

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**“EL LIDERAZGO Y SUPERVISIÓN DEL
DIRECTOR EN EL TRABAJO DOCENTE Y SU
INFLUENCIA EN EL CLIMA
ORGANIZACIONAL EN UNA GESTIÓN
ESCOLAR DE CALIDAD”**

Doctoranda: VITALIA RAQUEL GARDA MONTENEGRO

**Directores: Dr. D. MANUEL LORENZO DELGADO
Dr. D. CÉSAR TORRES MARTÍN
Dr. D. FERNANDO PEÑAFIEL MARTÍNEZ**

Santiago de Chile, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Vitalia Raquel Garda Montenegro
D.L.: GR 2872-2010
ISBN: 978-84-693-2515-5

ÍNDICE

ÍNDICE

DEFINICIÓN DE SIGLAS	9
INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO I. SISTEMA EDUCACIONAL DE CHILE	21
1. Estructura del sistema educacional en Chile: 1833-1973	24
2. Reformas educacionales del siglo XX	38
CAPÍTULO II. GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL	61
1. Gestión de los establecimientos municipalizados	66
2. La educación en la gestión municipal	81
3. Autoridades municipales y la gestión en la educación	97
4. La administración municipal como alternativa para la educación pública	105
5. Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública	139

CAPÍTULO III. EVOLUCIÓN DE LA GESTIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES	177
1. La dirección escolar en las políticas educativas	180
2. Proceso de gestión en unidades educativas	191
3. Gestión educativa	195
4. La cultura organizacional de la escuela	203
CAPÍTULO IV. LIDERAZGO Y CONTROL EN LA GESTIÓN ESCOLAR	233
1. Gestión y liderazgo escolar	235
2. Líder – Liderazgo	244
3. Factores que condicionan el comportamiento de un líder	246
4. Liderazgo directivo – Liderazgo educacional	247
5. Estilos de dirección	249
6. Modelos de liderazgo	251
7. Liderazgo relacional	260
8. El liderazgo instruccional	274
9. La teoría del liderazgo situacional	276
10. Supervisión y control del director en la gestión escolar	285

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA	255
1. Formulación del problema	357
2. Justificación del problema	357
3. Variables de estudio	360
4. Hipótesis de trabajo	361
5. Metodología de trabajo	362
6. Diseño y características de la encuesta a profesores	364
7. Aporte de las muestras	367
8. Plan de trabajo	369
9. Importancia y aporte de la investigación	369
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS	373
1. Informe de resultados de la Comuna de Ñuñoa	376
2. Informe de resultados de la Comuna de Cerrillos	393
3. Informe de resultados de la Comuna de Santiago	411
4. Informe de resultados de la Comuna de La Granja	429

5. Resultados generales por colegios / Comunas	448
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS. CONCLUSIONES	465
1. Estudio de la Comuna de Ñuñoa: entrevista a las directoras	467
2. Presentación de resultados a los directores en estudio	481
3. Conclusiones	488
BIBLIOGRAFÍA	495
ANEXOS	503

DEFINICIÓN DE SIGLAS

ABE	Administración basada en la Escuela
CDE	Convenios de Desempeño Educacional
CEPAL	Comisión Económica para la América Latina y el Caribe
CEPAL	Comisión Económica para la América y el Caribe
CMDS	Corporación Municipal de Desarrollo Social
CONYCIT	Comisión Nacional de la Juventud Científica y Tecnología
COSAM	Centro Comunitario de Salud Mental y Familiar (Municipal)
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CPRE	Consejos Participativos Regionales de Educación (Perú)
CRA	Centro de Recursos de Aprendizaje
CSE	Consejo Superior de Educación
DAEM	Departamento Administrativo de Educación Municipal
DEPROV	Dirección Provincial de Educación
DFL	Decreto Fuerza Ley
DIDECO	Dirección de Desarrollo Comunitario
EGE	Equipos de Gestión Escolar
FNDR	Fondo Nacional de Desarrollo Regional
FODA	Análisis de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de un estudio o proyecto
GPT	Grupos Profesionales de Trabajo. (Educación Media)
IGs	Instituciones Gerentes que regulan los Colegios en Colombia
INACAP	Instituto Nacional de Capacitación Profesional
INJ	Instituto Nacional de la Juventud
IVE	Índice de Vulnerabilidad Escolar

JEC	Jornada Escolar Completa
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
LAs	Autoridades locales (equivalentes a los Municipios)
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MECE	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación
MINEDUC	Ministerio de Educación
NCSL	Centro Nacional para el Aprendizaje sobre Liderazgo (Inglaterra)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OPD	Oficina de Protección de la Infancia
P 900	Programa de las 900 Escuelas más vulnerables, hoy denominadas “Escuela Focalizadas”
PADEM	Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PISA	Proyecto Internacional para conocer la preparación de los estudiantes de 15 años de edad para afrontar los retos cotidianos de la vida adulta
PLADECO	Plan de Desarrollo Comunal
PME	Proyecto de Mejoramiento Educacional
Proyecto Montegrande	Propuesta educativa innovadora diseñada por la comunidad escolar para Educación Media Subvencionada
PSU	Prueba de Selección Universitaria
RED ENLACES	Proyecto de Informática Educativa
RRHH	Recursos Humanos
SACGE	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar
SED	Secretaría de Educación Distrital (Bogotá)

SEREMI	Secretarías Ministeriales Regionales
SEREMI	Secretarías Regionales Ministeriales de Educación
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza
SNED	Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño
SUBDERE	Sub Secretaría de Desarrollo Regional
TICs	Tecnologías de Información y Comunicación
TIMSS	Proyecto de Evaluación Internacional del Aprendizaje escolar en Matemáticas y Ciencias
TLS	Teoría de Liderazgo Situacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UTP	Unidad Técnica Pedagógica de los Establecimientos Educativos

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones escolares como todo sistema organizacional está compuesto por unidades, que corresponden a personas, las que a su vez, se organizan dentro de la misma asumiendo roles y funciones, y quien tiene por función dirigir la organización, sea a nivel macro o a pequeños niveles dentro de ella, debe asumir un rol DIRECTIVO o un rol de LIDERAZGO.

Hoy en día existe un desequilibrio entre el liderazgo y el comportamiento directivo en las organizaciones modernas, ya que hay más directores que líderes” (Bennis 1995). Sin embargo, al implementarse en nuestro país la actual reforma educacional, y la aplicación del Marco para la Buena Dirección (MBD), se precisa la necesidad de parte de los Directores de Unidades Educativas de asumir roles de liderazgo y de gestión, estableciendo patrones innovadores y creativos, participativos y generadores del trabajo en equipo, desafiando lo que significa dejar de ser absolutos administradores de tareas y de cumplimientos de objetivos institucionales, para convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus Establecimientos (PEI).

