está en el colegio, es uno más de nosotros cuando necesitamos apoyo, él siempre está para atender, es muy cercano y carismático”.



Respuesta Profesor colegio C

“Es muy cercano y apoyador, no hay dificultades con él, es una figura que siempre ha estado presente a través de la dirección, por la naturaleza de la fundación”.

Dimensión N° 5

Liderazgo formativo y académico del Director

Estrategias de liderazgo del Director

De las respuestas de los directores, se infiere que todos ellos realizan esfuerzos por ser efectivos y estar comprometidos con la organización y mantener una búsqueda permanente de mejorar las condiciones y avanzar en acciones que permitan lograr la calidad de los aprendizajes.

Al preguntar por el liderazgo del director y la promoción del compromiso con el Proyecto Educativo Institucional, existen altas expectativas, hay desarrollo permanente de los docentes en relación al mejoramiento de las prácticas y conducción efectiva de los procesos de aprendizaje, la percepción de los Jefes(as) Técnicos es que en general todos los directores/as son personas comprometidas con la comunidad, tanto en el aspecto académico como formativo de los estudiantes. Se promueve la misión y objetivos de los proyectos educativos a su cargo, animando a la comunidad para que trascienda a cada uno de los integrantes. La mayoría son personas validadas por sus comunidades, proactivas, movilizan a los Establecimientos hacia los ideales propuestos por cada proyecto educativo. También promueven una cultura de altas expectativas y apoyan en el área académica, participando en el desarrollo de la gestión pedagógica de cada Institución.

Además, según testimonio de los Jefes Técnicos, los 6 directores/as intervienen también en los procesos de cambio y mejora de los establecimientos, orientando a los equipos a promover una cultura de desarrollo y aprendizaje también en los docentes, instalando desafíos académicos. Muchas veces también son ellos los que lideran reflexiones pedagógicas y formativas con todos los funcionarios.

Respuesta Director colegio A

“Lo principal es ser creíble, intentar motivar, que exista una buena relación de las diferentes personas que componen la institución con uno, o sino no podrás alinear, es importante entregar buenas condiciones para desarrollar el trabajo”.

Respuesta Director Colegio D

“Yo creo que ningún director le puede caer bien a todo el mundo, hay ciertos dichos de la soledad del cargo que a veces se hacen ciertos, lo fundamental para mi es ser cercano, escuchar a la gente dialogar mucho y ser percibido como alguien que se compromete con la institución”.

Respuesta Director Colegio C

“Siempre uno intenta dar lo mejor, lo principal es el equipo que lo acompaña a uno, nunca el liderazgo se ejerce de maneja solitaria, menos ahora que la labor es tan compleja. No siempre debe ser del gusto de todos sobre todo cuando a veces las decisiones no son tan populares, hoy se intenta trabajar muy colaborativamente, el director no está en todo y puede dedicar tiempo a observar clases y hablar con los alumnos”.



Respuesta Jefe Técnico colegio B

“De verdad nuestro Rector siempre está acompañando todos los procesos de este colegio, nos orienta en las reuniones técnicas, también está presente en la pastoral, reuniones de padres, de Departamentos, Centros de alumnos, en fin, es una persona reconocida a nivel institucional por su participación y preocupación constante por el bienestar de todos. Se nota realmente preocupado por todo lo que pasa, siempre está promoviendo una ética de trabajo.”

Respuesta Jefe Técnico colegio A

“La figura del director es muy presente en todos los procesos, es importante a la hora de motivar y trabajar por los ideales institucionales “

Respuesta Jefe Técnico colegio F

“Somos un equipo, no hay diferencias en relación a la confianza y el profesionalismo de parte del director, me siento muy acompañando y apoyada por el”

Respuesta de Jefe Técnico Establecimiento F:

“Como equipo técnico nos sentimos muy respaldados por nuestro Director, ya que también él participa en las decisiones técnicas de este colegio, es muy importante que los directores también nos apoyen, ya que finalmente en ellos recae la responsabilidad de los resultados y el prestigio del colegio.”

Respuesta Jefe Técnico Colegio B

“La figura del director es muy cercana y humana, comparte todas las decisiones y moviliza a la comunidad anima la visión del colegio y nos hace sentir importantes a la hora de tomar decisiones, nos apoya de manera personal pero además en contenidos. Está en los patios, en la sala de profesores, su estrategia es sentir que todos somos responsables del colegio”

Respuesta Jefe Técnico Colegio C

“Es muy motivador, nos alienta a trabajar con la camiseta puesta, tiene presencia entre los docentes, lidera reuniones y está en los consejos técnicos, la idea es asegurar que las metas que nos proponemos se cumplan, siempre tiene una actitud de apoyo y felicita a los profesores por el buen desempeño, siempre se le ve preocupado de generar un clima positivo y ambientes orientados a la realización de las tareas lo más profesional posible”.

Respuesta Profesor Colegio A

“Es muy capaz intelectualmente, soluciona los problemas permanentemente, dispuesto a apoyar y siempre traer perfeccionamientos para que los docentes tengan un apoyo pedagógico, gran estimulador de la buena comunicación y el acompañamiento de los docentes”.



Respuesta Profesor Colegio F

“Muy preocupado de los docentes y su preparación, siempre procurando entregar todas las condiciones para que se produzca la buena enseñanza, buen motivador y cercano, posee mucha experiencia, está hace muchos años de director, ya nos conoce muy bien, eso facilita la comunicación”.

Respuesta Profesor Colegio D

“Es quien nos motiva para poder cumplir con el Proyecto Educativo, le tenemos confianza y poco a poco lo hemos entendido, el diálogo es su fortaleza, pese a no ser profesor siempre está motivándonos a dar lo mejor para el desarrollo de la docencia, trabaja con un buen equipo de jefes técnicos con muchos años de experiencia, Siempre está a la cabeza de la organización, administra los escasos recursos que tenemos y el colegio ha mejorado mucho la gestión con él”.

Respuesta Profesor Colegio B

“Siempre orientado a buscar herramientas e instancias que mejoren los aprendizajes en el colegio, siempre inquieto, es un guía y un apoyo, comparte con nosotros permanentemente en la sala de profesores, nos recibe al inicio de jornada es muy cercano, siempre nos motiva a trabajar en equipo colaborativamente”.

Dimensión N° 6

Planificación y gestión de resultados

Estrategias de gestión de resultados:

En relación a las estrategias que los colegios en estudio tienen para gestionar y verificar resultados institucionales, los Directores y Jefes(as) Técnicos manifiestan que todos los colegios cuentan con un Proyecto Educativo Institucional, además de la organización curricular y los perfiles de los funcionarios, apoderados y estudiantes que se pretende formar.

Solo tres colegios cuentan con un Plan de Mejoramiento (PME) que corresponde a B, C y E. Los otros establecimientos aún no han instalado estos planes, pero se encuentran en un período de adecuación de su plan estratégico anual, de acuerdo a la normativa vigente de hoy en día.

Todos los estamentos de las instituciones tienen una planificación anual con metas, estrategias, recursos y personas responsables, que es presentada al equipo directivo, quien elabora una planificación anual integrada.

El equipo técnico sistematiza y monitorea los resultados académicos de los estudiantes, solicitando a sus docentes que realicen un plan de refuerzo y mejoramiento con aquellos que tienen bajos resultados.

En relación al aspecto formativo, se le da una especial relevancia por ser instituciones eclesiales, todos tienen un departamento específico que planifica las actividades formativas, articulándolas con los otros estamentos.

También cuentan con un sistema de encuestas hacia los apoderados, quienes manifiestan su grado de satisfacción con el colegio, lo cual se utiliza para tomar decisiones en relación con la gestión educativa que se realiza.



Respuesta Director Colegio E

“Es un área muy compleja, no existe la cultura para generar una planificación de la gestión de resultados, los indicadores que nosotros utilizamos son muy simples y yo creo que todos los utilizan, son los del SIMCE, desde allí nosotros generamos planificaciones estratégicas como herramientas para poder hacer seguimiento de los objetivos que nos proponemos, pero el día a día nos atrapa, para ello deberíamos tener a alguien específicamente encargado”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio A:

“Una vez al año aplicamos una encuesta a todos los padres y apoderados, con preguntas relacionadas con los procesos y resultados logrados por este colegio. Hace como 4 años que instalamos esto, que ha sido una excelente experiencia, ya que luego tabulamos los resultados y de esta forma evidenciamos el nivel de satisfacción de ellos. Luego sacamos conclusiones y las trabajamos a nivel institucional, para mejorar en los aspectos que tenemos falencias, y nos permite seguir mejorando.”

Respuesta Jefe Técnico Colegio C

“Todos los colegios cuentan con un sistema de los datos recopilados y gráficos con resultados los cuales están accesibles a toda la comunidad, a los profesores se les pasan los resultados en especial cuando se analiza el SIMCE, pero de ahí a trabajar con las propuestas es muy difícil, el profesor no lo internaliza dentro de sus funciones”.

Respuesta Profesor Colegio A.

“Se intentó trabajar con metas, pero de verdad fue difícil poder hacerlo, cuando se trabajan planes remediales uno puede identificar objetivos y trabajar para ellos, pero el sistema educativo es tan complejo que no siempre se orienta a trabajar la gestión de los resultados”.

Respuesta Profesor Colegio B

“Cada año que se dan los resultados del SIMCE se habla de trabajar con los resultados ¿Cómo, en que momento, se prepara la planificación que cada docente tiene? ¿Existen espacios para ello? Lo que yo entiendo por gestión orientada a resultados es trabajar con planes específicos, con objetivos, indicadores y metas, además con responsables”.

Respuesta Profesor Colegio C

“Si se toma la planificación del colegio en donde todos estamos involucrados en el PME, yo diría que si se está trabajando la gestión de resultados, estos planes estratégicos tienen metas que cumplir a cuatro años y si no funcionan se deberá cambiar por otros. La planificación estratégica está orientada a resultados, la UTP y nosotros los docentes y el Ministerio, debemos hacer seguimiento del plan, para poder alcanzar las metas que nos propusimos”.



Dimensión N° 7
Formación
Estrategia Formación

En relación a las estrategias que promueven para la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes, los directivos entrevistados manifiestan que, en todas las instituciones, es un tema fundamental de los Proyectos Educativos Institucionales, son colegios de Iglesia, católicos y la formación es lo central, para ello van más allá en la conformación de equipos y propósitos formativos que se da con la existencia de un equipo a cargo de la convivencia escolar.

La mayor parte de los colegios de la muestra poseen equipos de formación en los cuales se encuentran agentes pastorales, orientadores, psicólogos y encargados de la convivencia escolar.

Lo fundamental de la estrategia educativa de los diferentes colegios de la muestra es formar personas en torno al evangelio, sus actividades se nutren con una visión y misión en donde lo central es la formación en valores cristiano católicos.

Se reconoce que las familias que educan a sus hijos en ellos son mayoritariamente católicas, ninguno de ellos discrimina o condiciona el acceso a la educación por religión, la mayoría de ellos poseen nombres de santos de la Iglesia Católica. Su carácter de colegio confesional les da un distintivo a la hora de plantear elementos como la identidad y el sentido de los sellos que los colegios poseen.

Todos ellos poseen equipos de docentes preocupados del área de formación, se realizan jornadas de formación, encuentros con Cristo, además de grupos Scout católicos, liturgias y misas en ocasiones especiales. Existe en muchos de ellos pastoral de Padres y actividades de solidaridad permanentes.

Existen equipos de orientación que se preocupan de implementar programas que abarcan desde la orientación sexual, la vida saludable, el autocuidado, los programas de formación de acuerdo a la edad de los alumnos, programas de prevención de drogas y alcohol, escuelas para padres, charlas y talleres. Orientan a los alumnos hacia la vocación, acompañan en relación a las problemáticas propias de la edad de los jóvenes y son encargados de trabajar los otros indicadores de calidad propuestos por el Ministerio.

Algunos colegios poseen mediación escolar y se apoyan en la existencia de reglamentos, donde se explicitan las estrategias concretas de actuación y mediación, además de las funciones y roles de cada uno. Toda la comunidad conoce a las personas que trabajan en esta área, ya que también intervienen en las reuniones de padres y apoderados. También trabajan con programas propios de orientación, actividades extra curriculares, jornadas formativas con los alumnos y también con los apoderados. Estas actividades se implementan en todos los colegios, desde los primeros niveles hasta IV Medio.

Los padres y apoderados también participan en estas jornadas, en algunos cursos directamente acompañando a sus hijos, otras veces a través de cartas y/u otro tipo de actividades que realizan.

Respuesta Director Colegio A

“La base de la formación de nuestros alumnos y lo que es transversal a nuestra comunidad es que es un colegio de Iglesia, a través del tiempo de existencia de la comunidad el ser de una congregación nos entrega fundamentos claros del tipo de alumnos que queremos formar, es un eslabón necesario en la tarea de evangelizar y formar niños a la manera que Jesús lo hizo”.



Respuesta Director Colegio D

“La educación integral no solo se entrega en la sala de clases, las actividades que el colegio ofrece son diversas, formación en talleres extra programáticos, jornadas de curso, competencias con otros colegios, formación católica, actividades de extensión y acompañamiento en formación vocacional, educación sexual y todas aquellas que permitan que nuestros alumnos tengan una vida sana y orientada al bien común”

Respuesta Jefe Técnico Colegio E:

“Hace ya varios años que trabajamos con un programa de orientación para intervenir en todos los cursos, que ha dado excelentes resultados. Lo importante es que también incluimos a los padres y apoderados, quienes tienen que apoyar en todo este proceso formativo. Ha sido una muy buena experiencia y lo más importante es que los alumnos y alumnas demuestran mucho interés en este programa. También se hace un seguimiento, la verdad es que los mismos alumnos son los que mejor monitorean este proceso, ellos son bien críticos y son temas muy contingentes. Obviamente que todo se trabaja dentro del marco religioso formativo, que hoy en día no es tan fácil de trabajar. Pero lo importante es que se tratan estos temas con confianza y claridad.”

Respuesta Profesor Colegio B

“En nuestro colegio desde la entrada se respira un ambiente positivo, es muy característico de nuestra misión, la que intentamos vivirla a la imagen de nuestro Patrono. En el colegio, todo nos habla de él, las murallas, el día a día, las actividades centrales, la acogida de la mañana. Es nuestra manera de formar a nuestros niños con el claro propósito de basarnos en la justicia social por la que nuestro santo Patrono tanto luchó, está en el centro de nuestro proyecto. Yo siento que esto nos ayuda a formar y a educar de buena manera, son valores éticos, los que a través de la formación católica le queremos traspasar a nuestros niños”.

Respuesta profesor colegio C

Son varias las estrategias de formación, la más importante que somos un colegio católico, existe un departamento de orientación que desarrolla las actividades propias de acompañamiento a los alumnos, docentes y apoderados. Una de las características de nuestro colegio es la disciplina de nuestros niños y la manera de vivir valores de respeto, solidaridad”.

Respuesta profesor F

“El alumno de nuestro colegio es característico, se siente que es alumno nuestro, además de entregar conocimientos el colegio es sólido en la formación de valores y se le intenta de entregar una educación integral al alumno del colegio”



Dimensión N° 8
Convivencia Escolar
Estrategias de convivencia

¿El establecimiento cuenta con políticas, procedimientos y prácticas para asegurar un ambiente de respeto y valoración organizado y seguro?

En relación a la percepción que tienen los Directores, Jefes Técnicos y Docentes de los procedimientos y prácticas que aseguran un ambiente de respeto y valoración organizado y seguro, ellos manifiestan que todos los colegios cuentan con un reglamento de convivencia, se exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los estamentos y la diversidad se encuentra instalada como parte esencial de los grupos humanos. 4 de los 6 colegios reconocen que no ha sido un proceso fácil, ya que los niños/as y también algunos apoderados son algo discriminatorios, sobre todo con algunos alumnos con necesidades educativas especiales. Pero de a poco el concepto de diversidad y de inclusión, se ha ido incorporando en forma natural a través de los estamentos de la Institución. Los establecimientos B y C han tenido un proceso más fácil en este aspecto, ya que han trabajado en el tema desde hace años, sensibilizando a toda la comunidad.

Además del reglamento de convivencia, todos cuentan con protocolos y personal idóneo para realizar las gestiones necesarias en caso de algún evento especial. En general no ocurren episodios de violencia graves dentro de los establecimientos y cuando se ha suscitado alguno, se aplican las estrategias establecidas en el Manual. La metodología que se entrega como apoyo desde el nivel central, tiene como propósito entregar herramientas y orientar metodológicamente para tratar aspectos de la convivencia, en resumen, la convivencia escolar entrega orientaciones para que los colegios y escuelas desarrollen, profundicen o refuercen.

De ahí que todos y todas quienes de algún modo conforman una comunidad, tienen parte en el compromiso con la construcción de un espacio justo, solidario y respetuoso.

Respuesta Director Colegio D

“El tener manuales de normas y reglas y aplicarles no es formar en convivencia, todos los colegios que dicen tener buena disciplina o estar normalizados no forman a sus alumnos, gestionan el manual de convivencia que es distinto. El poder aplicar modelos de prevención exige mucho compromiso institucional, requiere de rigurosidad y no dejar espacio a la improvisación, es algo metódico y sistemático, es más que una necesidad un deber, reto que debemos enfrentar todos los educadores y centros educativos hoy, la convivencia escolar es un deber de todos, partiendo por la prevención”.