Ser un buen Director no depende solamente de algunas características y estilo personal de conducción sino también de la posibilidad de contar con las atribuciones necesarias y con equipos de trabajo que puedan sustentar los desafíos institucionales, con manifiesto liderazgo, efectuando una supervisión y control efectivo y eficaz para garantizar calidad en la gestión de la Institución y además promover una comunidad educativa armoniosa. Una buena Gestión Escolar de calidad en una Escuela o Liceo no puede ser tal, sin un buen Director que lidere procesos institucionales para mejorar los resultados escolares.

Una persona con responsabilidad de dirigir grupos de personas, el talento en materia técnica y de supervisión es indispensable para lograr un mejor desempeño en la organización, los individuos esperan mucho del

Director - **que ejerce el control y la supervisión**- al mismo tiempo, el Director que supervisa, también espera mucho de los componentes de su grupo. El gran cambio que se observa de la acción de supervisión y control es pasar del Control – vigilancia al autocontrol. Ser pues el Director que supervisa y controla con capacidad para satisfacer las necesidades emocionales, sentimentales y materiales de aquellos que lo necesiten, son cualidades esenciales en todo liderazgo ejercida por el Director de un Establecimiento Educativo.

Las acciones desarrolladas para cumplir con actividades de supervisión y control ejercidas por el Director, no es suficiente para asegurar el éxito: Por lo general, cuando se supervisa que los procesos se cumplan en una Institución, se manifiesta una evidente resistencia al control, considerando la acción como fiscalización para el reconocimiento o la sanción, para lo cual el Director también debe poseer habilidad para fijar y lograr objetivos, establecer prioridades y planes de acción, tomar decisiones, organizar las tareas, motivar a sus colaboradores, controlar el curso de las acciones y retroalimentar a su personal. Además debe saber manejar los recursos con que se dispone para lograr los objetivos y metas establecidas. El autocontrol es una eficiente herramienta de Dirección, para propiciar clima de armonía y de motivación para hacer más agradable y eficiente el trabajo de los docentes y de la Comunidad educativa.

Para el Director, al gestionar efectivamente la escuela es un desafío permanente y, en consecuencia, requiere profesionales que sean capaces de responder a requerimientos tanto técnicos como actitudinales en esta importante tarea de responsabilidad social.

La teoría y la experiencia educativa señalan que una gestión escolar de calidad garantiza condiciones para el éxito de los establecimientos, por esta razón se da por hecho que quien dirige una Institución Educativa, ejerce un *estilo de liderazgo* y se responsabiliza de su gestión, sin tener claro si la acción de supervisión y control del trabajo escolar, está presente o simplemente ausente de la acción de la dirección y si ésta influye en el trabajo docente y en el clima organizacional.

¿El liderazgo del Director en una Gestión Escolar de Calidad, influye en la supervisión o control, del trabajo docente y en el clima organizacional de la comunidad escolar?

A fin de responder esta interrogante, se realiza esta investigación que pretende definir, el estilo de liderazgo que manifiesta el Director, la existencia o ausencia de la acción de supervisión que ejerce en base a los criterios del Marco para la Buena Dirección, su influencia en el trabajo docente y en el clima organizacional de 8 Colegios Municipalizados de Región Metropolitana, pertenecientes a la comuna de Ñuñoa, La Granja, Cerrillos y Santiago.

La efectividad de la actual Reforma Educacional Chilena requiere cambios reales, sistemáticos y sostenidos, cuya responsabilidad esencial recae en todo el personal de la Escuela. No sólo es necesario contar con un ambiente ordenado, gran tiempo dedicado al trabajo, un control frecuente del progreso del estudiante, sino también con una Misión y un enfoque académico claro. Es necesario contar con Directores que sean líderes, iniciadores y proactivos de cambio y estimuladores de todo el personal para que participe en la ejecución de éste, en este contexto, el Marco para la Buena Dirección intenta generar criterios que favorezcan y reconozcan el complejo rol del Director y los Docentes que cumplen función Directiva y Técnica Pedagógica en la actualidad, que es ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento educativo que dirige.

Este rol implica asumir nuevas responsabilidades tales como animador pedagógico, mediador, motivador, comunicador y gestor de medios y recursos; además de generar procesos de sensibilización y convocatoria para trabajar en colaboración con otros, en el logro de aprendizajes educativos de los alumnos y de resultados institucionales.

Este trabajo pretende, basado en el Marco para la Buena Dirección, crear un instrumento que permita al Director, y al Equipo de Gestión, obtener información de parte de los docentes si, a través de la Gestión realizada en el

Establecimiento, existe o está ausente el Liderazgo Directivo y, la apreciación de la supervisión que ejerce en el trabajo docente para favorecer un clima organizacional efectivo.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

CAPÍTULO I. SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Antes de nuestra vida independiente, se pensó que la instrucción era uno de los fines del gobierno. Esta tarea se cumplía principalmente a través de la educación que daban las congregaciones religiosas. Con la independencia se autoriza la existencia de colegios públicos y privados no eclesiásticos como el Liceo de Chile y el Instituto Nacional. La Reforma Constitucional de 1833 dispuso que el gobierno debiera desarrollar la instrucción pública y se le encargaba al Congreso que dictará una ley para organizar un Plan Nacional a este respecto.

En 1842 se crea la Universidad de Chile que realiza labores de Superintendencia Educacional hasta 1860. En 1872 y 1874 se dictaron las primeras leyes de enseñanza primaria gratuita y se consagró el derecho a la libertad de enseñanza en la Constitución. En 1890 se crea el Instituto Pedagógico y un Consejo de Instrucción Pública. En 1899 se crea la Pontificia Universidad Católica. Además, desde finales del siglo XIX se avanza de modo muy significativo en la educación femenina. En 1920 se reestructura por ley la Superintendencia de Educación Pública que regula los colegios públicos y privados.

La Constitución de 1925 reconoce el derecho a la libertad de enseñanza, siendo la enseñanza primaria obligatoria y entrega un mandato constitucional a la Superintendencia de Educación para regular la educación. Con este mismo esquema se organizan los gobiernos radicales cuyo lema es “Gobernar es Educar” y el concepto de estado docente que promueve la educación no confesional. Más tarde se aumenta los años de escolaridad obligatoria y en 1970 se reforma la Constitución de 1925 para incluir lo que se denomina el Estatuto de Garantías Constitucionales que es el origen histórico del concepto del derecho a la educación y de libertad de enseñanza que se plasma en la constitución vigente.

En 1980 se incluye el derecho a la educación y la libertad de enseñanza en el texto constitucional y se traspasan potestades educacionales a nivel municipal, regional y provincial y se crean las universidades privadas. En marzo de 1990 se dicta la actual LOCE y se deroga la ley de la Superintendencia de Educación. Más tarde los gobiernos de la Concertación dictan leyes sobre Estatuto docente, Financiamiento compartido, Jornada escolar completa y otras reformas posteriores que vienen a configurar los aspectos esenciales del sistema educacional actual. Así se logra un gran avance en la cobertura educacional.