Respuesta director Colegio F

“La convivencia escolar es algo muy importante, una buena convivencia es lógico que será un factor clave del aprendizaje, si trabajamos en el será nuestra contribución a la contención de muchos de los males de la sociedad, estamos formando a los ciudadanos del hoy y del futuro”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio A

“No es fácil hoy en día con toda la violencia que existe y además que se transmite por los medios de comunicación, mantenerse al margen de esta problemática, por lo cual trabajamos mucho en este aspecto, no puedo negar que hemos tenido problemas y algunos episodios, gracias a Dios no han



pasado a mayores, ya que como está todo protocolizado, se ha actuado en forma instantánea haciendo las denuncias correspondientes. También trabajamos mucho con las familias, es la única forma de lograr resultados. Igual cuesta hartos hoy en día que nos apoyen.”

Respuesta profesor colegio B

“La metodología de trabajo es de tipo participativa, involucra a representantes de todos los estamentos de la comunidad escolar, pero la conducción del proceso está a cargo de un equipo responsable, pero somos todos los docentes quienes debemos contribuir a lograr la sana convivencia”.

Respuesta Profesor Colegio D

“La convivencia escolar esta hoy muy fuerte en los colegios, los manuales, las normas, las sanciones, la Superintendencia, etc. Yo no creo que así se arreglará la convivencia, la sociedad está muy violenta y hay que hacer esfuerzos más serios, todos nosotros. Deben existir diversas maneras de prevenir, deberíamos implementar algunas estrategias y programas que permitan una real prevención a nivel escolar. Las sanciones no arreglan nada”.

Respuesta Profesor Colegio C

“Nuestro colegio es ordenado, tenemos todos los componentes que nos pide la legalidad vigente, los apoderados son muy apoyadores a la hora de aplicar medidas, no existen mayores conflictos, cuando aparecen los docentes tenemos las herramientas para controlarlos, lo que nos da resultado es el diálogo, la autonomía que tenemos a la hora de manejar los conflictos y el apoyo de la institución, las normas son claras para todos y hay que cumplirlas”

Dimensión N° 10

Gestión de recursos humanos

La gestión de recursos humanos es un factor de importancia en toda organización, las instituciones las componen las personas y estas en lo que se refiere a las escolares, influyen en la eficiencia, eficacia de los procesos centrales de la escuela como lo son los pedagógicos y los curriculares. Por otro lado, el clima laboral, la convivencia, la relación con los distintos estamentos, los sistemas de participación son factores claves para el éxito institucional.

La gestión de personas es un ámbito de cuidado y en las instituciones que participaron del estudio es un factor a la que todos los directivos, jefes técnicos y docentes hicieron mención, todos los colegios ponen énfasis en la instalación de sistemas de mejoramiento y bienestar del personal.

Al respecto de las respuestas de los entrevistados se encontró un grado creciente de:

- distribución de tareas
- sistemas de participación
- mayores niveles de decisión
- formación permanente (consejos técnicos)
- espacios para la reflexión
- espacios para la transmisión de nuevos conocimientos



- mecanismos para el trabajo colaborativo
- reuniones de coordinación
- actividades de auto-cuidado
- mejores mecanismos de comunicación
- altas expectativas
- grados crecientes de autonomía
- equipos de apoyo a la labor docente
- diálogo y escucha permanente
- seguridad laboral (baja rotación de personal)
- la mayor parte de la planta docente trabaja en sólo en el colegio
- procesos de reclutamiento de personal adecuados
- perfiles de cargo y competencias profesionales trabajados con los docentes
- sistemas de seguimiento, evaluación y apoyo
- sistemas de incentivos
- apoyos al perfeccionamiento y la capacitación constante

Además, tienen redes estratégicas con diferentes instituciones, todos tienen convenios con Centros de Formación Técnicos, Carabineros, Universidades, CESFAM, etc. para beneficio de los estudiantes y docentes. Muchas instituciones de educación superior, envían a sus alumnos para que realicen sus prácticas en estos colegios.

Dimensión N° 11

Gestión de recursos financieros y Administración

Los Directores y Jefes(as) Técnicos son consultados por las estrategias que se despliegan para asegurar políticas y procedimientos que permitan una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos.

La mayor parte de los Directores no tienen injerencia directa en el manejo de los recursos financieros, los jefes técnicos en su totalidad no manejan los recursos en dinero.

Entre las estrategias que se pueden extraer de las respuestas de los entrevistados, se encuentran sistemas de análisis por parte de la dirección y sostenedores en las siguientes materias: matrícula, subvención, financiamiento compartido, elaboración de presupuestos anuales, valorización de planes estratégicos y requerimientos, mecanismos que evidencien las inversiones y compras decisiones de inversión, mecanismo de detección de necesidades, auditorías y rendición de cuentas

De los establecimientos encuestados, todos tienen departamentos de administración que permiten un adecuado orden de los recursos, los tres colegios con SEP tienen mecanismos que les permite invertir de manera óptima los recursos que llegan, los colegios que aún no tienen el proyecto poseen procesos instalados para asegurar procedimientos de gestión financiera ordenados.

La subvención normal en Chile se paga por asistencia de los alumnos, estos colegios tienen gran demanda, por lo cual ésta es prácticamente de un 100%, a pesar de que no cuentan con traslado propio.

Todos los procesos financieros de gestión y recursos se encuentran al día, se rinde cuenta pública anualmente a toda la comunidad educativa, según lo establecido por la normativa vigente. No existen docentes que tengan injerencia en los recursos financieros.



Respuestas Director colegio F

“La gestión de recursos financieros es importantísima para cualquier colegio, entiendo que con recursos se pueden lograr insumos claves para que podamos como colegio, cumplir el fin que nos propusimos”.

Respuesta Jefe Técnico Colegio A

“Creo que es importante, pero nosotros como colegio, no tenemos injerencia en el manejo financiero del establecimiento, lo que sí debemos es fundamentar nuestros requerimientos para que la dirección logre los recursos para poder implementar las mejoras necesarias”.

Respuesta Director colegio B

“Es fundamental, el buen clima y dialogo con el sostenedor permite que los dineros siempre estén, como lo que se compra se hace a través del PME no hay ninguna razón para no contar con los recursos, lo importante es generar presupuestos anuales y elaborar un buen proyecto de mejoramiento para tener los recursos financieros muy controlados y en el momento adecuado”.

Dimensión N° 12

Gestión de recursos educativos

En relación a las estrategias que se direccionan hacia la organización y a la utilización de recursos educativos, los directores y Jefes(as) Técnicos y Docentes plantean que, todos los establecimientos tienen instalaciones y equipamientos adecuados, para lograr aprendizajes en los estudiantes.

Además, se cuenta con recursos didácticos óptimos para los niveles y edades de ellos, que potencian sus aprendizajes.

Todos los establecimientos tienen un Centro de Recursos de aprendizaje (CRA), donde los alumnos son apoyados en todos sus procesos, especialmente en el uso de las TIC. Recintos deportivos (gimnasios), bibliotecas, laboratorios, talleres multipropósito, salas de proyecciones, salones para consejos, auditorios, patios suficientes.

Todos tienen personal idóneo encargado de la mantención y reposición de equipamiento y mobiliario, controlando que estos se encuentren en perfectas condiciones para ofrecer un servicio de calidad. La debilidad son las áreas verdes, todos los colegios de la muestra se encuentran en el centro de la ciudad y la infraestructura, si bien es adecuada para trabajar, no poseen grandes extensiones con jardines, áreas verdes o estadios.

En relación a la infraestructura, a pesar de que todos los colegios tienen una infraestructura añosa, ésta es adecuada y tiene todos los elementos necesarios que aseguran la integralidad de los estudiantes. También cuentan con bastantes comodidades como calefacción, ventilación e iluminación adecuada, para que los estudiantes se sientan cómodos y contentos en su colegio.

Desde el sostenedor y la dirección existe una implementación de sistemas que posibilitan el adecuado uso y mantenimiento de los recintos.



Al respecto poseen: inventarios, sistemas para detectar necesidades, procedimientos de utilización de espacios o insumos, personal responsable de velar por los recursos disponibles, conocidos por todos. etc.

8.4 Síntesis de los resultados

A continuación, se presentan de manera general algunos de los resultados encontrados por objetivos, en relación a las estrategias encontradas y clasificadas se presentan en anexo 1:

Objetivos Generales:

- Analizar las estrategias aplicadas por el director para lograr la innovación y la mejora.

Objetivos específicos: N°1

Identificar características de quienes desempeñan la función de dirección en los establecimientos de la muestra.

Caracterización:

- 4 directores son hombres 2 son mujeres.
- El promedio de edad de los directores es sobre 50 años.
- Todos los directores son designados por el sostenedor (Cargos de confianza).
- La mayoría accedió al cargo por carrera interna (antes docentes de aula).
- Solo un director no es docente.
- Todos los directores poseen título universitario y especialización en Gestión.
- Los jefes técnicos tienen un promedio de edad de 50 años.
- Los Jefes Técnicos poseen título universitario.
- De los Jefes Técnicos 3 poseen grado de diplomado 4 de magíster y 2 lo están estudiando.
- La mayoría posee su especialización magíster en gestión escolar.
- Todos los directores están satisfechos con su trabajo.
- Todos los directores cuentan con un equipo para gestionar con un mínimo de 5 integrantes y un máximo de 10.
- Tanto Directores como jefes técnicos se sienten respaldados por los sostenedores.
- 5 directores opinan que el desarrollo afectivo y emocional es lo más importante a la hora de definir la calidad por sobre otros.
- Los directores seleccionan a sus equipos.
- Los directores sienten que son percibidos como proactivos y movilizadores.
- Los directores sienten que la tarea administrativa les ocupa un alto porcentaje de tiempo.
- Los jefes técnicos son de dedicación exclusiva a la gestión académica casi en su totalidad.
- Los jefes técnicos tienen mucha injerencia en la planificación, puesta en marcha y monitoreo de los planes de mejoramiento.
- Los jefes técnicos en su mayoría, no participan en la contratación, desvinculación y en la definición de políticas institucionales directamente.



- Tanto directores como Jefes Técnicos, poseen altos grados de satisfacción con su cuerpo docente.
- En relación a las políticas de mejoramiento implementadas en el país lo que más se valora es la SEP y el PME.

Estrategias relacionadas con el objetivo N° 2

Identificar las estrategias utilizadas por los directores para la innovación y la mejora escolar.

Estrategias encontradas:

- 3 de los seis colegios utilizaban el modelo de gestión escolar de la Fundación Chile.
- 3 de los seis colegios están adscritos a la Ley SEP y trabajan proyectos de Mejoramiento educativo PME.
- Los 6 colegios utilizan mecanismos de diagnóstico como estrategia para identificar áreas de mejoramiento.
- Los 3 colegios con PME utilizan la metodología que sugiere el proyecto y los otros aplican el método FODA para identificar áreas de mejora.
- En los 6 colegios existen espacios de trabajo docente que permitirían la creación de estrategias de innovación (consejos técnicos).
- Los seis colegios utilizan diferentes estrategias de mejoramiento.
- No existen incentivos en dinero para motivar el cambio, si de carácter simbólico y reconocimientos.
- Existe una articulación a través de los estamentos directivos y sus equipos para concretar los ideales planeados por cada uno de los Proyectos Educativos.
- Para generar cambios las estrategias utilizadas se centran en:
 - la motivación hacia la colaboración,
 - un buen clima laboral,
 - espacios de participación y reflexión
 - buena disciplina,
 - normas claras,
 - diagnósticos ajustados a la realidad,
 - apoyo y compromiso de todos,
 - metas claras,
 - planes claros, priorizar las estrategias
 - procedimientos con un diseño claro (ejemplo PME)
- Los colegios con PME están implementando mejoras de carácter global con incidencia en toda la organización.
- La totalidad de los colegios está trabajando la atención a la diversidad con proyectos específicos y contratación de personal.
- 4 de los seis colegios poseen Proyecto de Integración escolar PIE.
- 2 de seis colegios trabajan en red de colegios como estrategia de mejoramiento.
- Los 6 colegios poseen planes de mejoras en áreas específicas.
- Los 6 colegios son católicos y emplean estrategias propias de la formación cristiano católicas.



- Las estrategias de liderazgo utilizadas en los 6 colegios son de sensibilización y apoyo.
- Todos los directores plantean un liderazgo tendiente a la distribución de las tareas.
- Un reconocimiento y legitimidad de los líderes como agentes de cambio.
- Trabajo en equipo con delimitación de funciones claras y un accionar de liderazgo compartido.
- Toma de decisiones en equipo.
- Foco en lo pedagógico, (en el aula).
- Claridad de propósitos (que se debe cambiar).
- Cuidar el clima escolar y las relaciones humanas.
- Centrar los objetivos en el aprendizaje.
- Rigurosos a la hora de acompañar y supervisar los procesos.
- Identidad muy marcada, (colegios católicos, sellos y referentes).
- Autonomía para la toma de decisiones.
- Buena relación con el sostenedor.
- Ordenamiento de recursos financieros.
- Preocupación y cuidado por el R.R.H.H.

Las estrategias encontradas

Síntesis de las estrategias analizadas en el objetivo N°3 analizar las estrategias claves para el mejoramiento escolar en las áreas de liderazgo, gestión curricular convivencia y recursos:

En relación a la gestión Pedagógica:

- Organización anual, confección de los horarios de clases y los tiempos para el aprendizaje y enseñanza
- Metas anuales claras y explícitas por parte del equipo directivo/técnico. Planes anuales, planes estratégicos, PME.
- Orientaciones específicas en lo referente a los sistemas de enseñanza: Preparación de la enseñanza, trabajo por departamentos, planificaciones en espacios destinados para ellos, al inicio y término del semestre, mensualmente, trabajo de adecuación curricular con especialistas, Educadoras diferenciales. Instrucciones claras y precisas con los momentos de las clases. Observación de clases con pautas.
- Espacios de trabajo programados semanalmente para análisis de los procesos pedagógicos: consejos técnicos semanales, consejos generales, consejos de evaluación, reuniones de coordinación técnicas, consejos por departamento de asignaturas, consejos por nivel, consejos de evaluación semestral, consejos de evaluación anual
- Formación y perfeccionamiento constante del profesorado: en reuniones semanales, etapas de formación institucional, tanto internas como externas.
- Monitoreo y retroalimentación permanente de los procesos pedagógicos: reuniones de departamentos, consejos técnicos
- Sistemas de registros claros y conocidos: entrega de planificaciones, observación de clases, monitoreo constante de la cobertura curricular, entrevistas docentes jefes técnicos.
- Apoyo al aprendizaje: resultados: mediciones de nivel, pruebas internas como externas, utilización de software de apoyo en diferentes asignaturas,



reforzamientos programados, atención a la diversidad, proyecto de integración escolar, apoyos de equipos multidisciplinarios.

- Métodos de monitoreo y evaluación: sistemas de evaluación docente internas, apoyo de asistencia técnica externa, ATE, Fundación Chile, sistemas de control interno vía observación de clases y acompañamientos,

Enseñanza y Aprendizaje en el aula:

- Metodologías activas, participativas variadas,
- procesos instalados de observación y monitoreo de las clases,
- utilización de material didáctico,
- momentos de la clase y objetivos claros y conocidos por todos,
- aprovechamiento del tiempo dedicado a la enseñanza,
- control de interrupciones de las clases,
- educadoras diferenciales como apoyo a la docencia,
- asistentes de aula en distintos niveles,
- material de apoyo y personal de remplazo en ausencias de docentes,
- textos del MINEDUC y otros de apoyo,
- guías elaboradas por los docentes,
- salas dotadas de recursos tecnológicos, proyectores, audio, internet, pizarras digitales, laboratorios de computación móviles, instancias de reflexión para prácticas docentes, altas expectativas de los alumnos, información oportuna a las familias.

Apoyo al desarrollo del estudiante:

- Más horas remuneradas a los profesores Jefes o tutores de curso para atender a sus alumnos,
- equipos multidisciplinarios, psicólogos, orientadores,
- actividades extra- programáticas,
- jornada escolar completa JEC,
- programas de prevención, apoyo y contención, Jornadas formativas,
- encuentros con Cristo,
- atención a la diversidad,
- programas de reforzamiento,
- entrega de alimentación,
- entrevistas individuales,
- acompañamiento integral,
- espacios seguros,
- atención de especialistas.

Liderazgo del Sostenedor:

- se responsabiliza de la marcha del establecimiento,
- compromiso y disposición para asegurar el buen funcionamiento de la institución
- realiza reuniones periódicamente,
- Mantiene buena comunicación
- visita el establecimiento frecuentemente,
- establece grados de confianza y cercanía con los docentes y funcionarios del colegio,
- se preocupa del plan de mejoramiento,
- trabaja en equipo con los directivos del establecimiento,
- vela por el buen uso de los recursos financieros
- acompaña a las iniciativas que emergen del establecimiento.