Todas estas medidas constituyen un reflejo de las formas más razonables de intervención estatal en materia educacional que han existido en la historia de la República de Chile.

1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCACIONAL EN CHILE: 1833-1970

1.1. Estructura de la Enseñanza en la Constitución de 1833

La evolución de la estructura organizacional del sistema educacional chileno abarca desde la Constitución de 1833, pasando por las reformas legales de 1860, 1879, y 1920, y constitucionales de 1874, la dictación de la Carta de 1925, el establecimiento de la Superintendencia de Educación, las reformas introducidas a dicha estructura por la reforma educacional del Gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva, hasta el pronunciamiento militar de 1973.

A. Normativa Constitucional: El artículo 153 de la Constitución de 1833, en el Capítulo XI relativo a las Disposiciones Generales, disponía que: *“La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un Plan General de Educación nacional y el Ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República.”*

Por su parte, el artículo 154 decía: *“Habrá una Superintendencia de Educación Pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del Gobierno.”*

Complementando esta organización, el artículo 128 encargaba a las municipalidades la promoción de la educación, teniendo que utilizar para tal efecto sus propios fondos.

Con lo que respecta a la Superintendencia de Educación Pública, tal y como lo plantea la Carta de 1833, no llegó a concretarse. Algo similar ocurre en la Constitución de 1925, ya que esta vino a concretarse recién en 1953. Pero, entendiendo la Superintendencia como la atribución y no como el organismo ad-hoc, ésta recayó, como se observa más adelante, en la Universidad de Chile.

La obligación impuesta al Congreso de formar un Plan General de Educación Nacional, fue cumplida recién en 1879, por medio de la ley que estructuró la enseñanza secundaria y universitaria.

En el año 1874 se introducen varias reformas a la constitución de 1833, entre ellas, la que consagra la libertad de enseñanza, incorporada en el artículo 12 de la Carta del 33.

La Constitución de 1925, a diferencia de la Constitución de 1833, ordenó de una manera más sistemática los preceptos constitucionales en materia de educación, incluyéndolos dentro de las Garantías Constitucionales. De esta manera, el artículo 10 señalaba:

La Constitución asegura a todas las personas:

- La libertad de enseñanza.
- La educación pública es una atención preferente del Estado.
- La educación primaria es obligatoria.

- Habrá una Superintendencia de Educación Pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno.

Con lo que respecta a la libertad de enseñanza en la facultad para impartir conocimientos, o sea, a la enseñanza propiamente tal, como la libertad para abrir escuelas, se reconoce que en Chile existe la más amplia libertad de enseñanza, se reconoce que en nuestro país, como es la realidad, puede enseñarse cualquiera ciencia o arte, sin sujeción a método o programa alguno.

Igualmente, los padres pueden educar a sus hijos bajo el sistema o establecimiento que les parezca mejor, sin que exista monopolio estatal para la apertura de establecimientos educacionales.

B. El Ministerio: La Constitución de 1833 mandaba al Ministro del despacho respectivo, dar cuenta anualmente del estado de la educación en toda la República. Sin embargo, todavía no se había creado un Ministerio que se encargare particularmente de la instrucción.

Recién, en 1837 se crea el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, por su parte, fue Diego Portales, interinamente, el primer Ministro de Instrucción.

En 1887, producto de una ley de reorganización de los ministerios, al ministerio de 1837 se le separó el departamento de Culto, que pasó al Ministerio de Relaciones Exteriores. De esta manera, desde 1887 hasta 1927, pasó a denominarse *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, que en lo concerniente a la instrucción pública, le correspondía el desarrollo y el fomento de la instrucción y educación pública y la dirección de los establecimientos costeados por fondos nacionales; como de aquellos que fomentaran el desarrollo intelectual y científico.

En 1927 se crea el Ministerio de Educación Pública cuyos Ministros tuvieron particular relación con la Universidad de Chile, entre ellos Mariano

Egaña (1873), primer decano de la Facultad de Derecho; Miguel Luis Amunátegui (1876), secretario de la Universidad y Jorge Hunneus Zegers (1879), rector de la Universidad; entre muchos otros.

En la Constitución de 1833, se aprecia en la estructura del organigrama, que la enseñanza estaba centrada en la idea que la Educación Pública es una atención preferente del Gobierno.

Con lo que respecta a la Superintendencia de Educación, entendida como el órgano ad-hoc encargado de la supervigilancia de la Educación Nacional, según el historiador Gonzalo Vial señala que no hubo Superintendencia y ni el Presidente ni el Ministro de Instrucción Pública tuvieron ante los Liceos ni ante la Universidad nada similar a la tremenda fuerza que detentaban el Consejo y la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile.

Posteriormente, esta Superintendencia pasaría a cargo del Consejo de Instrucción Pública siempre ligada a la Universidad de Chile.

Respecto de la obligación del Congreso de dictar un Plan General de Educación Nacional, este solo llegará a materializarse por medio de la ley de 1879, ley que involucró todos los niveles de enseñanza, con particular atención en la enseñanza secundaria y universitaria.

1.2. Disposición de la estructura educacional: 1842-1859

Este periodo va desde la dictación de la Ley Orgánica de la Universidad de Chile y de la creación de la Escuela Normal de Preceptores, hasta antes de la dictación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860.

Caracteriza este periodo el hecho que se comienza a delinear en la práctica lo señalado por la Carta Constitucional de 1933.

Será la Universidad de Chile, por medio del Consejo Universitario quien ejercerá la atribución de Superintendencia sobre la Educacional Nacional.

La Ley Orgánica de la Universidad Chile, promulgada en 1842, la señalaba *“como cuerpo encargado de la enseñanza y el cultivo de las letras y las ciencias en Chile. Tendrá el título de Universalidad de Chile, le corresponderá la dirección de los establecimientos literarios y científicos nacionales y la inspección sobre todos los demás establecimientos de educación”*.

Ejercerá esta dirección e inspección conforme a las leyes y a las órdenes e instrucciones que recibiere del Presidente de la República.

En este esquema el **Presidente de la República** representa la máxima jerarquía en materia Educacional, según el mandato que le entregaba el artículo 153 de la Constitución de 1933.

A su vez, la Ley Orgánica de la Universidad asignaba al Presidente el rol de PATRONO, de la Casa de Estudios. Esto implicaba en la práctica la atribución de nombrar al Rector, a los Decanos de las distintas Facultades, como también intervenir directamente en el Consejo Universitario, la **Facultad de Filosofía y Humanidades** tenía la misión de velar por la enseñanza primaria, dependiendo en este aspecto, del Consejo Universitario.

El desarrollo de la Educación Primaria fue asumido en la base operativa por el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y en los aspectos pedagógicos por la Universidad. El primero se encargó de la fundación y la dotación de escuelas, la segunda de la revisión de textos y reglamentos, asignación de premios a preceptores y supervisión de la marcha de las escuelas.

Así el Consejo, órgano asesor del Gobierno en materia de educación, le correspondía la dirección de todos los establecimientos de instrucciones científicas y literarias costeadas con fondos públicos, provinciales o

municipales, la inspección de los particulares y de las escuelas primarias, y la jurisdicción correspondiente sobre los empleados en la instrucción pública.

Estas funciones del Consejo, asociadas a su calidad de Superintendencia de Educación, eran desarrolladas en el resto del país por las **Juntas Provinciales** y por las **Inspecciones de Instrucción Pública**, que tenían también la obligación de remitir al Consejo informes periódicos sobre el estado de las escuelas y establecimientos de educación ubicados en sus respectivos sectores.

Con lo que se refiere a la educación secundaria o segunda enseñanza, como a la educación universitaria, estas dependían directamente del **Instituto Nacional** pese a lo dispuesto en el estatuto de la Universidad.

La Universidad de Chile fue creada como un cuerpo académico, no docente. La enseñanza superior se siguió impartiendo en el Instituto.

Como se señaló anteriormente, al artículo 153 expresaba que .La Educación Pública es una atención preferente del **Gobierno**, vale decir directamente en el ejecutivo, a diferencia de lo que planteó posteriormente la Constitución de 1925, en donde esta atención preferente pasa a ejercerla el Estado.

Respecto de los colegios privados, la supervisión perseguía iguales objetivos que los señalados para los establecimientos fiscales, no obstante, efectivamente se reducían a impedir la inmoralidad o abusos que comprometieran la salud de los alumnos.

Por decreto, en el año 1884, se dispuso que los alumnos de colegios particulares rindieran exámenes en los liceos fiscales o ante comisiones nombradas por el Consejo Universitario. Este podía proponer al Presidente de la República que algunos establecimientos, atendida su corrección, obtuvieran el derecho a examinar a sus propios alumnos.

1.3. La organización de la instrucción: 1860-1878

Este periodo comprende desde la promulgación de la **Ley Orgánica de Instrucción Primaria**, hasta antes de la reforma del año 1879 que introdujo cambios a la educación secundaria y superior, estableciéndose la dirección del Estado en la educación primaria pública y gratuita.

La ley de 1860 crea la **Inspección General de Instrucción Primaria** que reemplazó a la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Superintendencia de la instrucción primaria, la que formaba parte, del Consejo Universitario.

A su vez, por medio de esta ley se creaba un **Visitador de Escuelas** para cada provincia, dependiente de la Inspección General. De la marcha de la instrucción primaria debía dar cuenta anualmente al Ministro por medio de una memoria.

Respecto a la supervigilancia del Consejo Universitario, las escuelas particulares solo quedaban sometidas a inspección gubernativa en lo relativo al orden y moralidad, existiendo plena libertad para su funcionamiento.

El problema que fundamentaban los colegios particulares, en especial los de Congregaciones Religiosas, pasaba por el hecho que la entrega de Títulos Académicos estaba en manos del Instituto Nacional. La ley Orgánica de 1842, confería a la Facultad de Humanidades el derecho de fiscalizar los exámenes de quienes quisieran revalidar sus estudios, y ella lo delegó ante los profesores del Instituto Nacional, quienes los tomaban a todos los estudiantes de colegios particulares que aspiraran a graduarse. De esta manera, esta que resultaba ser la única forma de intervención en la enseñanza particular generó gran discusión hasta que conduce finalmente a la consagración a nivel constitucional de la libertad de enseñanza.

La dictación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria y Normal, trajo consigo que la Universidad se desligara de la educación primaria, por lo

menos, con lo que respecta a su vigilancia, de modo que el sistema educacional chileno quedaba desde ese entonces construido sobre 2 ejes paralelos:

- Por una parte la Escuela Primaria, con algunos establecimientos de enseñanza Técnica, como la Escuela de Artes y Oficios. (como eje educacional que estaba destinado a los sectores populares).
- El otro eje, formado por el Liceo y la Universidad; el liceo se transformaba por lo tanto en el tramo preparatorio para acceder a la Educación Superior, y su enseñanza era supervisada por la Universidad.

1.4. Instrucción secundaria y universitaria: 1879-1926

Este periodo comprende desde la Ley de 1879 que estructura la Instrucción Secundaria o segunda enseñanza y la Educación Universitaria, hasta antes de la creación del Ministerio de Educación Pública en 1927. Comprende a su vez la dictación de la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria* obligatoria de 1920, que vino a derogar la de 1860. También comprende este periodo la creación de nuevas universidades.

La Ley de 1879 cumplió con la orden de la Constitución de 1833 de establecer un **Plan General de Educación Nacional**.

Es reemplazado el Consejo Universitario, como órgano encargado de la Superintendencia de la Educación Pública, por el **Consejo de Instrucción Pública**, integrado por el Ministro del ramo, el Rector de la Universidad de Chile, su Secretario General, todos los decanos, el Rector del Instituto Nacional, tres miembros designados por el Presidente de la República, y dos elegidos por el Claustro Pleno Universitario.

El historiador Gonzalo Vial, señala que la ley de 1879 tuvo dos orientaciones:

- Una de ellas, reducir la autoridad del Presidente de la República en la Universidad, donde se limitó, desde entonces, a elegir Rector y

Decanos entre las ternas propuestas, así la Educación Superior comenzó a autogenerar sus directivas.

- La otra orientación fue la de crear el Consejo de Instrucción Pública, que elaboraba las ternas para nombrar los Rectores y Profesores secundarios y, además, con el visto bueno presidencial, dictaba planes de estudio y reglamentos internos y autorizaba textos escolares, todo lo anterior, eso si, únicamente respecto de los liceos fiscales.

En la legislación universitaria de 1842 y 1879 se había dejado establecido que solo la Universidad de Chile podía otorgar los grados de Bachiller y Licenciado que las leyes exigían para ejercer las profesiones de carácter científico. Por aquella época no había Universidades Particulares, pero si había alumnos privados, los cuales podían rendir exámenes ante comisiones de profesores de la Universidad de Chile.

En este contexto jurídico se crea la **Universidad Católica** en 1888, como una respuesta de los sectores católicos ante la laicización del Estado. Desde sus orígenes se financió con el aporte material de los católicos más ricos.

Posteriormente, en 1919 fue creada la **Universidad de Concepción**, como iniciativa privada de provincia. Frente a la falta de apoyo financiero del Estado, la sociedad penquista ideó en 1921 un sistema de donaciones por sorteo, el que en 1924 se legalizó como Lotería de Concepción: una parte de sus utilidades financiaron desde entonces a la Universidad de Concepción.

En 1931 se dictó el Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria, que regiría por varios decenios. El Decreto Fuerza Ley (D.F.L) de 1931 reconoció la existencia legal de 4 Universidades particulares: la Universidad Católica de Chile, La Universidad de Concepción, la Universidad Técnica Federico Santa María, y la Universidad Católica de Valparaíso.