Liderazgo Formativo y académico del director:

- hace posible la organización adecuada y ordenada articulación de las áreas que componen la organización,
- en búsqueda constante de mejorar las condiciones y avanzar
- demuestra una preocupación por la coordinación de las distintas áreas de la organización,
- promotores de la visión y la misión de la institución
- distribución de tareas,
- vela por la organización, orden, definición de roles, perfiles de cargo,
- cercano, visionario, de escucha y dialogo,
- se ve conocedor de la institución que lidera,
- visibles, siempre preocupado por el clima y las relaciones humanas positivas.
- Preocupados del apoyo, y acompañamiento a los docentes y funcionarios.

Estrategia de formación: al respecto los colegios de la muestra cuentan con:

- Conformación de equipos de formación
- Equipos de convivencia, formación y orientación
- Equipos pastorales
- Orientadores
- Psicólogos
- Equipos de apoyo multidisciplinarios
- Asesores y monitores de diferentes talleres formativos
- Actividades diversas, jornadas, encuentros, misiones, grupos de formación, scouts, infancia misionera,
- Programas de orientación, prevención y mediación escolar
- Especialista para el tratamiento de temas hacia la vida saludable.
- Profesionales encargados de trabajar los otros indicadores de la calidad propuestos por el MINEDUC
- Nutricionistas.
- Jornadas formativas
- Orientación vocacional

Convivencia escolar.

- Conformación de equipos de convivencia escolar
- Equipos de asesores de la convivencia
- Existencias de manuales, normas y reglamentación
- Trabajos de prevención y mediación
- Incorporación de la atención a la diversidad en todos los niveles
- Empoderamiento hacia la resolución de los conflictos para todo el personal de los colegios
- Construcción de manuales de normas de manera consensuada con todos los estamentos

Gestión de recursos humanos: Estrategias encontradas:

- distribución de tareas
- sistemas de participación
- mayores niveles de decisión
- formación permanente (consejos técnicos)



- espacios para la reflexión
- espacios para la transmisión de nuevos conocimientos
- mecanismos para el trabajo colaborativo
- reuniones de coordinación
- actividades de auto-cuidado
- mejores mecanismos de comunicación
- altas expectativas
- grados crecientes de autonomía
- equipos de apoyo a la labor docente
- diálogo y escucha permanente
- seguridad laboral (baja rotación de personal)
- la mayor parte de la planta docente trabaja en sólo en el colegio
- procesos de reclutamiento de personal adecuados
- perfiles de cargo y competencias profesionales trabajados con los docentes
- sistemas de seguimiento, evaluación y apoyo
- sistemas de incentivos
- apoyos al perfeccionamiento y la capacitación constante

Gestión de recursos financieros y de administración

- matrícula, subvención, financiamiento compartido
- elaboración de presupuestos anuales
- planes estratégicos valorizados que consideran requerimientos de diversas áreas (PME)
- mecanismos que evidencien las inversiones
- decisiones de inversión compartidas (dirección, sostenedor)
- mecanismos de detección de necesidades (PME)
- auditorías y rendición de cuentas

Planificación y gestión de resultados

- Cuentan con mecanismos que permiten seguimiento y monitoreo de los procesos
- Cuentan con planificación anual, planes estratégicos objetivos y metas
- Cuentan con mecanismos de monitoreo y supervisión: equipos técnicos, observación de clases,
- reuniones de coordinación y seguimientos de los PME supervisión de los planes tanto externa como interna
- Reuniones de coordinación, sistematización y monitoreo de resultados
- Algunos colegios cuentan con el cargo de evaluador
- Contar con espacios para el centro de alumnos y centros de padres al interior de los establecimientos, a través de los consejos escolares, talleres y escuelas para padres implicarlos en los fines de las instituciones
- Espacios adecuados, sanos
- Acompañamiento docente permanentes
- Espacios para la reflexión, consejos técnicos permanentes
- Atención a la diversidad
- Buenos sistemas de control de procesos



8.5 Conclusiones y Discusión

Análisis de los resultados por objetivo.

Análisis objetivo específico 1:

- Identificar características de quienes desempeñan la función de dirección en los establecimientos de la muestra.

La literatura revisada concluye que existen menos directoras que directores en América Latina. De los colegios investigados, solo dos son directoras. En síntesis, el primer hallazgo revela que la muestra es coincidente, en donde la menor proporción de mujeres dirigiendo establecimientos educacionales se da sobre todo en escuelas privadas Murillo, (2012), a diferencia del estudio realizado por Weinstein y Muñoz, (2012), en donde se encontró que las mujeres son más en el sector privado, en la muestra, de seis colegios solo dos son mujeres.

En relación a quienes lideran las áreas Técnico Pedagógicas, en la muestra se observa un equilibrio en relación al género, y la edad fluctúa entre los 28 años con experiencia reciente a los 60 años.

En relación a la edad, los hallazgos son coincidentes con los encontrados por Weinstein y Muñoz, (2012), en donde el promedio de edad de los Directores es cercano a los 50 años, en ningún colegio el Director(a) tiene menos de 45 años.

En relación a la edad, los hallazgos coinciden con los datos entregados por Murillo, (2012), en los que especifica que en Chile los directores y directoras están por sobre el promedio de edad de sus pares en América Latina, en donde el promedio de edad está en los 44 años.

En relación a la experiencia directiva, todos los directores poseen vasta experiencia en cargos directivos, superior a los 10 años.

Al ser consultados ¿cómo llegaron a ser directores(as) del establecimiento? Solo uno de ellos, quien además tiene menos años en el cargo (en su actual colegio) comparado con el resto, postuló a un proceso de selección de personas realizado por el colegio y la Fundación Sostenedora. Una Directora que es religiosa llegó al cargo a solicitud de su Congregación.

En relación a la literatura revisada, en Chile en los últimos años, se estableció una activa participación del Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la selección, en base al mérito, de los directivos de los nuevos servicios, dicho mecanismo rige para la educación municipal, todos los colegios de la muestra son particulares Subvencionados.

En relación a la formación de los directores y directoras, han realizado estudios de grado Universitario, diplomados y post grado, su especialización en todos los casos es en el área de gestión educativa. Cuatro de ellos poseen magister en gestión educativa y uno es Auditor con post grados en administración, pero con una vasta experiencia en cargos educacionales.

El tiempo de capacitación de los directores y directoras en Chile es muy superior a los otros países de la región, se duplica en comparación con Argentina, (Unesco, 2008). En una alta proporción según un estudio del (CEPPE, 2010),³⁴ plantea que se destaca la mayor formación alcanzada en las escuelas de dependencia pública en donde se les

³⁴ CEPPE (2010): Reporte de Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile. Santiago, Chile



reconoce su formación. Dato a considerar, puesto que cada Director se forma por su cuenta y no siempre se toma en cuenta que el tipo de formación que tiene.

Los seis directores están preparados para ejercer el cargo en relación con los estudios y experiencia. La evidencia disponible en Chile, si bien es insuficiente todavía, pone en duda la calidad y pertinencia de la formación de líderes escolares (Carbone y otros, 2008; Weinstein, 2008).

En relación a los Jefes Técnicos, se observa preparación para ejercer el cargo, hoy en día tienen acceso a continuar con su formación profesional, se facilita el ingreso a los estudios que actualmente los dos Jefes Técnicos de menor edad están cursando.

En síntesis, todos los directores y directoras están en condiciones de poder llevar a cabo y liderar estrategias tendientes a mejorar, no existen elementos que nos permitan inferir o concluir que no poseen atributos necesarios para poder liderar las instituciones en las que desarrollan sus funciones. Las diferencias que existen con sus pares de la región ya han sido estudiadas e investigadas (Murillo y Barrio, 1999. Murillo, 2007, 2008. LLECE, 2008), el presente estudio no encontró diferencias al respecto.

En el tema de la opinión que los directores(as) poseen de la calidad de la educación, el factor más importante que todos resaltan es la formación valórica por sobre el desarrollo cognitivo, situación que se da de manera muy marcada por tratarse de colegios con clara orientación católica, dos de ellos Diocesanos, pertenecientes al Obispado de Chillán y los cuatro restantes pertenecientes a congregaciones religiosas. Su formación es reconocida y valorada por toda la comunidad, los sellos que conforman la identidad de cada uno de ellos, están fundamentados en su carácter de Colegio Católico.

En relación a las estrategias que lideran enfocadas en las tareas que los directores desempeñan, son muchas las responsabilidades que les corresponde asumir, invirtiendo bastante de su tiempo en labores administrativas y en ocuparse de documentación solicitada por las autoridades locales del MINEDUC, y los otros organismos como lo son la Superintendencia y la Dirección Provincial de Educación. Según comentan, los documentos que tienen que trabajar y completar, las supervisiones externas a las que están sometidos, no solo los hacen invertir mucho tiempo en lo administrativo, además los desgasta y desvía de lo fundamental. Generalmente los personeros de la Dirección Provincial u otros Estamentos tales como La Superintendencia, solicitan hablar con el Director.

En relación a las estrategias de liderazgo y la capacidad de decisión en los colegios de la muestra, cada vez la mayor parte de ellos ya no toma decisiones en lo financiero y lo administrativo y su liderazgo se ha ido adaptando a las etapas que vive el colegio, y emerge la figura del Sostenedor. Los liderazgos se están adaptando a los nuevos Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos de educación básica y media y sus sostenedores, los cuales fueron elaborados por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo.

El director según los estándares, asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento, debe instaurar una cultura de altas expectativas y movilizar a la comunidad hacia la mejora continua.

En todos, los ámbitos descritos, la responsabilidad en la toma de decisiones sigue siendo de los directores(as), la comunidad aún lo visualiza como el responsable de la institución; el sostenedor es quien tiene toda la responsabilidad en lo administrativo y financiero, aún es una figura que no se visualiza como responsable directo de los resultados de la institución.



Los seis directores(as) entrevistados tienen injerencia a la hora de contratar o desvincular al personal y la mayoría selecciona a su equipo directivo. Es vital la buena comunicación y relación Sostenedor - Director(a) para que los recursos y esfuerzos se encaminen de manera correcta hacia la mejora.

Los directores valoran a su cuerpo docente, en la mayoría de los establecimientos, los establecimientos tienen de 20 a más de 60 años de funcionamiento, con una rotación del personal muy baja, eso permite que la planta docente tenga mucha experiencia y que los procesos pedagógicos en su mayoría estén instalados.

En relación a la percepción que tanto directores como jefes técnicos poseen de las políticas de mejoramiento gubernamentales, se destaca en tres de los colegios la Subvención escolar Preferencial y los PME por lo sistemático de sus procesos, lo que se traduce en un ordenamiento institucional, además de que les ha permitido innovar y mejorar en diferentes áreas. La subvención escolar preferencial ha permitido que los establecimientos que la utilizan, obtengan recursos para mejorar y apoyar los aprendizajes de sus alumnos.

Otros mecanismos como el SIMCE y evaluación docente son menos valorados, se destaca el proyecto de informática educativa ENLACES como positivo.

Dimensión 2

Análisis objetivo específico 2:

- Identificar las estrategias utilizadas por los directores para la innovación y la mejora escolar.

De los seis colegios de la muestra, cinco llevan muchos años otorgando servicios educacionales. En relación a lo estudiado en la ruta de mejoramiento propuesto por Vanni y otros (2015), se plantea que las estrategias de mejoramiento de enfoques integrales, son utilizados por escuelas de buen desempeño, en donde existe liderazgo distribuido y capacidad de adaptarse a los cambios del contexto, así como dinámicas intensas de aprendizaje entre pares; definen objetivos de desarrollo institucional y crean condiciones para el mejoramiento continuo. Siendo el caso de las seis instituciones estudiadas, colegios de prestigio en la comunidad, sin problemas de matrícula, alto interés de las familias por pertenecer a ellos y de buenos resultados formativos y académicos.

En la lógica anterior, la primera pregunta que se realiza se relaciona con la utilización de modelos de gestión de calidad como estrategia para la mejora, lo que estos establecimientos buscan es la gestión integral de todos los procesos de sus propios sistemas.

En relación a la utilización de modelos de gestión como estrategia de mejora, 3 colegios tienen la certificación otorgada por la Fundación Chile, por adoptar el modelo de gestión de calidad que ellos proponían. Ninguna de las dos instituciones lo utilizan hoy tal y como fue propuesto, pero si creen que les sirvió para ordenar procesos, los sistemas que acompañan al modelo fueron difícil de seguir utilizándolos y variados elementos no alcanzaron a ser sistematizados, el Director del colegio E incluso le ve mayores ventajas en relación a la organización de elementos internos que las del Proyecto de Mejoramiento Educativo propuesto por la SEP.

Según Blanco y Messina, (2000) un problema señalado por numerosos autores, es la gran ausencia de procesos de evaluación y seguimiento de las experiencias innovadoras. La gran mayoría no se acompaña de un proceso de evaluación continua que permita introducir los ajustes necesarios en el momento oportuno. No suelen



establecerse criterios para evaluar la adecuación de la innovación y sus impactos. En general, no se evalúa de forma sistemática si la innovación ha transformado la situación inicial, su capacidad de resolución de problemas, los impactos educativos y sociales, la adecuación de las estrategias, o la resolución de conflictos, entre otros aspectos.

En los seis colegios no se encontró evidencia del modelo de gestión propuesto por la Vicaría de Santiago, como estrategia para lograr mejoras hacia la calidad de los aprendizajes.

Tres de los seis colegios han adherido voluntariamente al convenio de igualdad de oportunidades y excelencia, denominado Subvención Escolar Preferencial SEP, del MINEDUC, a partir de él, han elaborado la implementación de las medidas comprendidas en un Plan de Mejoramiento Educativo, para todo el colegio, con énfasis en los alumnos prioritarios, lo que es acompañado por una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos.

En tres colegios el hecho de acceder a la SEP y los PME hizo que incorporaran variadas estrategias de mejora acorde a prioridades.

El plan de mejoramiento Ministerial, está dando resultados que están a la vista siendo muy pronto para poder sacar conclusiones. Para Gairín (2003) las estrategias utilizadas en las organizaciones educativas pueden ser estructurales u operativas. Las estructurales según el autor son estáticas y se relacionan con elementos organizacionales tal cómo la planificación y la estructura, en los que se encuentran los PME.

Los PME inciden en toda la organización, afectan a todos sus componentes, modifican los objetivos institucionales, generan cambios en la estructura y alteran los procesos organizativos, además de modifican las dinámicas relacionales. Gairín (2003)

Tomando la percepción de tres directores que tienen PME, manifiestan abiertamente que es un aporte sustancial a la gestión y les ha permitido junto a sus equipos directivos realizar innovaciones y mejoras con resultados no sólo en las pruebas estandarizadas, sino que además en resultados, disciplina, apoyo de las familias y prestigio en la comunidad. Lo que se debe a:

- El colegio planifica y organiza su mejoramiento educativo
- Existencia de un diseño bien pensado, consta de un diagnóstico, planificación, monitoreo- seguimiento y evaluación.
- Se inicia con una autoevaluación de la propia institución, implicando a todos los estamentos en él.
- Posee una formulación de objetivos y metas estratégicas que expresan el anhelo de mejoramiento
- Es un enfoque de mejoramiento continuo, permite metas anuales para concretar los objetivos estratégicos a 4 años.
- Está en constante revisión, retroalimentación y análisis; seguimiento y monitoreo riguroso
- Se acompaña de recursos en dinero para su implementación

El proyecto SEP como se estudió en la literatura precedente, trae consigo recursos que deben ser invertidos en planes de mejoramiento para elevar los niveles de aprendizaje de los alumnos y para ello se debe cumplir con un proyecto que se inicia con un diagnóstico compartido por la comunidad, se implementan planes que tienen una metodología Ministerial con apoyo, tutorías y asesorías para su implementación, seguimiento y supervisión.



Mientras que colegios como el A-E-F aún generan mejoras basadas en estrategias focalizadas como la metodología FODA e iniciativas a corto plazo, enfocadas en aspectos específicos, estrategias tácticas (Vanni y otros 2015). Los colegios que no poseen SEP no cuentan con recursos para la implementación de sus planes de mejora, deben hacerlo con recursos propios o con los de la subvención del estado. Los colegios que no poseen SEP, A-E-F declararon que en acuerdo con la legalidad vigente según cronograma dejarán de cobrar financiamiento compartido y se plegarán a la gratuidad. Otros dos de los colegios de la muestra están pensando suscribirse al convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa.

Otro elemento a destacar en las unidades de análisis seleccionadas es que todos los establecimientos tienen alta demanda de matrícula, en los colegios que poseen SEP se ha notado un alza al respecto.

En síntesis, uno de los logros más destacados de la Ley, es la obligatoriedad de diseñar e implementar un plan de mejoramiento en cada colegio, la principal tarea para asegurar sustentabilidad en el mejoramiento es la elaboración de este plan estratégico, producto de levantar un diagnóstico de la situación inicial en que lo primordial son los resultados de aprendizaje que tienen los colegios, oportunidad que han tomado los directores para enfatizar su mirada focalizándola en los aspectos que se deberían reforzar y emprender el mejoramiento con recursos que se le asignan para que los invierta de manera estratégica. Estas son oportunidades para instalar nuevas y mejores prácticas, convirtiéndose en agentes de cambio efectivos. (MINEDUC, 2014)

Lo anterior, trae aparejado la manera en la que los colegios en estudio organizan su quehacer, cómo asumen los procesos, direccionan y administran los recursos, en la implementación de las estrategias que se lideran al respecto.

Lo que se observa, es que el rol de quienes dirigen las instituciones estudiadas se ha ido complejizando, se han ido cambiando y aumentando las funciones con el paso del tiempo y las que ellos ejercían se han seguido manteniendo. Hallazgos en acuerdo con lo planteado por Weinstein y Muñoz, (2012).

El director(a) es quien continúa en el centro de la gestión de sus respectivos colegios, asume la responsabilidad de lo que pasa en su institución y se le responsabiliza de los resultados de aprendizaje alcanzado. La función que ellos asumen va desde los componentes pedagógicos y curriculares hasta el manejo de las relaciones humanas de su institución.

Sumado a las características de colegios católicos quienes lideran a los colegios seleccionados en el estudio, demuestran una sólida moral y elementos éticos muy marcados para el desarrollo de sus funciones, son cargos de confianza de las entidades sostenedoras al alero de la iglesia católica.

Como líder del cambio, lo que se observó en cada uno de ellos fue a personas inquietas, con opinión, innovadores, siempre dispuestos a hacerse cargo de las necesidades no satisfechas de cualquier índole. Características observadas en Blase y Kirby, (2013).

Una de las características que les permite implementar estrategias para la mejora, siendo la más notoria en los seis directores (as), es la autonomía que poseen para desarrollar sus funciones, lo que facilitaría la toma de decisiones a la hora de enfrentar la implementación de estrategias para el cambio, coincidente con Weinstein y Muñoz, (2011). Este es un elemento importante a la hora de iniciar caminos de cambio y mejora.

Los colegios estudiados han formulado planes de mejora de acuerdo con su contexto, además han determinado la forma más eficaz para mejorar sus resultados educativos, todas han sido pensadas para impactar el aprendizaje (Weinstein y Muñoz, 2009).



Otra estrategia para la innovación y la mejora que se destaca, es que en los seis colegios seleccionados se cuenta con una clara distribución de cargos y roles definidos, existencia de perfiles de cargo, abarcando las diferentes áreas o componentes de sus instituciones, los equipos directivos asumen el liderazgo en áreas específicas y los colegios cimientan la organización en equipos directivos compuestos como mínimo por seis personas y un máximo de diez, dato no menor si se compara con los equipos de la educación Pública; la mayoría de los Jefes Técnicos de los colegios de la muestra, no realiza labores de docencia de aula.

Los seis colegios poseen organigramas conocidos, lo que demuestra una institución organizada y la clara intencionalidad de repartir las funciones y tareas en cargos y roles especializados.

En los colegios que poseen la Ley SEP, los PME dibujan una ruta organizativa en cuatro áreas, ellas están interrelacionadas sistémicamente entre sí, en ella se ven los ámbitos temáticos claves de la gestión del establecimiento.

Las áreas centrales del modelo son: el área de Liderazgo, que impulsa y conduce los procesos y da coherencia a la actuación de los actores de la comunidad educativa, el área de gestión pedagógica, en la que se encuentran los procesos principales del establecimiento educacional; mientras que las áreas de Convivencia Escolar y Recursos se orientan a generar las condiciones y soportes para la implementación de la propuesta curricular.

De los seis colegios, 3 de ellos poseen cargos específicos que abarcan las áreas propuestas y todos ellos, al área de convivencia agregan la de formación, puesto que es allí donde se desarrollan las bases fundamentales de la escuela católica y la orientación de los Proyectos Educativos Institucionales que animan las seis instituciones.

Todos los estamentos tienen como centro de su quehacer la consecución de los ideales planteados en el PEI, los que se concretan en objetivos que son parte de los planes anuales de la organización. En todos los colegios estudiados, los rasgos analizados en sus proyectos le dan vida a los sellos y la identidad de la formación que entregan.

Los directores y directoras son los promotores y encargados de concretar junto a sus equipos, los ideales planteados por cada institución, y es eso lo que se observa en los seis colegios objetos de este estudio.

Las estrategias que tanto ellos como los equipos que dirigen utilizan, se ven muy respaldadas por sus sostenedores y la comunidad, todos ellos se ven y perciben como líderes. Tres de los seis colegios están utilizando la metodología propuesta por el Ministerio y ello les da sistematización de procesos y los resultados han mejorado.

En los colegios que sirvieron de unidad de análisis existe una clara diferencia, al dividirlos en dos grupos por nivel socioeconómico: 3 de ellos con una larga trayectoria y procesos instalados, financiamiento compartido y paso gradual a la gratuidad, todavía poseen copago. Nos referimos a los Colegios A, D y F. y los otros 3 el B – C – E con SEP y atención a alumnos de más alto índice de vulnerabilidad, 2 de ellos con gratuidad total y E con un bajo co-pago.

El colegio A es una institución educativa con alta aceptación y prestigio local, una gran demanda por matrícula y una cultura de formación de años, sus procesos de mejoramiento se generan a través de capacidades internas instaladas, no presentan mayores problemas en ninguno de sus estamentos y sus resultados en pruebas estandarizadas son muy buenos, el análisis del SIMCE de segundo Básico se evidencia con resultados sostenidos en el tiempo, ubicándose siempre entre los primeros lugares de los colegios con similares características. Se informa por los directivos entrevistados,



que tanto docentes como funcionarios asumen el proyecto como propio, existiendo un índice bajísimo de rotación de docentes.

Los colegios D y F si bien poseen un copago inferior, tienen características similares, en el colegio D se estudia actualmente entrar al proyecto SEP para el próximo año. En ellos existe mucha satisfacción del personal docente y no docente en el proyecto. Al igual que los demás colegios, son establecimientos con marcada formación valórica y muy buena disciplina, sus capacidades de mejora se sustentan en las fortalezas internas, y es la infraestructura la que limita el crecimiento.

Existe mucha fidelidad con el proyecto de toda la comunidad y han experimentado una mejora sustantiva los últimos años en el SIMCE, si bien en ninguno de los dos colegios se trabaja para los resultados medidos en las pruebas estandarizadas, si los consideran importantes. El colegio F ha logrado en el último tiempo resultados destacados en pruebas estandarizadas SIMCE a nivel local. A diferencia de los otros dos, es un colegio que sólo atiende mujeres. Los tres colegios de este grupo se encuentran en el centro de la ciudad y poseen prestigio a nivel local y alta demanda de matrícula, cuesta mucho ingresar a ellos, si bien el colegio F obtuvo una disminución de resultados, en segundo básico se mantiene por sobre sus similares.

Existe una aceptación con el Proyecto Institucional y sus directores declaran que todos los años logran ir mejorando y cambiando de manera focalizada. Las estrategias que ellos utilizan son de diálogo, existe un trabajo de equipo muy fuerte, producto del conocimiento y de la experiencia que los equipos de los tres colegios poseen. Se sienten muy legitimados por sus pares y la comunidad es un elemento dinamizador del mejoramiento, son colegios con alta exigencia y presiones tanto internas como externas. Como plantea Bolívar, (2010), la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar, que aprendan a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora.

Si bien los tres colegios A, D y F no cuentan con modelos de gestión o PME, siempre se están dando espacios para mejorar y trabajar adaptando liderazgos y métodos. Los Directores(as) no están conformes, siempre existen áreas de mejora y ellos muestran una actitud movilizadora hacia el logro de mejores aprendizajes. El colegio A se refuerza permanentemente, con recursos y esfuerzos propios se acompaña en procesos focalizados con asistencia técnica externa para mejorar.

Los otros tres 3 son colegios con gratuidad total en marzo de 2015; es el estado quien reemplazó el valor que antes aportaban los padres, inyectando más recursos. Esto ha traído consigo la elaboración de un Plan de Mejoramiento Educativo que contempla un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento y un conjunto de metas de resultados educativos para el período que cubre el plan, lo que han utilizado dos de los colegios investigados el B y el C, quienes han coordinado y articulado acciones tanto al interior de sus establecimientos como de manera externa. Han establecido actividades docentes complementarias para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos y han adquirido variados recursos e implementación para el apoyo de la docencia. Las cuatro áreas que el PME distingue, interaccionan entre sí, permitiendo introducir mejoras de distintos tipos en todas ellas.

La participación de los colegios de la muestra en la Ley SEP, ha permitido que implementen acciones adecuadas para reforzar y mejorar. El Área Gestión Pedagógica, está compuesta por tres dimensiones: gestión curricular, enseñanza y aprendizaje en el aula y apoyo al desarrollo de los estudiantes; paulatinamente se han agregado soportes pedagógicos en ella, priorizando acciones de mejoramiento que son necesarias de instalar desde la gestión institucional, en los procesos y prácticas pedagógicas. Los colegios B y C muestran un gran avance en estas áreas. Las otras, liderazgo,



convivencia escolar y gestión de recursos, también han experimentado mejoras. Las características de estas áreas en los colegios B y C, se inician en un diagnóstico institucional que deja de manifiesto tanto las fortalezas como los aspectos que hay que mejorar; están orientados hacia el aprendizaje, los recursos se han priorizado con foco en lo pedagógico y el aula.

En los colegios seleccionados para la investigación, se observó que tanto el director(a) como el Jefe(a) Técnico realizan una dupla para realizar permanentemente estrategias para mejorar, la mayoría de ellas son focalizadas. Existen sistemas instalados, tres de ellos integran programas de mejoramiento escolar PME, SEP y avanzan hacia el Proyecto de Integración. Sólo en uno de ellos, el colegio B ha implementado en su totalidad este programa.

En 5 de los establecimientos de la muestra, el sistema de incentivos está relacionado con el cumplimiento de objetivos, evaluaciones docentes, salvo en uno, en el que se otorga un reconocimiento por logros en el SIMCE.

Para todos los colegios de la muestra, su historia, sus símbolos y fundamento religioso católico, transversaliza todos los estamentos y son reconocidos y valorados por la comunidad. Según los directivos encuestados, es un valor que ayuda a la identidad de los establecimientos y a la formación que se entrega, impactando la manera de ser y favoreciendo la formación en valores, la disciplina, elementos básicos para lograr mejores aprendizajes.

En relación a las estrategias de gestión para poder mejorar, los seis colegios presentan una estructura organizacional que se concreta en organigramas, responsabilidades y definiciones de cargo por estamento que les hacen más fácil la gestión. Las características más sobresalientes al respecto, son la estabilidad de los equipos directivos, la definición de roles y el cómo se articulan en pos del funcionamiento y la colaboración mutua. Los equipos directivos en cinco de los colegios de la muestra, están compuestos por profesionales con estudios en el área, con una vasta experiencia, la mayoría de ellos se iniciaron como docentes y cada uno fue sobresaliente en su labor, haciendo una carrera directiva interna, acompañado de perfeccionamientos que les permiten estar legitimadas por sus pares. Todos cuidan la convivencia y las relaciones humanas, por sobre todo los canales de comunicación interestamentos.

Pese a no presentar modelos de gestión en cinco de ellos, las estrategias de liderazgo del director y sus equipos se basan en la utilización de herramientas de planificación institucional, en diagnósticos internos, dependiendo de las áreas y objetivos individuales de cada institución, lo que les permite adaptar y reorientar la tarea.

Tres colegios que no poseen Subvención Escolar Preferencial SEP, se gestionan financieramente con el copago y la correspondiente subvención por alumno. Dependiendo de las capacidades internas, se organizan y funcionan aprovechando todos los recursos que poseen. Los tres colegios restantes que si están en el proyecto, han visto cómo los recursos que otorga la Ley ha permitido nutrirlos de elementos, materiales didácticos, equipamiento y personal que no se tenía. Uno de ellos gestiona recursos postulando a diversos proyectos Ministeriales y aprovecha las ayudas de otras instancias como fundaciones, entidades de ayuda focalizada y embajadas de distintos países, para buscar proactivamente recursos y lograr otras entradas.

Otra manera de liderazgo para la mejora a considerar, se basa en la buena relación con los sostenedores, lo que les permite el respaldo necesario y el apoyo para lograr implementar estrategias que impactan en el aprendizaje. Al respecto, tanto de manera interna como externa, existen altas exigencias en el control financiero y de utilización de los recursos. Esto ha permitido a los colegios implementar mejoras en esta área, ordenar



la gestión administrativa, además de la realización de una cuenta pública de la gestión a toda la comunidad, al final de cada año.

La Ley SEP trae consigo una serie de beneficios para los alumnos, permite a los colegios que la tienen entregar servicios más allá del aprendizaje y enseñanza, algunos de estos son computadores focalizados en alumnos de excelencia y de escasos recursos, alimentación a través de la JUNAEB³⁵ por nombrar algunos. Esto ha permitido una fidelización de las familias con el proyecto colegio, quienes son beneficiadas en aspectos que antes no se asociaban al tipo de escuela.

En relación a la contratación y el reclutamiento del personal, la responsabilidad en la mayoría de los establecimientos está centralizada en la Dirección del colegio y el Jefe(a) Técnico y existe una obligatoriedad de llamar a concurso público para satisfacer las vacantes. Uno de los colegios utiliza un proceso de reclutamiento con protocolos y pasos al respecto de la selección.

En relación al Objetivo N° 3

- Analizar las estrategias claves utilizadas, para el mejoramiento escolar en las áreas de liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.

En el área de liderazgo, sigue siendo el director quien es el responsable de todo al interior del establecimiento, específicamente de los resultados institucionales. En los seis colegios, los directores cuentan con ambientes de colaboración, los equipos de trabajo están muy definidos y los roles y funciones muy claras, permitiéndoles desarrollar un liderazgo más distribuido. El clima en el cual se desarrollan las funciones, fue resaltado por los directivos entrevistados.

En el área curricular, las estrategias de liderazgo de los directivos para la mejora, son las que más importancia tienen en todos los colegios estudiados, lo que permite asegurar que el foco está puesto en los aprendizajes.

En la mayoría de los colegios, se cuenta con una planta docente de vasta experiencia y una alta valoración de ella por parte de directores, directoras y Jefes(as) Técnicos, lo que permite tener sistemas de planificación, monitoreo y acompañamiento instalados.

En los tres colegios con SEP, se complementa lo anterior con materiales de apoyo, atención a la diversidad a través de proyectos o ayuda de personal calificado con capacidades internas, políticas de evaluación claras y reglamentación ya sistematizada.

Las estrategias implementadas por los directores y equipos directivos en lo pedagógico, se orientan a la asignación de tiempos para la preparación, organización y planificación de la enseñanza. Dentro de las posibilidades de cada colegio, los profesores tienen espacios para ello.

Los seis colegios se articulan en ciclos de acuerdo a las edades de los alumnos y una planta docente adecuada a la atención de los diferentes niveles.

También organizan tiempos de reuniones o consejos para el trabajo colectivo.

³⁵ La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) es una institución pública del Estado de Chile creada en 1964, parte del Ministerio de Educación, que vela por "hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación de niños y jóvenes en condición de vulnerabilidad económica"



Los colegios con Proyecto PIE otorgan tiempo adicional de planificación y adecuación curricular, acompañados de profesores especialistas.

Todos los establecimientos utilizan como estrategias la implementación de talleres, otorgando la posibilidad de entregar espacios formativos complementarios para sus alumnos.

En todos ellos, la oferta extra programática les permite que los estudiantes participen en diversas instancias formativas, deportivas y culturales, entregando valor agregado al prestigio que ellos ofrecen, dándose a conocer a la comunidad por los logros que alcanzan.

La llegada de la SEP ha permitido que otra de las estrategias de liderazgo de la dirección sea la contratación de personal especializado para la atención, tanto de alumnos, como para las instancias formativas de su personal.

La mayoría cuenta con Psicólogos, Psicopedagogos, Asistentes Sociales, Fonoaudiólogos, Kinesiólogos, conformando equipos multidisciplinarios al interior de los establecimientos.

Los planes de mejoramiento que se están implementando en todos los colegios del estudio parten desde un diagnóstico, lo que desemboca en acciones que les permitirán mejorar las áreas debilitadas, implementando cambios y mejoras desde la base, lo que permite como estrategia de liderazgo, que este sea más distribuido. Así se involucra más a toda la comunidad, quienes sienten que los cambios que se generan, les pertenecen. Hallazgo coincidente con lo planteado por Spillane y otros, (2004).

En este punto, los liderazgos en los seis colegios tengan o no proyecto SEP, está en lo pedagógico; son colegios de alta exigencia y aprecio en la comunidad. Lo que les impone presiones internas y además externas, exigencias hacia el refuerzo y mejoramiento constante en todos sus procesos. Desde ahí el monitoreo y la preocupación en los aprendizajes y fundamentalmente en las personas. En acuerdo con lo planteado por Weinstein y Muñoz, (2012).

Para ello, los directores y directoras deben desplegar constantemente estrategias que les permitan apoyar y desarrollar a los profesores, generando condiciones organizacionales para movilizar y conducir a sus respectivas comunidades, alineándolas con los objetivos institucionales.

En relación a las estrategias de liderazgo para obtener mejor matrícula, no existen puesto que los seis colegios presentan alta demanda y cuesta ingresar a ellos.

Todos los colegios de la muestra cuentan con espacios físicos adecuados, salas bien equipadas y cantidad de alumnos acorde al espacio. Con un mínimo de áreas verdes, todos se ubican en el centro de la ciudad, radio urbano.