Con lo que atañe al nivel de independencia de estas universidades, el Estatuto Orgánico de 1931 dejaba establecida que estas universidades gozaban de personalidad jurídica y por lo tanto eran libres para administrar sus bienes. Se les permitía además estructurar su sistema educacional como estimaran conveniente. Pero la enseñanza conducente a la obtención de aquellos grados o títulos que también otorgaba la Universidad de Chile, debía conformarse con planes y programas que aprobase el Consejo Universitario de la Universidad de Chile para las escuelas de estas. En ese caso también debían dar las pruebas y los exámenes ante comisiones de la Universidad de Chile. De este modo, los títulos que la Universidad de Chile otorgaba a los alumnos de Universidades Particulares tenían la misma validez que los que otorgaba a sus alumnos.

En 1953, una modificación al Código Orgánico de Tribunales, establece expresamente las Universidades que pueden entregar el Título de Licenciado, incluyéndose la Universidad Católica, Católica de Valparaíso y de Concepción.

1.5. Ministerio de Educación: periodo 1927-1953

Hasta 1927, la instrucción superior y secundaria estuvo bajo la tuición del Consejo de Instrucción Pública con sede en la Universidad y con su Rector como presidente. Los Liceos Comerciales y de Niñas era supervisados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y los Liceos Técnicos e Industriales por el Ministerio de Industrias y Obras Públicas.

Adicionalmente, la Instrucción Primaria tenía un estatuto propio que le otorgó la Ley de Instrucción Primaria de 1920, que la dejaba bajo la tuición del Inspector General de Educación Primaria, y por un consejo autónomo presidido por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública.

En el año 1927, con el decreto ley 7500, se realiza una reforma integral de la educación, reformando el viejo Ministerio de Instrucción Pública, para transformarlo en el Ministerio de Educación, acogiendo bajo su alero todo el sistema educativo nacional encargado a direcciones específicas:

- Educación Primaria y Normal.
- Educación Secundaria.
- Educación Profesional.
- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

El sistema educacional quedaba en manos de esta nueva entidad, sin embargo, las Universidades existentes mantuvieron su autonomía. La Universidad Católica de Santiago y de Concepción obtuvieron su reconocimiento en 1928; la Universidad Técnica Federico Santa María y Universidad Católica de Valparaíso en 1929, lo que les otorgó su autonomía.

Por lo tanto, el nuevo ministerio se centró principalmente en la educación Primaria normal.

La educación primaria era obligatoria, durando 4 años. La ley de 1920 es reformada en 1929, con el DFL 5291, estableciendo en su Art. 21 que la educación primaria consistía en el desarrollo físico, intelectual y moral del niño, de acuerdo a las necesidades sociales y cívicas del país.

Respecto a la educación secundaria, establece que se impartirá en dos ciclos de tres años cada uno. El primero se dedicará a desarrollar la cultura general del educando y el segundo a prepararlo para su futuro ingreso a la Universidad o al trabajo productor. El segundo ciclo se dividirá en tres secciones:

- Especializaciones Técnico-Manuales (comercial, industrial, agrícola, minera, profesional femenina, curso de perfeccionamiento para empleados).
- Sección científica para el ingreso a los Institutos Universitarios de este carácter.
- Sección humanística preparatoria para el ingreso a los institutos correspondientes.

Es importante destacar que el Estado cumple con la obligación Constitucional, en el que se señala que debe dar atención preferente a la educación, teniendo el control de la educación pública y privada. A esta última se le controlará por la vía de la toma de exámenes, ya que los establecimientos privados debían rendirlos ante funcionarios del ministerio, con lo que se controlaba el contenido de la enseñanza.

También, por el bachillerato que debían rendir los estudiantes que aspiraban a ingresar a la educación universitaria, se aseguraba que los contenidos que dictaba el ministerio fuesen impartidos. Una excepción, la constituyó la Universidad Católica, cuyo rector, el Sr. Carlos Casanueva, admitía el ingreso de alumnos, sin haber rendido el bachillerato, hasta la creación de la Escuela de Medicina, en que dicho examen, comenzó a exigirse para ingresar sólo a la carrera de Medicina, y posteriormente, las demás escuelas también lo hicieron.

Con los gobiernos radicales, el presupuesto en educación se incrementó, y también se impulsó el desarrollo de la misma, en el afán de aplicar el Modelo de industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), con ello el Ministerio de Educación creció en tamaño y amplió su cobertura.

1.6. Ministerio de Educación y la Superintendencia: 1953-1965

Durante la década de los años 30, el Ministerio de Educación experimentó un gran crecimiento, debido a los esfuerzos de los gobiernos radicales por ampliar la cobertura de la educación. Esto se refleja en el aumento de tamaño y en la complejidad que comienza a adquirir el Ministerio, lo que llevó a su reorganización en 1953, a las tres direcciones por niveles se agregó la Superintendencia de Educación.

La Constitución de 1925 establecía que existiría una **Superintendencia de Educación**, la que fue creada en el año 1953, como producto de esta reforma. En esta nueva fase, no será el Ministerio quien tendrá la tuición exclusiva sobre el sistema educacional, específicamente en la educación

primaria y las humanidades- sino que será la Superintendencia de Educación la que tendrá a su cargo la dirección superior e inspección de la Educación Nacional.

El texto legal entendía que la educación nacional era sólo la que impartía el Estado, sin embargo, las interpretaciones posteriores, incluyeron a los establecimientos privados, sobre los cuales, el DFL establecía que la Superintendencia sólo tendría labor de supervigilancia.

A la Superintendencia se le asignó un rol de generador de propuestas de política educacional elaboradas en un Consejo Nacional representativo de diversos actores ligados a la educación y, por otra parte, un papel de organismo coordinador y de planificación del servicio estatal de educación, al que se percibía como carente de unidad y articulación entre sus diversas ramas y modalidades.

La Superintendencia de Educación estaría constituida por:

- EL Consejo Nacional de Educación.
- La Oficina Técnica de Investigaciones Educativas y Servicios Especiales.
- Fondo Nacional de Educación.

1.7. Las transformaciones en la Reforma: 1965-1970

Con la reforma educacional durante el gobierno de Presidente Eduardo Frei Montalva, se producen cambios en las atribuciones de las entidades estatales encargados de la educación, así como en la manera en que se impartirá la enseñanza.

La educación primaria y las humanidades se transforman en la Educación Básica que es obligatoria, y dura 8 años y en la Educación Media que dura 4 años, y no tiene el carácter de obligatoria desde 1950 hasta 1967, el sistema escolar tenía una estructura distinta a la actual. Así, la educación primaria tenía una duración de 6 años y la educación media, en sus diversas

ramas o modalidades, duraciones que oscilaban entre 5 y 7 cursos. La reforma educacional iniciada a fines de 1965 alteró esa estructura e introdujo, en términos gruesos, la que rige en la actualidad. Se estableció entonces:

- Educación General Básica: de 8 años.
- Educación Media: de 4 o 5 años de duración, según de trate de:
 - Modalidad Técnico Profesional.
 - Modalidad Científico-Humanística.