La debilidad observada en las visitas, se relaciona con los espacios que los establecimientos ofrecen, si bien todos tienen una muy buena infraestructura, el hecho que sean urbanos y estén en el centro de la ciudad, no les permite contar con áreas verdes y sus edificios están muy limitados para poder crecer, uno de ellos quiere tener todos los niveles de enseñanza, pero la limitación del espacio se lo impide. Otro no puede atender todos los alumnos que están en el nivel de Enseñanza Básica, por lo cual, al culminar este ciclo, optan por que varias familias dejen el colegio.

En las estrategias que tanto directores como directoras informan en relación a las áreas para poder mejorar, es en la relación Familia Escuela; todos comentan que, si bien existen espacios formales para la integración, los padres optan por delegar en el colegio la responsabilidad. Lo que explicaría dicho fenómeno, pudiese ser que todos los colegios de la muestra otorgan espacios a los profesores Jefes a cargo de los cursos



para entrevistas periódicas, todos tienen una buena comunicación con las familias. La mayoría utiliza páginas Web y estrategias para privilegiar la comunicación. Existen Centros de padres muy proactivos y comprometidos. Los directores plantean que el compromiso e involucramiento de los padres en la formación y acompañamiento directo con sus hijos, es insuficiente, falta una vinculación mayor con el proceso académico.

El distintivo que todos los colegios resaltan como gran fortaleza, siendo un componente estratégico a la hora de pensar en los resultados que ellos están obteniendo, se lo deben a la cultura de cada una de las escuelas. Directores y directoras comentan que el compromiso de la comunidad con la Visión y Misión de los colegios es muy alto. Los sellos están muy marcados y son los que le otorgan la identidad a cada institución. Toda la comunidad comparte dichos ideales y valores.

El ser escuela católica, su inspiración, símbolos y tradiciones no sólo le dan el sentido de comunidad, los seis colegios otorgan espacios privilegiados para ello, influencia de la fe en la vida individual y en la cultura de los alumnos, es la manera como se fundamenta la formación que reciben, elemento valorado por todos. Por otro lado, los directivos tienen la convicción de que todo ello impacta de manera favorable en la formación y educación que reciben sus alumnos.

Al visualizar algunas estrategias que los directores(as) de los seis colegios utilizan para liderar la mejora, se encuentran:

- Un reconocimiento y legitimidad de los líderes como agentes de cambio
- Trabajo en equipo con delimitación de funciones claras y un accionar de liderazgo compartido.
- Toma de decisiones en equipo.
- Foco en lo pedagógico, (en el aula)
- Claridad de propósitos (que se debe cambiar)
- Cuidar el clima escolar y las relaciones humanas
- Centrar los objetivos en el aprendizaje.
- Rigurosos a la hora de acompañar y supervisar los procesos
- Identidad muy marcada, (colegios católicos, sellos y referentes)
- Autonomía para la toma de decisiones
- Buena relación con el sostenedor
- Ordenamiento de recursos financieros
- Preocupación y cuidado por el R.R.H.H.

Podemos concluir que las estrategias de liderazgo utilizadas por el director para lograr innovación y mejoras encontradas son de tres tipos, para el análisis adoptamos la tipología propuesta por Vanni y otros, (2015).

a) Estrategias tácticas

En los seis colegios se encontraron acciones de corto plazo, estas fueron muy variadas desde, reforzamientos, utilización de software en áreas específicas, talleres extra programáticos y programas a la vida saludable.

El trabajo con los departamentos de asignatura y el abrir espacios a la participación, ha traído una serie de iniciativas docentes que se han materializado en diferentes proyectos para apoyar los aprendizajes entregados en el aula, como, por ejemplo, la mayoría de los establecimientos estudiados tienen programas de fomento a la lectura, semana del lenguaje, de la matemática, salidas culturales etc.

b) Acciones estratégicas:

En tres de los seis colegios se trabaja proyectos de mejoramiento educativo, fruto de un diagnóstico institucional, colegios que están implementando una metodología que está instalando sistemas de mejora a más largo plazo, estas tres instituciones están mejorando fuertemente en todos sus niveles.



c) Generación y desarrollo de capacidades internas (trabajo integral):

La mayoría de los colegios de la muestra tienen procesos muy instalados, gozan de gran prestigio y los resultados académicos y de formación valórica son muy óptimos.

No tienen deserción escolar y se ven en serios problemas debido a la demanda de matrícula que tienen anualmente, lo que nos lleva a concluir que todos están trabajando sin la presión de subir resultados en las pruebas estandarizadas. A través de esta investigación, se desprende que están por sobre el promedio. En definitiva, el nivel de desempeño basado en el logro de objetivos curriculares de la muestra es bueno, instalándose sobre el promedio en las seis instituciones del estudio.

En relación a la cultura del nosotros: Las seis escuelas estudiadas integran fuertes sellos institucionales, el carácter cristiano católico de ellas y el referente valórico les otorga un sentido de comunidad y pertenencia muy marcado, todo ello acentuado por la espiritualidad de sus referentes, sus nombres, símbolos y modelos que están dados por diferentes Santos de la Iglesia católica, motor de sus Proyectos Educativos Institucionales.

Los integrantes de las diferentes comunidades de estudio, en la percepción de Directores y Directivos entrevistados, se sienten orgullosos de pertenecer a ellos.

El grado de profesionalismo docente fue subrayado por todos los directivos entrevistados, alta responsabilidad, sentido de colegio, altas expectativas en sus alumnos, rotación docente muy baja en cinco de los seis colegios de la muestra. Esto permitiría inferir que existen muchos procesos instalados en las prácticas docentes y poco lugar para la inexperiencia del proceso pedagógico que lideran. Otorgan espacios a la reflexión y su búsqueda de la calidad está situada un poco más allá del promedio de otras instituciones. En síntesis, el nivel de institucionalización que estos cinco colegios tienen, es alto.

Al finalizar dicho análisis, la estrategia de mejoramiento que está dando resultados en tres de los cuatro colegios, sin lugar a dudas es el Plan de Mejoramiento educativo, lo que ha logrado sistematizar muchos procesos y se espera que en un tiempo más se pueda evaluar para tener certezas de su aporte a la mejora escolar de nuestro país.

Se coincide con variados autores revisados en el marco teórico, que el liderar instituciones escolares es enfrentar tareas muy complejas, cada una de las escuelas tiene su manera muy propia de gestionar y vivenciar sus procesos, sus estamentos y todos los componentes que la van conformando.

Lo que se encuentra en los seis colegios seleccionados, fueron características muy similares, con uno que otro énfasis, pero en el fondo la mayoría tiene elementos en su gestión que los hace parecerse. En lo que difieren, son los sellos y la identidad de cada uno, sus símbolos, su historia. Cada cual, va organizando su quehacer, poniendo en práctica acciones y estrategias que les han permitido ir avanzando, aprendiendo y manteniéndose en el tiempo como instituciones de formación muy sólidas.

No se encontró una intencionalidad, un proyecto de años que nos permita decir, que el mejoramiento de los colegios de la muestra fue planificado y viene desde hace mucho tiempo.

Los colegios estudiados han basado su mejoramiento trabajando elementos priorizados acorde a los contextos y a las exigencias de su trayectoria, implementando sistemas de trabajo que se fueron consolidando en el tiempo, hasta abarcar todas las áreas del quehacer institucional. Son colegios con sistemas de trabajo que han complementado



con la formación constante, apoyo al profesorado, la mayoría de los docentes tiene vasta experiencia.

La revisión de la información en relación a la visión y misión, sus características y servicios que entregan, cantidad de talleres extra programáticos, Jornada escolar Completa, Existencias de planes estratégicos, de mejoramiento educativo y buenos resultados en las pruebas estandarizadas SIMCE, nos muestran que son colegios con una trayectoria de mejoramiento institucionalizado, se conforman por comunidades de aprendizajes colectivos, que no dependen de los directivos y poseen mecanismos de monitoreo permanente. Vanni, (2015)

Las herramientas que manejan los establecimientos de la muestra se desprenden de Proyectos Educativos, consolidados, lo que trae consigo un buen nivel de institucionalización de prácticas instaladas y sostenidas en el tiempo. Los directores están hace años en el cargo y durante su gestión en todos los establecimientos han existido avances, y mejoras en las condiciones en las que se desempeñan los docentes, muestra de ello es la bajísima rotación del personal.

Se observa en todos los colegios un sentido de pertenencia, tanto en los directivos como también en los docentes participantes de la muestra, grados altos de identificación con sus colegios.

En relación al liderazgo, cada vez más se está tendiendo a un liderazgo distribuido, lo que se detectó en la investigación es la presencia de grandes equipos directivos, coordinadores de proyectos, de áreas, especialistas que denotan una división especializada de la tarea y un liderazgo repartido, los términos consensos, auto-evaluaciones institucionales desde las bases, la tarea es de todos, todos somos responsables, todo ello indica un cambio en los focos de poder, generando un incremento en la capacidad de estos colegios por resolver los problemas como lo plantea Murillo, (2006).

Las estrategias que lideran los directores para la gestión y la mejora, son de distinto orden y obedecen a los contextos institucionales y contextos externos, se encuentran tanto estrategias globales como operativas, (Gairín, 2003) además de tácticas a corto plazo y estratégicas. Las que más se repetían en los colegios de la muestra, eran las integrales. Vanni, (2015).

Las instituciones estudiadas están permanentemente en búsqueda de mejorar y aplicar ciertas estrategias para poder cambiar, según Gairín, (2003) la concreción de ellas será asumida por los miembros de dicha institución y al respecto, pone énfasis en la necesidad de reforzar planteamientos colaborativos, los que según las respuestas de los entrevistados es un valor que se encuentra en los 6 colegios de la muestra.

El mejoramiento pone en juego diferentes áreas y estamentos involucrados en los colegios, se avanza y se retrocede, y las innovaciones, cambios y mejoras no siguen un solo camino, pero si se pueden identificar algunos elementos que son comunes a los colegios de la muestra. Uno de los más fuertes es su identidad de colegios de Iglesia. Los cambios son que se van incorporando, son aquellos que funcionan. Por ensayo y error, han ido acumulando distintas piezas que con el tiempo pasan a hacer parte de la cultura institucional. Vanni, (2015)

Esta investigación significó mucho aprendizaje y el privilegio de poder acceder a información actualizada de cómo gestionan 6 colegios para innovar y mejorar sus procesos para entregar educación de calidad, si bien la tesis hace relevante aspectos



positivos, bien sabemos que en un trabajo como el de liderar escuelas, existen tensiones y dificultades, pero es mayor la satisfacción al ver como tantos niños y jóvenes pueden mirar el futuro más esperanzados y que tanto los directivos como los docentes, pueden hacer la diferencia.

8.6 Limitaciones, usuarios y futuras líneas de investigación

De las limitaciones podemos mencionar:

- El escaso tiempo que los directores y jefes técnicos tenían para ser entrevistados.
- La dificultad para poder realizar los focus group, por la cantidad de profesores involucrados, los que en un primer minuto no tenían claro a que los habían citado.
- Los profesores en su mayoría manejan información de su área específica de trabajo, por lo cual las respuestas se vieron limitadas desde un enfoque institucional.
- La confidencialidad que solicitó la mayoría de los directores, dificultó el manejo de los datos y el llegar a respuestas con mayor grado de profundidad.
- La existencia de resistencias iniciales en la entrevista con directores y jefes técnicos.
- El difícil acceso a la información escrita de parte de los colegios de la muestra.
- El momento político y de cambios drásticos en educación y el escaso manejo de información de estos escenarios, por parte de varios de los entrevistados.
- La sensación de incertidumbre frente a los cambios que se proponen a nivel de políticas educativas.

Usuarios

Como beneficiarios directos, en primer lugar están las seis instituciones educativas en las que el estudio se realizó, las que pueden tomar las sugerencias y lineamientos para integrar o modificar las prácticas directivas y las estrategias que aplican para gestionar, comparadas con las que utilizan sus pares; serán todos aquellos que tienen responsabilidades directivas, quienes pueden generar cuerpos de conocimientos nuevos y aprender desde el análisis de sus propias prácticas y poder implementar mejoras y programas o proyectos rectificadas a la luz de los resultados obtenidos. Además, dado que la investigación abarca a seis diferentes Establecimientos de la ciudad de Chillán, las conclusiones pueden ser un gran aporte para las prácticas relacionadas con la gestión e innovación para poder mejorar.

Futuras líneas de investigación

En el transcurso del desarrollo de la investigación, surgieron variados elementos que podrían ser utilizados para futuras investigaciones o estudios:

- Relación Sostenedor Directivos, comunidad
- El impacto del sostenedor en las estrategias de mejoras institucionales
- La importancia de Planificación institucional en el aprendizaje de los alumnos
- Evaluación de la SEP y su efectividad en el logro de los aprendizajes
- Liderazgo institucional y la gestión de recursos financieros para el aprendizaje
- Proyecto PIE atención a la diversidad y su efectividad en el aprendizaje de los alumnos
- Organización interna de los colegios y nuevas políticas educativas.
- Impacto del PME en los aprendizajes de los alumnos y en la instalación de la calidad del sistema.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2005). *La calidad de la educación: Ejes para su definición, OEI programa calidad y equidad en la educación*. Recuperado el marzo de 2015, de www.campus-oei.org: <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Ahumada, L. (2004). Ciencias sociales online. En *liderazgo y equipos de trabajo, una nueva forma de entender la dinámica organizacional* (Vol. 3, págs. 53-63). Universidad de Viña del Mar-Chile.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional. En *tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural* (Vol. 9, págs. 111-123). Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ahumada, L. (2010). Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. En *liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional* (Vol. 9, págs. 111-123). Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Álvarez, I. (2005). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo*. México: Taller abierto.
- Alvariño, C. (2000). *Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura*. Red paideia. Revista de educación.
- Anderson, S. (2010). *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad* (Vol. 9). Liderazgo. Recuperado el febrero de 2015, de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Antonakis, J., Cianciolo, A., y Sternberg, R. (2004). *The nature of leadership*. Sage publications.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 17, 23-29. Obtenido de http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Arzola, M., Talagante, G., y D'Armas, M. (s.f.). *Análisis comparativo de los modelos de gestión para la innovación en las organizaciones empresariales*. Recuperado el octubre de 2015, de <http://docplayer.es/6437631-Analisis-comparativo-de-los-modelos-de-gestion-para-la-innovacion-en-las-organizaciones-empresariales.html>.
- Bachelet, M. (2014-2018). *michellebachelet.cl*. Obtenido de <http://michellebachelet.cl/programa/>
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *El liderazgo transformacional: Industria, militar y educativo*. Estados Unidos, Hillsdale: L Erlbaum.
- Bass, B., y Avolio, B. (2004). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Bellei, C. G., Muñoz, R. L., y Perez, D. R. (2004). La educación en Chile hoy. En *escuelas efectivas en sectores de pobreza* (págs. 347-373.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, P., y Vanni. (2015). *Nadie dijo que era fácil escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago Chile.: LOM.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P., y Harvey, J. (2003). *Distributed leadership*. London: NCSL.
- Blanco, M. (2008). *La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos*. Recuperado el octubre de 2015, de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Blanco, G. (2005). Innovar más allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio*.
- Blanco, G., y Messina, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- Bolívar, A. (2004). En Moreno, J.M. (coord.), Organización y gestión de centros educativos. En *el centro como unidad básica de acción educativa y mejora* (págs. 95-124). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (1996). *El lugar del centro escolar en la política curricular actual: Más allá de la reestructuración y descentralización*. In: PEREYRA, M. et al. (Ed.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bolívar, A. (1997). Asesoramiento curricular y organizativo en educación por Marcelo García, C y López Yáñez (Coord). En *la formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento*. Barcelona.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2009). "*Liderazgo, mejora y centros educativos*". Medina: A. (ed.).
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. En *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad* (Vol. 9). Recuperado el abril de 2015, de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bolívar, A. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación: Red de investigación sobre liderazgo y mejora educativa*. (RILME) universidad Autónoma de Madrid.
- Bolívar, A. (2015). www.dialnet.unirioja.es. Obtenido de <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-EvaluarElLiderazgoPedagogicoDeLaDireccionEscolarRe-5308046.pdf>
- Bolívar-Ruano, M. (2014). Liderazgo distribuido asuntos: perspectivas, prácticas y potencial. *Revista Internacional de liderazgo educativo y gestión*, 2(2), 227 - 229. doi:10.4471 / ijelm.2014.18 Para vincular este artículo: <http://dx.doi.org/10.4471/ijelm.2014.18>



- Briones, G., Egaña, L., Magendzo, A., y Jara, A. (1990). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago de Chile : Programa interdisciplinario de investigaciones en educación PIIIE.
- Brookover, W. (1979). Schools can make a difference. En school social systems and student achievement. Nueva York: Praege.
- Brunner , J., y Elacqua, G. (2003). Capital humano en Chile. Santiago, Chile: La Araucana.
- Brunner, J. (2001). *Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: PREAL. Obtenido de <http://www.preal.cl/brunner16.pdf>;
- Burns, J. (2003). *Transforming leadership*. New York: Grove Press.
- Carbone, R. (2008). *Situación de liderazgo educativo en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cartwright, D., y Zander, A. (1971). *Dinámica de grupos: investigación y teoría*. México: D.F.: Trillas.
- Casassus. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Unesco-Chile.
- Castro, J., González , M., Guenaga , G., y Mijangos, J. (2009). El factor liderazgo en el modelo EFQM de excelencia: análisis empírico en el país Vasco. En *estudios de economía aplicado*. 27-2 2009 (págs. 1-34). Obtenido de [file:///C:/Users/Notebook%2005/Downloads/Dialnet-EIFactorLiderazgoEnEIModeloEFQMDeExcelencia-3056983%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Notebook%2005/Downloads/Dialnet-EIFactorLiderazgoEnEIModeloEFQMDeExcelencia-3056983%20(1).pdf)
- Cayulef Ojeda, C. d. (2007). El liderazgo distribuido uan apuesta de dirección escolar de calidad REICE. (R. I. Escolar, Ed.) *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 144-148. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025021>
- Cisterna, C. (2005). Criterios y procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa. (E. p. Bío., Ed.) *Revista Theoria. Universidad del Bío Bío.*, 14(01), 61-71 .
- Concha, C. (2007). *biblioteca.uahurtado.cl*. Recuperado el mayo de 2015, de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1010.pdf>
- Conejeros, M. L. (2009). Obtenido de Revistas eletronicas: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5511/4008>
- Contreras, F. (2008). Liderazgo: Perspectivas de desarrollo e investigación international journal of psychological research. Colombia: Universidad de San Buenaventura Medellín. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023508008.pdf>
- Cornejo, R. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno colección libros FLAPE 7*. Santiago, Chile.



- Cornejo, J. (2015). Revista de estudios y experiencias en educación. En *educación católica: nuevos desafíos* (Vol. 14 , págs. 183 – 201). Recuperado el diciembre de 2015
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos. Una perspectiva internacional*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Coronel, L. J. (2008). Liderazgo pedagógico: un reto y una posibilidad para la mejora educativa. En J. M. Llamas, *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (págs. 337-357.). Bilbao, Universidad de Deusto: Deustuko Unibertsitatea.
- Crow, G., Day, C., y Moller, J. (2016). Enmarcando la investigación sobre las identidades de los directores de escuela. *Revista Internacional de liderazgo en educación*, 1-13. Obtenido de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cuevas, M., Díaz , F., y Hidalgo, V. (2012). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. Profesorado. *de currículum y formación del profesorado*, 12(2). Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf>
- Cullen, C. (1997). *Criticas de la razón de educar* editorial Paidós .
- Day, C., Sammons, P., y Hopkins, D. (2009). <https://www.gov.uk>. Obtenido de <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>
- Delgado , L. (1996). Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. *Dialnet*, 9-40.
- Delgado, L. M. (2004). *El liderazgo en las organizaciones educativas*. Obtenido de www.dialnet.unirioja.es: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-EILiderazgoEnLasOrganizacionesEducativas-1373221%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-EILiderazgoEnLasOrganizacionesEducativas-1373221%20(1).pdf)
- Delors . (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a fa. UNESCO de la comisión internacional sobre la educación*.
- Díaz , C., y Alfaro, B. (2012). *La formación en gestión de la educación*. (P. U. Perú, Ed.) Recuperado el mayo de 2015, de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1010.pdf>
- Díaz-Barriga , A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Iberoamericana de educación superior (RIES)*, 1(1), 37-57. Obtenido de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Dixon, N. (2000). *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: Aenor.
- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools*. USA: Teachers College Press.
- Donoso , S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis estudios pedagógicos XXXI. Obtenido de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007yscript=sci_arttext



- Donoso, S. (2005). El neoliberalismo en crisis estudios pedagógicos XXXI. En *reforma y política educacionalen Chile 1990-2004* (págs. 113-135). Valdivia, Chile: Estudios pedagógicos.
- Draibe, S. (1999). El neoliberalismo y políticas sociales: reflexiones a partir de las experiencias latinoamericanas. *Desarrollo económico*, Vol. 34 (Nº 134.).
- Edmunds, H. (1999). *El manual de investigación del grupo focal*. Chicago: NTC/Grupo editorial contemporáneo.
- Edwards, V. (1993). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Colección de estudios sobre educación media*. Santiago de Chile: : Ministerio de Educación.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos impresores S.A. Obtenido de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Elmore.pdf
- Emanuel, E. (1999). «¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos básicos», Pellegrini Filho y R. Macklin: *Investigación en sujetos humanos: Experiencia Internacional. Programa Regional de Bioética División de Salud y Desarrollo*. Organización mundial de la salud.
- Escobar, P., y Cuervo, M. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. . Colombia: Universidad El Bosque. Obtenido de . Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_experto Juicio de expertos 27-36.pdf
- Escudero, J. M. (1998). Actas del V congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. En *“Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha”* (pág. 201.216). España.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (1994). “La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental”. *Revista de Educación*(304), 147-161.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., y Barber, M. (2005). *Tri-level development it's the system*, .
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fustier, M. (s.f.). *Mirar, ver y tomar desiciones para la mejora institucional.Cuaderno para directivos escolares N°. 4*. Buenos Aires. Recuperado el septiembre de 2015, de https://www.oas.org/udse/gestion/ges_prac.doc
- Gairín , J., y Rodriguez, D. (2008). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*.
- Gairín , S. (2000). *Educar 27 Los retos de las nuevas organizaciones educativas*.



- Gairín Sallán, J. (2004). *La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gairín Sallán, J., y Muñoz Moreno, J. (2008). *El agente de cambio en el desarrollo*. Barcelona: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gairín, y Rodríguez-Gómez. (2013). *El modelo acelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo*.
- Gairín, J. (1993). *La Autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos*.
- Gairín, J. (1998). *Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende*. Recuperado el marzo de 2015, de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m3/anexo3.1.pdf>
- Gairín, J. (1999). Guías praxis del profesorado. Matemáticas, praxis. En *la colaboración entre centros educativos*. En Azcárate, C. y Deulofeu, J. (Coord.) (págs. 39-56). Barcelona.
- Gairín, J. (2001). En Gento, S. (Coord): La institución educativa. Identificadores de calidad educativa. En *la identificación de la calidad de un centro educativo a través de la satisfacción de los alumnos*. Buenos Aires: Editorial docencia.
- Gairín, J. (2003). *Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención. Simposio estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: EDO.
- Gairín, J. (2006). Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa, En jornadas de inspección educativa. Madrid.
- Gairín, J. (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Santiago de Chile: Santillana.
- Gairín, J., y Castro, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Fidecap: Santillana.
- Gairín, J., y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Psicodidáctica*, 13(2), 73-95 . Recuperado el abril de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17513206.pdf>
- Gairín, S., y Rodríguez, G. (2010). *El modelo Acelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo*.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (A. w. Longman, Ed.) México.
- Garay. (s.f.). www.gestionescolar.cl. Obtenido de <http://www.gestionescolar.cl/seminarios/presentaciones/arica2014/sergio-garay-arica-27-de-juinio-2014.pdf>
- García, C., y Del Valle , I. (2010). *Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica omnia*. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.



- García, I. (2009). *Liderazgo distribuido: Una visión innovadora de la dirección escolar. Director: Francisco Javier Murillo. Doctorado en innovación de la educación. Reconocimiento de la suficiencia investigadora.*
- García-Huidobro . (2009). *¿Qué nos dejó la movilización de los pingüinos?* Obtenido de <http://www.nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/viewFile/12319/12643>
- García-Huidobro, E. (2009). *Jornada escolar completa: La experiencia Chilena documento en elaboración.* Obtenido de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>
- García-Solarte, Mónica. (s.f.). *Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales.* Colombia: Universidad Libre Cali. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265440664005.pdf>
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total.* Madrid: La Muralla (3ª edición; 1ª edición, 1996).
- González , F. (2005). *Liderazgo, motivación y cambio en la escuela.* En *gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares* (págs. 85-86). Madrid: Ministerio de educación y ciencia, secretaría general técnica.
- González, B. (1997). *Estudios Sociales . En evolución del principio de equidad en la política educativa de Latinoamérica: El caso de Chile, 1965 – 1990.* (pág. 92(2)).
- González, M., y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa. Teorías -Y. Procesos de desarrollo.* Barcelona: Humanitas.
- González, R., Gento, y Orden. (2016). *Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos.*
- Groves, R., Fowler, F., Couper, M., Lepkowski, J., Singer, E., y Tourangeau, R. (2004). *Metodología de la encuesta.* (J. W. Sons, Ed.)
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.*
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). www.ecominga.uqam.ca. Obtenido de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/1.Guba_y_Lincoln.pdf
- Guba, M. (1990). *El diálogo paradigmático.* C.A.
- Gutiérrez. (2008). *Dinámica del grupo en discusión.* Madrid: CIS, centro de investigaciones sociológicas.
- Guzmán, C. (s.f.). *Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico.* Obtenido de <http://rieoei.org/882Guzman.htm>
- Hallinger, P., y Heck, R. (1996). *El estudio de liderazgo y gestión de la educación.*
- HEPP, P. (1999). *La reforma educacional Chilena.* En *Capítulo 14. Enlaces: todo un mundo para los niños y jóvenes de Chile.* En: J. E. García-Huidobro (editor). (págs. 289-303.). Madrid: Editorial Popular.
- Hernández , M. (2013). *Liderazgo académico.* *Revista de la educación superior, vol.42,* 167. Recuperado el 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602013000300005yscript=sci_arttext



- Hersey, P., Blanchard, K., y Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional: liderazgo situacional*. México: Hersey, P., Blanchard, K. H., y Johnson, D. E.
- Hopking. (2008). *Hacia una buena escuela, experiencias y lecciones*. Santiago, Chile: Quebecor World Chile. Obtenido de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Hopkins.pdf
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Revisión de la investigación en Chile. En *relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar* (Vol. 9, págs. 82-104). Chile: centro de políticas y prácticas en educación (ceppe), fundación Chile.
- Isaacs, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Eunsa Astrolabio.
- J, B. (2001). *Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información; PREAL*. Santiago de Chile,. Obtenido de <http://www.preal.cl/brunner16.pdf>;
- Jansen, H. (2012). En *la lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social*. (págs. 39-72). Paradigmas. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>
- Jäppinen , A., y Ciussi , M. (2016). Los indicadores de la mejora de los contextos de aprendizaje: una perspectiva de colaboración en el liderazgo educativo. *Revista Internacional de liderazgo en la Educación*, 19(4), 482-504. Recuperado el 10 de diciembre de 2016, de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2015.1015616>
- Kotler, P., y Armstrong, G. (2001). *Márketing. Aprendiz de sala*. Inglaterra.
- Kouzes, J., y Posner , B. (2005). *Desafío del liderazgo, 2a. Reimpresión*. México: Ed. Granica,.
- Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. (J. H. M., Ed.) Barcelona.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, (304), 31-60.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación Kenneth Leithwood*. Impreso en Salesianos, Santiago de Chile .
- Leithwood, K. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopking, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore , L., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Toronto: Copyright.
- Lepeley, M. (2001). *Gestión y calidad en educación editorial Mac*. Grau Hill.
- Lepeley, M. (2003). *Gestión y calidad en educación un modelo de evaluación*. Mc graw-hill. Obtenido de https://www.google.cl/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1ycad=rjayuac t=8yved=0ahUKEwiq7-fWp_HQAhVDxpAKHdI6B-



MQFggYMAAyurl=http%3A%2F%2Fpensamientoeducativo.uc.cl%2Findex.php%2Fpel%2Farticle%2Fdownload%2F235%2F496yusg=AFQjCNG8VZS53bfGokbm0Cksdt8Vw2FH1

- Lepeley, M. (2003). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. 2003. SPENDOLINI, M. *Benchmarking*. Bogotá: Editorial Norma, S.A.
- Ley Chile. (2016). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Consulta/homebasico>
- López P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. São Paulo : Educação e Pesquisa. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a09.pdf>
- López, J., Garcia, E., Moreta, B., y Oliva, N. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(5), 61-78. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art4.pdf>
- López, P. (2013). *Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido : el caso de la investigación en educación departamento de educación Universidad de Chile*.
- López-Yañez, J., García, E., Oliva, N., y Moreta, B. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(12), 61-78. Recuperado el abril de 2014, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art4.pdf>
- Lupano Perugini, M., y Castro Solano, A. . (2007). En boletín de psicología. En *teorías implícitas del liderazgo y calidad de la relación entre líder y seguidor*. (págs. 89, 7-28). Buenos Aires.
- Lupano Perugini, M., y Castro Solano, A. (2007). Teorías implícitas del liderazgo y calidad de la relación entre líder y seguidor. En *boletín de psicología* (págs. 89, 7-28.). Buenos Aires.
- Lynch Gaete, P. (1993). *Liderazgo: Cuatro perspectivas para una dirección eficaz*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción, Centro de Administración Educacional.
- MacBeath, J., y Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham:: Open University Press.
- Marc , y Picard. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicaciones*.
- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., y González, R. (2012). Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. En *estudio comparado de liderazgo escolar*. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Margalef, L. (2006). Perspectiva Educacional, Formación de Profesores,. En *¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular* (Vol. 47, págs. 13-31). Viña del Mar, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado el 12 de abril de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Margalef, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa?: A propósito del desarrollo curricular. *Revista perspectiva*, 47 13-31.



- Margalef, L., y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 63 (22,3).-47 62.
- Marshall, C., y Rossman, G. (1995). *Diseño de la investigación cualitativa (2ª ed.)*. Sage.
- Martínez, C., y Riopérez, N. (2005). *El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martinic, S. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades OEI. *Revista Iberoamericana de educación* N° 27. Recuperado el enero de 2015, de <http://rieoei.org/rie27a01.htm>
- Marzano, R., Waters, T., y McNulty, B. (2005). From research to results. En *school leadership that works*. Alexandria: Asociación para la supervisión y desarrollo curricular.
- Matus, G., y Molina, F. (2006). *Metodología cualitativa: un aporte de la sociología para investigar bibliotecología*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Maureira, O. (2008). Tendencias del liderazgo directivo. Boletín de investigación. *Boletín de Investigación*, 23(2), 81-102.
- McKinsey. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*.
- McKinsey, y Company. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Michael Barber, Mona Mourshed. Recuperado el enero de 2015, de www.oei.es:www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al complice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("Focus Groups") Técnicas de investigación cualitativa. En *Documento de trabajo* N° 3. Santiago, Chile.
- Mendoza, M., y Ortiz, C. (2006). *El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de empresas*. Obtenido de <http://www.umng.edu.co/revcieco/2006/PDF%20de%20Corel/Elliderazgo.pdf>
- Mendoza, M., y Ortiz, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Facultad de Ciencias Económicas*, 16, 118-134.
- Merton, R., y Kendall, P. (1946). La entrevista enfocada. *Revista Americana de sociología*, 51, 541-557.
- Merton, R., Fiske, M., y Kendall, P. (1956). *La entrevista focalizada*. Glencoe: Prensa Libre.
- Merton, R., Fiske, M., y Kendall, P. (1990). *La entrevista focalizada*. New York: Prensa libre.
- MINEDUC. (2005). *Manual del proceso de autoevaluación*. Ministerio de Educación división de educación general república de Chile. Recuperado el agosto de 2015,



- de
http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155230.MINEDUC.Manual_de_Proceso_de_Autoevaluacion_Modelo_de_Gestion_de_Calidad.pdf
- MINEDUC. (2005). *Sentidos y componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Ministerio de Educación División de Educación General República de Chile. Obtenido de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CSentidos%20y%20componentes%20SACGE.pdf>
- MINEDUC. (2011). *Resumen ley de subvención escolar preferencial*. Recuperado el junio de 2015, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050058380.Anexo%201%20Resumen%20Ley%20SEP.pdf
- MINEDUC. (2012). *Orientaciones técnicas para equipos directivos que cuentan con niveles de transición . Unidad de educación parvularia división de educación general Ministerio de Educación*. Obtenido de www.mineduc.cl
- MINEDUC. (2013). Recuperado el mayo de 2015, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201304241014510.orientaciones_tecnicas_pme.pdf
- MINEDUC. (2013). *Características del modelo según el ministerio de educación: Fuente: modelo de calidad de la gestión escolar*. Recuperado el agosto de 2015, de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n -Escolar.pdf>
- MINEDUC. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Recuperado el octubre de 2015, de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- MINEDUC. (2014). *Guía para el diagnóstico institucional*. Obtenido de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/File/2014/DiagnosticoPME2014FormularioAreader.pdf>
- MINEDUC. (2014). *Sistema de aseguramiento de la calidad*. Recuperado el abril de 2016, de <http://www.agenciaeducacion.cl/destacado/sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-marcha-blanca-2015/>
- MINEDUC. (2015). *Plan de mejoramiento educativo nuevo enfoque a 4 años orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares*. Obtenido de [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2015/Orientaciones%20Tecnicas%20PME%20Segunda%20Fase%20\(2015\).pdf](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2015/Orientaciones%20Tecnicas%20PME%20Segunda%20Fase%20(2015).pdf)
- MINEDUC. (2015). *Reforma educacional: Conoce el decálogo de la ley de inclusión*. Obtenido de <http://www.gob.cl/2015/01/27/decalogo-de-la-ley-de-inclusion/>
- Morawietz, L., Vanni, X., Valenzuela, J.P., y Bellei. (2015). *"Nadie dijo que era fácil escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después"*. Ediciones LOM.
- Moreira, M. (2006). *La gestión por procesos en las instituciones de información*. ACIMED. Recuperado el agosto de 2015, de



http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1024-94352006000500011

- Muñis, M. (2012). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Nuevo León: Facultad de psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtenido de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 63-81.
- Muñoz-Repiso, M., y Murillo, F. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En *En F.J. Murillo (Coord.), La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello-centro de investigación y documentación educativa.
- Murillo, F. (2002). En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. En la *"Mejora de la escuela": concepto y caracterización*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (2012). En: Weinstein, J. y Muñoz, G. ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?. En *"La dirección escolar en Chile. Una visión en el contexto de América Latina"*. Santiago: CEPPE, Fundación Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances de la escuela. En *cuadernos de pedagogía*, 329 (págs. 48-51).
- Murillo, F.J. (2005). En *La investigación sobre eficacia escolar*. (pág. 22). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas Españolas. *Reice*, 6(1), 4-28.
- Murphy, J. (1990). *El liderazgo de instrucción principal*. Principal instructional leadership. Advances in.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Navarro, M. (s.f.). *La implementación de innovaciones educativas: una presentación bibliográfica*. Obtenido de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista47_S2A1ES.pdf
- Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010). *¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile*. Obtenido de <http://www.psicoperspectivas>.