Además, los establecimientos particulares deben dejar de rendir exámenes ante el Ministerio de Educación, pues se entiende que por contar con profesores que tengan el Título de Profesor, quedan libres de rendir los exámenes.

Los establecimientos particulares que no cuenten con profesores titulados, deberán continuar rindiendo exámenes.

Con la elección del Presidente Salvador Allende, en 1970, el partido de la Democracia Cristiana exigió la firma del Pacto de Garantías Democráticas, que luego sería la ley 17.398 de 1971, que en materia de educación, modifica el artículo 10º N° 7, eliminando del texto constitucional la disposición relativa a que la Educación es una atención preferente del Estado, y también la existencia de la Superintendencia de Educación, quedando sólo la garantía de la libertad de enseñanza.

A raíz de esta reforma, la oposición a la Unidad Popular esgrimió que dicho proyecto era inconstitucional.

Esta fase termina con el Gobierno de la Junta Militar, que acogiendo los postulados de los economistas neoliberales, inician el proceso de municipalización de la enseñanza.

2. REFORMAS EDUCACIONALES DEL SIGLO XX

Para conceptualizar lo que es una Reforma se presentan tres definiciones:

- Cambio complejo de la estructura educacional de un país (Fagerlin – Saha 1989).
- Parte integrante de las transformaciones sociales. Introduce cambios fundamentales en los objetivos, en las normas y en las instituciones educacionales (UNESCO).
- Cambios profundos en la política educativa, planteados con sentido de continuidad y una visión prospectiva sobre el futuro de una sociedad (Diccionario Ciencias de la Educación).

Por lo indicado en las definiciones anteriores, se puede señalar que una reforma supone **un conjunto de cambios, que pretenden transformar aspectos fundamentales del sistema educativo, de acuerdo a objetivos y metas claramente definidos y formulados, mediante el desarrollo de diferentes estrategias.**

Históricamente Chile impulsó durante el siglo XX tantos proyectos de reforma educativa como décadas se contaron. En los años 1920 y 1925 se dictan leyes de enseñanza primaria obligatoria que producen la incorporación masiva a las primeras letras de los sectores populares, cuyas cifras de analfabetismo eran cuantiosas.

Le sigue la reforma de 1928 y la contrarreforma de 1929, más adelante en la década del 40' el Plan Integral San Carlos.

La Reforma de la Enseñanza Secundaria de los años 60, la Reforma de 1965 se inserta en la “Alianza para el Progreso”. Para algunos se trata de una actualización de la reforma de EEUU de los años 30' más el componente social derivado de la reacción a la Cuba de Fidel.

La reforma del Gobierno Militar de 1981, que se sustenta en los postulados neoliberales de Milton Friedman y la escuela económica de Chicago, donde se produce la gran “reforma educativa neoliberal”, cambiando el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles; transformando el régimen de contrato y dependencia de los profesores; afectando con ello fundamentalmente su estabilidad y carrera funcionaria (NÚÑEZ, 2003), y traspasando la gestión de los establecimientos escolares a los municipios.

Culminando el siglo con la reforma de 1995-1996, que se formaliza como tal a mediados de los años 90’, donde se plantea proyectos destinados a mejorar la **calidad y equidad**.

Si observamos el desarrollo de las Reformas Educativas que ha tenido la Educación Chilena en las últimas décadas, podríamos identificar y caracterizar tres períodos, según el énfasis o preocupación fundamental que tuvieron, de la siguiente manera:

- **Período de la Universalización o Masificación Escolar:** Desde 1965 a los años 70, de carácter cuantitativo, ya que se asociaba el concepto de **calidad de educación** al número de personas que tenían acceso al sistema educación y progresaban en él para incorporarse a la sociedad.
- **Período de la Descentralización Administrativa:** década de los años 80, de carácter cualitativo – cuantitativo, ya que la cobertura y atención que podía brindar el sistema educacional dependía de la **calidad y oportunidad** con que se tomaban las decisiones, por lo cual, la cercanía (descentralización) del administrador resultaba fundamental. En este contexto se enmarca el proceso de traspaso de la administración de los establecimientos educacionales fiscales a los Municipios, lo que se conoce como “Proceso de Municipalización de la Educación”.
- **Período de la Descentralización Curricular:** década de los años 90, de carácter cualitativo, ya que superados los objetivos de cobertura y atención, lo que interesa es la **calidad y pertinencia** de

los aprendizajes, que alcancen los alumnos, para lo cual, la descentralización y flexibilidad curricular resultan indispensables, más aún, cuando la globalización e internalización de las relaciones de los países cada día es más creciente y diversificada, lo cual nos obliga a ser competitivos (tener calidad) con otros, que tienen historia, cultura y desarrollo diferentes.

El denominador común de estos períodos es la **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**, la que se quería alcanzar con distintos enfoques paradigmáticos.

Estos periodos, naturalmente marcaron un énfasis en la administración y gestión de las Unidades educativas, lo que ha significado pasar de un estilo normado con rigurosidad, o uno flexible y dinámico.

2.1. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)

La Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de Enseñanza Básica y Enseñanza Media, y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

La **estructura** del sistema educacional en la LOCE, establece que siendo una pequeña fracción los establecimientos educacionales particulares pagados, están obligados a adecuar sus planes y programas al Marco Curricular fijado por el Ministerio de Educación. El Estado carece de atribuciones para fiscalizar el cumplimiento de esta obligación, así como para velar por la calidad de la educación que brindan estos establecimientos.

La otra fracción, siendo la mayoría de los establecimientos de la educación primaria y secundaria del país, reciben del Estado una subvención por alumno matriculado que asiste a clases. De éstos, alrededor de la mitad son establecimientos privados que reciben también aportes de los padres, lo

que se han llamado, financiamiento compartido. Los establecimientos privados, sean o no subvencionados por el Estado, gozan de exenciones tributarias.

Los establecimientos públicos, que en su mayoría no reciben recursos adicionales más allá de la subvención fiscal, están administrados por las Municipalidades, a través de Departamentos Administrativos de Educación Municipal (DAEM) o bien de Corporaciones Municipales de Desarrollo Social (CMDS). Los municipios con mayores recursos (53 de un total de 341) han creado Corporaciones Educativas; con ellas, hay un manejo más flexible de los recursos para educación, al mismo tiempo que las atribuciones en la materia se concentran aún más en la autoridad comunal del Alcalde. El Concejo Municipal queda fuera de la administración de los colegios municipalizados.

Esta estructura institucional ha generado numerosos problemas relacionados con la calidad de la educación impartida, los que son de público conocimiento pues han estado en el debate nacional en los últimos años. Uno de los mayores problemas se presenta en lo que podríamos llamar Educación Pública, la cual está en manos de los municipios. Allí se han creado enormes diferencias entre los establecimientos educacionales de municipios pobres y de aquellos más ricos. Incluso, ha habido Alcaldes que han declarado que las Municipalidades a su cargo no tienen capacidad financiera ni de gestión para poder administrar los Establecimientos Educativos.