- OCDE. (2003). Recuperado el 05 de noviembre de 2015, de www.oecd.org/https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf
- OECD. (2009). *Improving School Leadership: The Toolkit*.
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Oliva, M. (2008). En E. pedagóg., *Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile* (Vol. 34). Valdivia, Chile.
- Papalia , O., y Feldman. (2002). *Desarrollo humano*.
- Pérez, J. (2011). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración educación XX1. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia . Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/706/7060081.pdf>
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. [Edic. castellana del vol. 1: Mejorar el liderazgo escolar] Disponible en de 2008). Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE. En *Improving school leadership* (Vol. 2). Paris: castellana. Obtenido de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*. Obtenido de [www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/e762aa3e3e13b0bb04256a4900580544/\\$FILE/7542.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/e762aa3e3e13b0bb04256a4900580544/$FILE/7542.pdf)
- Prado. (Septiembre de 1998). www.eumed.net.
- R.A.E. (2015). *Diccionario de la Real Lengua española*. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de <http://dle.rae.es/?id=5S2ksCW>
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. . Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Raczynski, Muñoz, G., Pérez, L., y Bellei, C. (2004). *¿ Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: Unicef.
- Radusky de Kotliar, D. (1996). *Ritual y realidad de la conducción educativa : Un análisis institucional*. Buenos Aires: Colección Respuestas Educativas.
- Ramallo, M., y Roussos, A. (2008). Lo cualitativo, un modelo para la comprensión de los métodos de investigación . En *documento de trabajo #216*. Universidad de Belgrano. Obtenido de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/216_ramallo.pdf
- Ramos, A. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. Recuperado el 2015, de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Raúl Bertelsen Repetto. (2008). Libertad de enseñanza: dos sentencias del Tribunal Constitucional Universidad de los Andes. Obtenido de yd.org/wp-content/uploads/2015/02/pp-157-193-Libertad-de-enseñanza-dos-sentencias-del-Tribunal-Constitucional-RBertelsen.pdf



- Rimarí, W. (2004). *Innovaciones educativas en el Perú*. Perú.
- Rivas, M. (2003). *La innovación educativa. Edit. Síntesis*. Madrid.Barcelona: Octaedro.
- Rivera, L., y Guerra, M. (2004). En M. Torres (comp.), *La gestión educativa. experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*. En *gestión escolar y cambio educativo. Notas para iniciar un debate pendiente*. (págs. 51-60). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Riveros, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y educadores*. 15(2), 289-301. Recuperado el mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424870008>
- Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. . Australia: Consejo Australiano para líderes educativos.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES). En *school leadership and student outcomes* (pág. 70). New Zealand: Ministry of Education.
- Robles, B. (2000). Los espacios educativos en la escuela secundaria: características, problemáticas y propuesta. *Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE*.
- Rodríguez, M. (s.f.). Las representaciones del cambio educativo. *Electrónica de investigación educativa*(2). Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Roman , M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Iberoamericana de educación Número 55 Enero-Abril / Janeiro-Abril 2011*.
- Román, M. (2004). «Enfrentar el cambio y la mejora escolar en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas». *Persona y sociedad*.
- Rosas, J. (2008). *Análisis de los criterios y su impacto en el desempeño de la educación universitaria*. Recuperado el agosto de 2015, de <http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/M02P67.pdf>
- Rutter, M. (1979). *MaugFifteen thousand hours*. Open Books. .
- Sáenz , M. (2002). En clave de calidad: la dirección escolar. En *funciones y competencias en el futuro director* (pág. 139). Madrid: Ministerio de Educación, instituto superior de formación del profesorado.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: OFSTED.
- San Fabián , M. (1993). *Consejería de educación y cultura*.
- Sánchez, y Rodríguez. (2009). 40 años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión empírica. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Sánchez, I. (2007). *Los estilos de dirección y liderazgo en el área de gestión humana: caracterización y análisis en dos organizaciones a través de un modelo propuesto. Tesis de maestría en organizaciones no publicada*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.



- Santiago, y Roussos, Andrés. (2010). El focus groups como técnica de investigación cualitativa. En *documento de trabajo N° 256*. Universidad de Belgrano. Obtenido de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf
- Sarason, S. (1990). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. San Francisco: JosseyBass.
- Scheerens, y Creemers. (1989). *Hacia un modelo de eficacia escolar*.
- Scheerens, J. (2000). En *Improving school effectiveness* (págs. 104-106). Paris: IIEP-UNESCO.
- Scheerens, J., y Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Semprini. (1999). *Multiculturalismo. Tradução de laureano pelegim*. São Paulo.
- Sierra, F. (1998). Texto publicado en técnicas de investigación sociedad, cultura y comunicación. Galindo, J coordinador. En *función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. (págs. 277-345). México: Edit. Pearson.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lise: Swets and Zeitlinger.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, James, Halverson, Richard, D., y John. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tai Kin, M., Abdull Kareem, O., Sahari Nordin, M., y Wai Bing, K. (2017). Competencias de liderazgo y actitudes de los maestros hacia el cambio, los efectos mediadores de las creencias e cambio. *Revista Internacional de liderazgo en educación*. Recuperado el marzo de 2017, de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2016.1272719>
- Teixidó, J. (2005). *El lideratge dels canvis en els centres educatius*.
- Teixidó, J. (2008). *Los directivos y la construcción de liderazgo; .*
- Townsend. (2011). En *International handbook of leadership for learning* (págs. 297-317). Netherlands: Springer.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1(1).
- Uribe, M. (2008). *Estratificación social en Bogotá: de la política pública a la dinámica de la segregación social*. universitas humanística.
- Uribe, M., y Celis, M. (2010). "Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. Liderazgo escolar directivo". En W. J. Ceppe, *¿Qué sabemos sobre*



- los directores de escuela en Chile?* (2012). Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, L., y Rosas, J. (2007). Los criterios baldridge aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria.
- Vargas, H. (2007). Desafíos eclesiales y culturales a la identidad de la educación católica en tiempos de globalización. *Pensamiento educativo*, pág. 40.
- Vázquez Alatorre , A. (2013). *Interdependencia entre el liderazgo*. Obtenido de rinace.net: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art5.pdf>
- Vera, L. (2014). *Educación Chile*. Obtenido de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/S%C3%ADntesis%20AseguramientoCalidad%20MINEDUC.pdf>
- Volante, P. (2002). Uso de indicadores de gestión en proyectos educativos específicos. *Revista Pensamiento Educativo*.
- Warren , B., y Burt , N. (1985). *Líderes: Estrategias para un liderazgo eficaz*. España: Litografía Rosés S.A.
- Waters, T., Marzano, R., y McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A Working Paper*. McRel.
- Weinstein , J., y Muñoz , G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Fundación Chile y CEPPE.
- Weinstein, J. (2009). *Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional Chilena*. Obtenido de www.ceppe.cl: http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jose%20Weinstein/Weinstein_LIDERAZGO_DIRECTIVO_doc.pdf
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148.
- Weinstein, J. (2011). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile. Situación actual, desafíos y propuestas de política* G Muñoz, J Marfán, A Horn, J Weinstein fondo nacional de innovación y desarrollo en educación. Ministerio de Educación.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2009). La concertación en Chile . En *la reforma educacional en el punto de quiebre*. En C. Bascuñan, (Ed.), *Más acá de los sueños, más allá de lo posible* (págs. 299-341). Santiago, Chile: LOM.
- Weinstein, J., y Uribe, M. (2015). Un sistema de certificación de la calidad de la gestión escolar: lecciones desde la experiencia de Fundación Chile (2002-2010) recuperado de: revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/671/665.
- Wittrock, M. (1990). *Generative teaching of comprehension*.
- Young, R., y Harmony, S. (1998). *Trabajar con la facultad para diseñar programas de alfabetización de la información de pregrado: un manual de cómo hacer para bibliotecarios*. Londres: Neal- Achuman.



- Yukl, G., y Van Fleet, D. (1992). En estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. En *handbook of industrial and organizational psychology*. Argentina: Trabajo subsidiado por la secretaría de ciencia, tecnología e innovación productiva de la nación.
- Yukl, G., y Van Fleet, D. (1991). En M.D. Dunnette (ed) *handbook of industrial and organizational psychology*. En *theory and research on leadership in organizations*. Palo Alto: Consulting psychology books.
- Zaccagnini, M. (2004). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de educación (s/a)*. Obtenido de www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf



ANEXOS



Anexo 1 Listado de algunas estrategias encontradas Clasificación utilizada: Vanni y otros (2015)

Estrategias tácticas, corto plazo:

Restringidas a ciertos aspectos específicos del aprendizaje o de la escuela

1	Iniciativas docentes específicas para mejorar en distintas asignaturas
2	Aplicación software Compumat matemática
3	Contratación de mediciones diagnósticas externas en lenguaje, matemática y otras.
5	Contratación Asistencia Técnica
6	Métodos alternativos (Método Matte, Singapur, Villa educa...)
7	Contratación de servicios específicos
8	Reforzamiento específico a cursos que rinden SIMCE
9	Generar salidas de estudio
10	Acciones focalizadas preferentemente en lo académico, (Meta: SIMCE)
11	Reforzamientos al aprendizaje extra aula
12	Exposiciones y debates internos y externos
13	Contratación de profesores de apoyo por periodos
14	Adaptación de las horas de clases
15	Utilización de horas JEC para ampliar horario de Matemática y lenguaje

Tipos de estrategia a mediano plazo. Vanni y otros (2015)

Estratégicas: conexión entre las prácticas docentes y los aprendizajes, a su vez, alinean las prácticas de las distintas asignaturas.

1	Aplicación de pruebas de nivel sobre aprendizajes esperados
2	Contratación de personal, docente de apoyo al reforzamiento
3	Motivaciones y premios a los alumnos por desempeño
4	Exigencias de atención a la familia (entrevistas monitoreadas)
5	Aplicación de programas de vida saludable
6	Iniciativas de actividades en equipo (estrategias colaborativas)
7	Canales de comunicación fluidos
8	Suscripción de convenios (Desempeño)
9	Implementación de iniciativas estatales (aplicación de material)
10	Dotar las salas de clase con tecnología de punta
11	Recursos didácticos y equipamientos actualizados
12	Salas y patios acogedores y atractivos
13	Metas y objetivos destinados a mejorar resultados
14	Entrevistas y acompañamiento de directivos a docentes
15	Sistema estructurado de observación de clases
16	Materiales e insumos según requerimientos docentes
17	Mantención y reposición permanente de elementos e insumos para la docencia
18	Contratación en acuerdo con docentes
19	Perfeccionamiento externo
20	Perfeccionamiento Interno
21	Programa de evaluación docente
22	Adopción de un modelo de planificación unificado
23	Semanas asignaturales matemáticas – Ciencias – lenguaje – artes
24	Reforzamientos por sector
25	Preuniversitario
26	Lectura silenciosa al inicio de cada jornada, todo el colegio
27	Implementación de más horas para matemática y lenguaje permanentes



Estrategias Integrales: Vanni y otros, (2015)

Generación y desarrollo de capacidades internas, modifican la gestión y generan capacidades técnicas en la comunidad.

1	Acogida diaria con Profesores jefes, asignaturales o P. Jefes
2	Jornadas de formación valórica por curso
3	Consejos de profesores
4	Consejos de profesores jefes
5	Asistentes de aula en enseñanza Básica
6	Talleres extra -programáticos
7	Programas hacia la vida saludable
8	Programa de organización de curso (CAMPUR)
9	Otorgamiento de más horario a Profesores Jefes
10	Trabajo por niveles en cada asignatura (Ej: Los primeros y segundos Básicos)
11	Baja rotación docente
12	Formación Docente (iniciativa personal)
13	Implementación Proyecto PIE
14	Implementación SEP
15	Reconocimiento al valor del profesor (apoyos decisiones trabajo en aula)
16	Espacios de reflexión docentes
17	Diálogo y escucha a docentes
18	Prioridad cuidar el tiempo de trabajo en el desarrollo de la docencia
19	Programa de reclutamiento del personal
20	Cuidar las condiciones para el aprendizaje
21	Espacios extra aula dispuestos para el aprendizajes
22	Contratos definidos
23	Único lugar de trabajo docente (profesor con exclusividad en el establecimiento)
24	El valor de ser escuela católica
25	Contar con Jornada Escolar Completa JEC
26	Gestión directiva y organización del colegio
27	Planificación de acciones de mejoras concretas (trabajo colectivo,)
28	Contar con Perfiles de cargos
29	Equipos directivos que asesoran y acompañan a docentes
30	Se visualiza al director y al jefe técnico como actores claves
31	Evaluación de cobertura curricular, instalación de estrategias de acompañamiento
32	Aumentar horas no lectivas a docentes
33	Acciones de formación y prevención de violencia
34	Educación Sexual
35	Mecanismos de información del proceso de enseñanza aprendizaje a los padres
36	Espacios de participación y colaboración familia escuela
37	Normas claras consensuadas y acatadas por todos
38	Construcción comunitarias de Planes de Mejoramiento PME
39	Apoyo de la familia a los procesos de enseñanza aprendizaje
40	Alta motivación del director y su equipo directivo
41	Contar con especialistas (Psicólogos, Fonoaudiólogos, kinesiólogos...)
42	Altas expectativas en los alumnos
43	Contar con ambientes seguros
44	Identidad de la escuela (Fundamento)
45	Atención al autocuidado y bienestar docente
46	Alto sentido de la responsabilidad de los docentes
47	El trabajo colaborativo como sello institucional
48	Capacidades directivas reconocidas por la comunidad
49	Existencia de liderazgos distribuidos
50	Cambio en organización de horarios y asignación de asignaturas docentes en E. Básica (paso de E. globalizada a asignatural)
51	Seguimiento sistemático de aprendizaje de los alumnos
52	Implementación de espacios de resolución de conflictos.



Anexo 2 Protocolo de validación de instrumentos

Esta investigación tiene como propósito:

Estrategias de liderazgo del director para la innovación y la mejora

Se han establecido los siguientes procedimientos de validación de los instrumentos de recopilación de información, que contempla una revisión con profesores expertos de:

- Encuesta de caracterización de los Directores
- Entrevista semi-estructurada para Directores y Jefes Técnicos
- Entrevista semi estructurada para Jefes técnicos y Docentes
- Guión de preguntas focus group acorde a entrevistas semi – estructuradas

PROFESORES EXPERTOS

Los expertos a los que se les solicitó validar los instrumentos para las entrevistas semi – estructuradas (guiones con preguntas aplicados) fueron:

Tabla: Profesores Expertos

Nº	Nombre	Rut	Especialización
1	Myria Pamela Möller Freraut	7.056.180 - 8	Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar
2	Edith Herrera San Martín	9.240.737 - 3	Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar
3	Irma Osorio Hernández	15.491.916 - 3	Magíster en Innovación Educativa
4	Claudia Ivonne Bravo Aravena	12.080.200 - 3	Magíster en Innovación Educativa
5	Profesor Director de tesis	Doctor Joaquín Gairín Sallán	

Protocolo de Validación:

A continuación, se presenta una serie de instrumentos que se aplicarán en una investigación cualitativa, los datos específicos de esta, son los siguientes:

Contextualización de la investigación

Tema de Investigación:	Estrategias de liderazgo del Director para la innovación y la mejora.
Objetivo General:	Analizar las estrategias aplicadas por el director para lograr la innovación y la mejora.
Informantes:	Directores de colegios Jefes Técnicos, Docentes
Instrumentos seleccionados:	Entrevistas semi estructuradas – encuestas – focus groups



Objetivos de la validación de instrumentos

Objetivos de la Validación	Analizar las categorías que agrupan a las preguntas por objetivos. Verificar si faltan, se repiten o están mal formuladas.
expertos	5 expertos Años de experiencia sobre 10 años Estudios de post grado relacionados con especialización en el tema
Modo de validación	Se entrega la información a los expertos Método individual Los expertos no tienen contactos entre si

Muestra de pautas para validez de contenidos y criterios de constructos por instrumentos.