Adicionalmente, una reciente encuesta del CEP (Centro de Estudios Públicos) muestra que más del 70% del país apoya un traspaso de los colegios desde los municipios al Ministerio de Educación, comenzando con aquellos que tengan mayores deficiencias en la calidad de la educación que imparten.

Ante este traspaso, también se opina que lo mejor sería un traspaso de los establecimientos desde el Municipio a los Gobiernos Regionales, las cuales podrán delegar sus atribuciones a nivel provincial, con el propósito de coordinar los esfuerzos de los municipios y la labor de los docentes hacia metas de mejoramiento de la calidad de la educación a nivel provincial y regional, para

diseñar proyectos educativos y de perfeccionamiento docente, nombrando a través de un concurso público el cargo del Director y Directivos Docentes en cada establecimiento educacional.

En cuanto a los **establecimientos privados** que reciben subvención estatal, llamados “Establecimientos Subvencionados” la LOCE presenta un problema en definir quiénes podrán ser “sostenedores” de colegios, por lo que se deberá establecer requisitos más exigentes, tales como Título Profesional o Grado Académico de Licenciatura o superior cuando se trate de personas naturales.

También es requisito fundamental que para abrir un colegio, los sostenedores deben presentar ante el Ministerio de Educación un Proyecto Educativo que justifique la entrega de apoyo financiero por parte del Estado, el cual deberá ser evaluado periódicamente por el Consejo Superior de Educación. Los sostenedores podrán agruparse con el fin de preparar en conjunto un proyecto educativo común, los que deberán contener necesariamente los principios del currículum nacional.

La Constitución ha dispuesto que el objeto de la educación sea el pleno desarrollo de la persona, lo que prohíbe transformarla en un negocio que sólo busca fines de lucro.

El derecho a la educación y la libertad de enseñanza son dos principios que se complementan entre sí, fortaleciendo uno al otro. Así lo ha demostrado la historia de la Educación Chilena a lo largo de su vida republicana. Desde inicios de la República, el sistema educacional chileno ha combinado exitosamente la educación pública gratuita con la educación privada, tanto laica como religiosa, pagada como gratuita, en todos los niveles de escolaridad.

La reforma a la LOCE deberá garantizar el desarrollo de la educación particular, para lo cual es necesario establecer condiciones de funcionamiento de los establecimientos educacionales que aseguren la seriedad de la empresa educativa y la calidad de la enseñanza impartida.

La libertad de enseñanza la ejercen los padres de familia teniendo la posibilidad de elegir el establecimiento educacional al cual optar según sus principios y valores para que asuman la educación de sus hijos. También la ejercen los establecimientos educacionales al asumir un Proyecto Educativo Institucional, que refleje principios y valores específicos con los cuales se quiere educar.

Adicionalmente, la libertad de enseñanza la ejercen los Docentes al definir los métodos y procedimientos a través de los cuales practican la pedagogía.

La libertad de enseñanza de los padres no conlleva la obligación de los establecimientos de recibir a todos los niños que aspiren a educarse allí. Los establecimientos deben conservar la libertad de seleccionar estudiantes según capacidades, como lo hacen actualmente los Liceos de Excelencia por ejemplo el Instituto Nacional o el Liceo N° 1 de Niñas, o bien por motivos doctrinarios, como lo hace la mayoría de los colegios religiosos. Los establecimientos pagados, que no reciben aportes públicos, pueden continuar como hasta hoy exigiendo a los padres el pago de la escolaridad. Ello no obstante, **no podrá discriminarse arbitrariamente en la selección de los estudiantes, y siempre los criterios de selección deberán ser públicos y susceptibles de control judicial.** Por ello es importante la aprobación de la reforma constitucional propuesta por el gobierno que consagra el derecho a una educación de calidad.

La LOCE deberá establecer que es a través del Consejo Superior de Educación, con la composición y atribuciones antes señaladas, que se garantizará el derecho a una Educación de Calidad. También deberá señalar las responsabilidades que al respecto tienen que asumir los padres de familia, los estudiantes, los docentes y los sostenedores, de modo tal de asegurar la calidad de la educación chilena. De este modo, se podrá asegurar que los fines de lucro de la educación particular subvencionada queden supeditados a

principios superiores referidos a los Fines de la Educación y al derecho de los estudiantes a recibir una enseñanza de calidad.

2.2. El debate político de la educación en Chile hoy

Tras las manifestaciones estudiantiles que sorprendieron al mundo político, en los últimos años, (2006-2008) los representantes de los más variados sectores dieron recetas y veredictos sobre el problema y sus posibles soluciones.

Se constataba un hecho evidente, que los estudiantes de Educación Media o Educación Secundaria, le estaban dando un ejemplo al país, sin embargo, a medida que los sucesos se fueron decantando, los partidos políticos tomaron posiciones que no variarían, al menos sustancialmente, en los meses siguientes.

Los temas que plantean los estudiantes, tales como el Pase Escolar, la Prueba Selección Universitaria (PSU) y la Jornada Escolar Completa (JEC), lejos de ser marginales, impactan a diario en la vida de las comunidades escolares, especialmente en los estudiantes de menores ingresos y sus familias. No pocos actores de la educación chilena estiman que en su momento los espacios que hubo para profundizar algunos de ellos fueron insuficientes. Por otra parte, las autoridades educacionales no sólo deben tener el ánimo de escuchar las demandas de los jóvenes y de la sociedad chilena acerca de su educación, sino también una voluntad política para seguir llevando a cabo las transformaciones necesarias que permitan continuar avanzando en cobertura, calidad y equidad.

La Educación en Chile ocupa un lugar destacado en las políticas sociales del país. Desde la promulgación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación) en Marzo de 1991, se ha ido implementando la Reforma Educacional, que abarca desde la Educación Prebásica hasta la Universitaria, apuntando al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación.

La comisión formada para estudiar las propuestas de los estudiantes, pareció tener un equilibrio en su momento, pero no se ha propuesto un cambio profundo, los estudiantes, a fin de cuentas, han dicho que la forma en que hasta el momento han solucionado el problema no es el correcto, aunque se derogue la LOCE, planteando nuevas demandas en la Ley General de Educación (LGE) que está en estudio.

2.3. Ley General de Educación (LGE)

La Ley General de Educación, (LGE) surge del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior que recoge las demandas emanadas de la movilización estudiantil secundaria del 2006. Intentando dar respuesta a estas demandas, se plantean una serie de propuestas de reforma a la LOCE que se articulan en un proyecto de ley que en abril de 2007, se presentó a la Honorable Cámara de Diputados el proyecto de Ley General de Educación.

Este tiene por objeto establecer y explicitar los principios, fines, deberes del Estado, derechos y obligaciones de los actores del proceso educativo y las disposiciones generales sobre los tipos, niveles y modalidades del sistema educativo, así como las normas que fijen el ordenamiento de un currículo nacional flexible, moderno, democrático y orientado a las necesidades del siglo XXI.