INSTRUMENTO N° 1					
Cuestionario de validación					
Validez de contenidos y criterios de constructos					
N° Pregunta	Ni exacta ni precisa	Poco exacta	Adecuada	Modificación	Comentario
1					
2					
3					
4					
5					

INSTRUMENTO N° 2					
Cuestionario de validación					
Validez de contenidos y criterios de constructos					
N° Pregunta	Ni exacta ni precisa	Poco exacta	Adecuada	Modificación	Comentario
1					
2					
3					
4					
5					

INSTRUMENTO N° 3					
Cuestionario de validación					
Validez de contenidos y criterios de constructos					
N° Pregunta	Ni exacta ni precisa	Poco exacta	Adecuada	Modificación	Comentario
1					
2					
3					
4					
5					



N° 4 guión de preguntas focus groups.					
Cuestionario de validación					
Validez de contenidos y criterios de constructos					
N° Pregunta	Ni exacta ni precisa	Poco exacta	Adecuada	Modificación	Comentario
1					
2					
3					
4					
5					

Anexo 3 Instrumento 1 Caracterización de los Directores

INSTRUMENTO 1

PAUTA DE PREGUNTAS PARA ENCUESTA

La presente guía, indaga sobre las estrategias implementadas por el director(a) para innovar y mejorar. Requiere información de la percepción que este (a) tenga basada en sus propias prácticas. El objetivo es buscar elementos comunes que permitirían visualizar las estrategias para la innovación y la mejora, lideradas por ellos y cómo llevan a cabo su gestión. Las preguntas se basan en el instrumento “La voz de los Directores” Weinstein y Hernández, (2014)

Dimensión 1 El Agente de Cambio

Categoría: CARACTERIZACIÓN DE LOS DIRECTORES

Nombre:.....

1.- Subcategoría:

Edad	Años de experiencia como director(a)	Años como director(a) en la escuela

¿Cómo llegó a ser director(a) del establecimiento?

1.2.- Subcategoría Formación, Títulos, Post títulos, áreas de especialización.

Título universitario en educación general básica	
Título universitario en educación media	
Título de profesor normalista	
Título universitario en educación de párvulos	
Otro - Título profesional de profesor (instituto profesional)	



3 Post-títulos	
Diplomado	
Magíster /Master	
Doctorado	
Otros	

4. Áreas de especialización	
Gestión Escolar	
Gestión Técnico Pedagógico	
Otro tema relacionado con educación	
Otro tema no relacionado a educación -	
No tiene especialización	

1.3.- Subcategoría: Aspectos de su trabajo como director

¿Cómo califica usted los siguientes aspectos de su trabajo como director en este establecimiento? 1 es el más bajo y el 5 es el más alto.

	1	2	3	4	5
Le gusta ser director(a)					
Le gusta trabajar en este establecimiento					
Cuenta con las competencias necesarias para cumplir con las exigencias de este cargo					
Cuenta con un equipo directivo adecuado para sacar adelante este establecimiento					
Cuántas personas componen su equipo					
Es poco lo que usted como director(a) puede hacer para mejorar el trabajo de los docentes					
Es poco lo que usted como director(a) puede hacer para mejorar el desempeño académico de los alumnos					
Tiene alta motivación y sentido de auto-eficacia, a pesar de las condiciones de trabajo exigentes en que se desempeña.					
¿Cree que es percibido como proactivo y movilizador de toda la comunidad hacia la mejora continua?					
¿Cree que logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas que impulsa?					
¿Los perfiles de cargo están en relación a las acciones que se desprenden de cada objetivo estratégico por estamento?					



¿Quién lo apoya para mejorar el trabajo educativo de su establecimiento en los últimos dos años? 1 muy poco 2 suficiente 3 bastante

	1	2	3
Sostenedor			
Asistencia Técnica			
Equipo Directivo			
Supervisión Superintendencia			
Apoyo Agencia de la Calidad			
Universidad o Centro académico			
Empresas			
Centro de Padres			
Otro:			

¿Qué capacidad de decisión tiene usted como director en cada una de las siguientes dimensiones o áreas?

	1	2	3	4	5
Contratación y despido de docentes					
Definir las remuneraciones de su equipo directivo y docente					
Definir los focos y actividades de los Planes de Mejoramiento					
Definir la política de convivencia escolar					
Conformar su equipo directivo					
Contratar apoyos externos (ATE y otros)					
Contratación y despido de docentes					
Administrar los recursos financieros del establecimiento					
Definir las remuneraciones de su equipo directivo y docente					

1.4.- ¿Cuál de estas variables cree usted que son las más importantes si se trata de definir el concepto de calidad de la educación?

	1	2	3	4	5
El logro académico (aprendizaje cognitivo)					
El desarrollo emocional y afectivo					
La formación ciudadana y el respeto a la diversidad					
La preparación para el mundo del trabajo					
El desarrollo de hábito de vida saludable					



La formación Cristiano católica					
La formación en Valores					

1.5.- ¿Qué porcentaje de su tiempo dedica a cada una de las siguientes actividades?

Porcentaje	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Gestión de Recursos Humanos										
Financieros										
Materiales (mantenimiento-equipos – recursos didácticos)										
Tareas administrativas										
Trabajo de coordinación con el equipo directivo										
Trabajo equipo académico UTP										
Trabajo técnico-directo con los docentes										
Trabajo Técnico con equipos formación – extracurriculares										
Relación con apoderados y alumnos										

Tabla 71: ¿Qué capacidad de decisión tiene usted como director en cada una de las siguientes dimensiones o áreas? 1 muy bajo, 2 bajos, 3 adecuado, 4 alto, 5 muy alto.

	1	2	3	4	5
Definir los focos y actividades de los Planes de Mejoramiento					
Definir la política de convivencia escolar					
Conformar su equipo directivo					
Contratar apoyos externos (ATE y otros)					
Contratación y despido de docentes					
Administrar los recursos financieros del establecimiento					
Definir las remuneraciones de su equipo directivo y docente					

1.6 ¿Cuánto cree usted que están contribuyendo las siguientes políticas y recursos a la mejora de la educación en Chile? 1 nada 2 poco 3 adecuadamente 4 bastante 5 mucho

	1	2	3	4	5
Aumento de evaluaciones de aprendizaje (SIMCE)					
Evaluación Docente (sector municipal)					
Jornada Escolar Completa (JEC)					
Nuevas bases curriculares y programas de estudio					



Mayores atribuciones y remuneraciones a directores (Ley de Calidad y Equidad)					
Programa ENLACES (MINEDUC)					
Programa de formación de directores de directores de excelencia					
Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)					

1.7.- ¿Con qué frecuencia se dan las siguientes situaciones al interior de este establecimiento?

1 nunca 2 pocas veces 3 algunas veces 4 casi siempre 5 siempre

	1	2	3	4	5
Los profesores preparan bien sus clases					
Los profesores se ven motivados con su trabajo					
Los profesores apoyan a los alumnos con problemas de rendimiento					
Los profesores muestran un buen desempeño en la sala de clases					
Los profesores llegan a la hora					
Los profesores faltan a menudo a clases					
Hay mucha rotación de profesores					

A su juicio, ¿Cuán preparados están los profesores de este establecimiento para enseñar a sus alumnos?

Muy mal	
Mal	
Regular	
Bien	
Muy bien	
Otro ¿cuál?:	



Anexo 4 Instrumento 2 Pauta para entrevista semi- estructurada

INSTRUMENTO 2

Preguntas basadas en Vanni y otros (2015)

Dimensión 2 Gestión Directiva

Categoría: Estrategias de Gestión para la innovación y el cambio

INSTRUMENTO 2

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

DIMENSIÓN 2 GESTIÓN DIRECTIVA

Categoría: Estrategias de Gestión para la Innovación y el Cambio

Subcategorías:

- 1.- ¿Utiliza un modelo de Gestión?
- 1.1.- ¿Cómo se articulan los estamentos que componen su organización?
- 2.- ¿Cómo identifica las necesidades institucionales, áreas de mejora y espacios para la innovación?
- 3.- ¿Cómo establece condiciones para un clima de trabajo que posibiliten el desarrollo de motivaciones y capacidades de los docentes?
- 7.- ¿Se generan incentivos para el cambio?
- 13.- ¿Qué estrategias de apoyo han implementado para alumnos con necesidades educativas especiales?
- 14.- ¿Existe una Identidad en la escuela, descríbala?
- 15.- ¿Qué estrategias han empleado para promover la colaboración de las familias?

DIMENSIÓN 3 MEJORA EN LOS COLEGIOS SELECCIONADOS

Categoría: Estrategia Para el Mejoramiento

Subcategorías:

- 4.- ¿Existen programas institucionales de mejoramiento?
- 6.- ¿Qué estrategias a nivel curricular implementan?
- 8.- ¿Durante la última época han logrado implementar iniciativas de mejoramiento que han generado cambios?
- 9.- ¿En qué áreas han avanzado y cuales tienen un menor desarrollo?
- 10.- ¿Explicite las acciones de mejoramiento que ha realizado en los últimos años, indique que tipo de acciones son?



16.- Sí en los últimos años el colegio ha logrado mejorar, ¿en qué trayectoria de mejoramiento se ubican sus prácticas?

DIMENSIÓN 4 LIDERAZGO

Categoría: estrategias de Liderazgo para la Innovación y la Mejora

Subcategorías.

5.- ¿Cómo distribuye el liderazgo?

12.- ¿Cómo caracteriza el rol del equipo directivo y el liderazgo del colegio?

11.- ¿Cómo caracterizaría la relación apoyo, exigencia y supervisión?

Anexo 5 Instrumento 3 pauta entrevista semi-estructurada

Preguntas basadas en MINEDUC 2014 y Fundación Chile, Programa de Certificación de la calidad de la gestión (sf)

DIRECTOR Y JEFES(AS) TÉCNICOS

CATEGORIA 1	Gestión Pedagógica	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
CATEGORIA 2	Enseñanza y Aprendizaje en el Aula	Estrategia: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.
CATEGORIA 3	Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes	Estrategia: Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.
CATEGORIA 4	Liderazgo del Sostenedor	Estrategia: La disposición y el compromiso del sostenedor para asegurar un funcionamiento satisfactorio del establecimiento, generando canales de comunicación fluidos con el director y el equipo directivo.



CATEGORIA 5	Liderazgo Formativo y Académico del Director	Estrategia: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.
CATEGORIA 6	Planificación y Gestión de Resultados	Estrategia: La definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de Planificación junto con el Monitoreo del cumplimiento de las Metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos.
CATEGORIA 7	Formación	Estrategia: Las políticas, líneas de acción y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para promover la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes
CATEGORIA 8	Convivencia Escolar	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para asegurar un ambiente de respeto y valoración, organizado y seguro.
CATEGORIA 9	Participación	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros.
CATEGORIA 10	Gestión del Recursos Humanos	Estrategia: Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.
CATEGORIA 11	Gestión de Recursos Financieros y Administración	Práctica general a evaluar: Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos.
CATEGORIA 12	Gestión de Recursos Educativos	Práctica general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios para apoyar los procesos de gestión institucional y de aprendizaje de todos los estudiantes.



Anexo 6 Instrumento 4 Guión Focus Groups

Las preguntas de la entrevista semi-estructurada para directores y jefes técnicos fueron utilizadas como preguntas de guión para el focus groups con docentes:

CATEGORIA 1	Gestión Pedagógica	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
CATEGORIA 2	Enseñanza y Aprendizaje en el Aula	Estrategia: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.
CATEGORIA 3	Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes	Estrategia: Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.
CATEGORIA 4	Liderazgo del Sostenedor	Estrategia: La disposición y el compromiso del sostenedor para asegurar un funcionamiento satisfactorio del establecimiento, generando canales de comunicación fluidos con el director y el equipo directivo.
CATEGORIA 5	Liderazgo Formativo y Académico del Director	Estrategia: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.
CATEGORIA 6	Planificación y Gestión de Resultados	Estrategia: La definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de Planificación junto con el Monitoreo del cumplimiento de las Metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos.
CATEGORIA 7	Formación	Estrategia: Las políticas, líneas de acción y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para promover la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes



CATEGORIA 8	Convivencia Escolar	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para asegurar un ambiente de respeto y valoración, organizado y seguro.
CATEGORIA 9	Participación	Estrategia: Políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros.
CATEGORIA 10	Gestión del Recursos Humanos	Estrategia: Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.
CATEGORIA 11	Gestión de Recursos Financieros y Administración	Práctica general a evaluar: Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos.
CATEGORIA 12	Gestión de Recursos Educativos	Práctica general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios para apoyar los procesos de gestión institucional y de aprendizaje de todos los estudiantes.



PREGUNTAS ANEXAS DE APOYO PARA EL GUIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL

¿Cómo identifica las áreas de posibles mejoras en la institución?
¿Implementa estrategias para lograr innovaciones?
¿Qué estrategias a nivel curricular implementan?
¿Cómo se organiza la enseñanza y la colaboración docente?
¿Con que espacios cuentan los docentes para poder desarrollar innovaciones que les permitan mejorar sus prácticas?
¿Qué elementos posee la escuela para otorgar incentivos para el cambio? (internos)
¿Los diversos actores de la comunidad tienen espacios institucionales y acompañamiento que impulsen el cambio?
¿Existen apoyos institucionales para el cambio y su proceso?
Durante el último tiempo, ¿la comunidad educativa tiene una sensación de avance, o, en cambio, se percibe que se ha “vuelto a empezar” muchas veces en los últimos años?
¿Qué tipo de estrategias identifican? Estrategias tácticas, restringidas a ciertos aspectos específicos del aprendizaje o de la escuela, Estrategias que modifican la gestión. Acciones que contribuyen a generar capacidades técnicas en la comunidad escolar.
¿Qué acciones suelen priorizar e implementar en el colegio?
El liderazgo, ¿se ha ido adaptando a las etapas que vive la escuela?
¿Se realizan observación de clases? ¿Cómo? ¿Se retroalimenta al docente?
¿En su escuela se asigna tiempo para preparar planificaciones? ¿Cuentan con alguna estrategia para optimizar este proceso (“banco” de planificaciones, modelo común, etc.)?
¿Existen mecanismos de seguimiento de la cobertura curricular?
Si en su escuela existen pruebas comunes de aprendizaje, ¿cómo se trabajan los resultados para alcanzar mayor equidad?
¿Existen mecanismos de seguimiento y apoyo de la labor docente? ¿En qué consisten? ¿Qué tan efectivos son? ¿Son legitimados por los docentes?
¿En qué suele emplearse el tiempo de los consejos de profesores?
¿Existen relaciones de confianza entre los docentes, así como entre éstos y los directivos, que permitan abordar las distintas dimensiones del trabajo técnico-pedagógico?
¿Existe colaboración entre pares?
¿Existen espacios, formales o informales, de colaboración para el trabajo técnico?
¿Qué estrategias se usan para enfrentar los principales problemas de disciplina? ¿Son compartidas por los distintos docentes?
¿Qué estrategias de apoyo tienen instaladas para alumnos?
¿Qué redes de apoyo tiene la escuela para acompañar a sus estudiantes?
¿Cómo es la convivencia entre los estudiantes en la escuela? ¿Y entre estudiantes y docentes? ¿De qué manera esta convivencia afecta el aprendizaje?
¿Existe identidad en el colegio? ¿Que la caracteriza? ¿Cuáles son los sellos importantes?
¿Cómo es la convivencia entre docentes en la escuela? ¿Y entre docentes y directivos?
¿Hay espacios de reflexión colectiva que permitan mejorar la escuela?



¿Existe confianza entre la escuela y su sostenedor? ¿En qué se manifiesta? ¿Cómo podría mejorar este aspecto?
¿Cuáles de las siguientes estrategias de recursos humanos están consolidadas y son satisfactorias en su escuela? - Cumplimiento de responsabilidades profesionales de los profesores. - Estabilidad laboral y baja rotación. - Condiciones contractuales (número de horas, sueldo, beneficios, clima laboral). - Selección de personal.
Si en los últimos años su escuela ha logrado mejorar, ¿en qué trayectoria de mejoramiento se ubican las prácticas de su escuela?: Mejoramiento Incipiente; mejoramiento en vías de institucionalización; mejoramiento Institucionalizado.
¿Qué acciones, estrategias, prioridades se podría impulsar en la escuela para avanzar hacia un nivel superior de desarrollo del mejoramiento escolar? ¿En qué dimensiones es más importante/urgente hacerlo?
¿En qué ámbitos se requiere poner más esfuerzo e invertir más recursos?
Información del estilo empleado por los líderes de este proceso (director, jefe de UTP). Características del estilo de liderazgo (con ejemplos que describan las prácticas).
Características de la relación con su sostenedor.
Aspectos del trabajo técnico-pedagógico de los profesores que están estructurados.
Identificación de los instrumentos para la gestión técnica pedagógica.
Modo de supervisión del trabajo docente.
Recursos que emplean para apoyar a los estudiantes.
¿Qué distingue según usted a un buen colegio?
¿Qué le falta a su colegio para ser bueno de verdad?