Establece que el sistema educacional chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

La LGE regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que se exigirán en cada nivel y regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, además establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos

e instituciones de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo de calidad.

El texto dispone que la educación sea un derecho de TODAS las personas, corresponde preferentemente a los padres 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.

2.3.1. Deberes del Estado chileno

La promoción y gratuidad de la Educación Parvularia.

La obligatoriedad de la educación básica y media, para lo cual deberá establecerse un sistema gratuito que garantice el acceso.

La promoción de políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias.

El resguardo de los derechos de los padres y alumnos, cualquiera sea la dependencia del establecimiento que elijan.

El Estado deberá velar además por la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento. Se incluye en este aspecto la promoción del desarrollo profesional docente.

Es deber del Estado resguardar la libertad de enseñanza. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento para sus hijos. Por otro lado, la libertad de enseñanza incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

El Estado deberá velar por una educación de calidad para todos, procurando que tanto el sistema público como el que ofrecen los particulares la tenga.

2.3.2. Principios de la Ley General de Educación:

- a) Universalidad y educación permanente: La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- b) Calidad de la educación: La educación debe propender a que todos los alumnos, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los estándares de aprendizaje que se definan de acuerdo a la ley.
- c) Equidad del sistema de enseñanza: El sistema propenderá a la integración e inclusión de todos los sectores de la sociedad, estableciendo medidas de discriminación positiva para aquellos colectivos o personas que requieran de protección especial.
- d) Participación: Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo y en la toma de decisiones.
- e) Responsabilidad: Todos los actores del proceso educativo deben ser evaluados y rendir cuenta pública respecto de sus logros educativos.
- f) Articulación del sistema educativo: Las personas pueden entrar o salir de él, o cambiarse de modalidad, progresando en el sistema.
- g) Transparencia de la información del conjunto del sistema educativo, incluyendo el de los resultados académicos.
- h) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

La Ley General de Educación (LGE) constituye un cambio respecto de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE en puntos clave como:

- Incorpora y enfatiza los principios de calidad y equidad educativa.
- Refuerza el concepto de **Comunidad Educativa** con deberes y derechos para sus integrantes: Centros de Estudiantes, Centros de

Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares.

- Le atribuye la administración en el ámbito de sus competencias al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia del ramo, en un **Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad** de la Educación.

2.3.3. Principio de calidad y equidad educativa

Un aspecto interesante de la Ley General de la Educación, es la consagración del “**derecho a una educación de calidad para todos**”, que vendría a sustituir al “derecho a la educación” a secas, garantizado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y la mayoría de las constituciones de los países.

Actualmente, calidad, equidad y eficiencia presentan nuevos y diferentes desafíos, los avances logrados son la base para plantearse retos de mayor envergadura, las nuevas demandas son consecuencia natural del incremento de las expectativas propias de los países que avanzan hacia el desarrollo.

En relación con la **Calidad de la Educación**, se define la actividad desde el punto de vista de un derecho humano, donde se “enfatisa su rol en formar personas conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de razonar, discurrir, convivir y optar por valores que promuevan el desarrollo de su entorno familiar, del país y el mundo”.

Se formulan propuestas referidas a la calidad del sistema educativo en diferentes ámbitos:

- Administración y gestión del currículo.
- Funcionamiento de la Jornada Escolar Completa.
- Educación Media Técnico-Profesional.

- Operación de los Centros Educativos (Gestión, participación de la Comunidad Escolar).
- Formación inicial docente y oportunidades de desarrollo profesional para los docentes en servicio.

La LGE regula el sistema escolar, entregando reglas claras para asegurar un **servicio educativo de calidad** para todos los niños, independiente de su condición social, económica, cultural o territorial, establece claramente las condiciones y requisitos para la entrega del servicio educativo.

Se aplicarían los criterios y condiciones de **no discriminación y no selección** en los alumnos hasta octavo año en establecimientos educacionales de Educación Básica, asegurando la igualdad de oportunidades para todos y todas, a su vez, el Estado velará por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

La LGE establece que en los procesos de selección de los establecimientos subvencionados no podrá darse la selección de estudiantes por rendimiento académico o antecedentes socioeconómicos hasta 6º Año Básico.

Se precisa el concepto de **modalidad educativa** donde se reconoce modalidades educativas especiales: educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas, educación de adultos y las diversas modalidades de educación especial, particularmente la dirigida a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

2.4. Comunidad educativa

Se incorpora el concepto de **Comunidad Educativa**, estableciéndose derechos y deberes para sus integrantes: alumnos, apoderados, profesores, asistentes de la educación, equipos docentes y directivos.

Se define como requisito la existencia de Centros de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares, estableciendo espacios reales de participación de cada uno de estos actores, en los que éstos podrán ejercer sus derechos y deberán rendir cuenta a la comunidad del cumplimiento de sus deberes.

Los Derechos básicos de los estudiantes se formulan como:

- Las familias deben conocer el Proyecto Educativo del Establecimiento (PEI).
- Se conserva la norma sobre protección de embarazo y maternidad.
- Incorporan normas que fortalecen la protección de los estudiantes en relación a la cancelación de la matrícula y sanciones por el no pago de compromisos de los padres.
- Las expulsiones se prohíben por rendimiento académico entre pre kínder y sexto básico.
- Establece el derecho de los estudiantes a repetir un curso en la enseñanza básica y uno de la enseñanza media en un mismo establecimiento.

Cambios a nivel currículum escolar:

- Se modifica la actual estructura curricular de 8 años de Educación Básica y 4 años de Educación Media por una de 2 ciclos de seis años cada uno.
- A su vez, la Educación Media es desagregada en 2 ciclos, uno de 4 años de Formación General y uno de 2 años de Formación Diferenciada.
- Este cambio implica que 7º y 8º año básico pasará a ser de enseñanza secundaria, debiendo tener profesores de Educación Media, que son especialistas en una sola asignatura y mejor preparados para enseñar a los alumnos de esa edad.
- La LGE establece además que el Estado debe elaborar bases curriculares para los 3 niveles del sistema: párvulos, básica y media.

- Se crea un banco de planes y programas complementarios que permiten a los establecimientos mayor innovación curricular y acceder a programas de establecimientos que hayan demostrado un alto desempeño.

Sostenedores:

- La LGE establece requisitos, nuevas y mayores exigencias que las actuales, para incorporarse como sostenedor al sistema educativo y mantenerse en éste. El aumento de exigencias es para sostenedores privados, sólo podrán ostentar el cargo de sostenedor aquellas Corporaciones Municipales o Fundaciones sin fines de lucro. Se fijará un plazo de cuatro años para que las entidades que actualmente tienen reconocimiento oficial puedan adecuarse a las nuevas exigencias.
- Las nuevas exigencias será el **Giro Único Educativo** donde los sostenedores deberán demostrar que están entregando una educación de calidad, junto con rendir una cuenta detallada (en el caso de los establecimientos subvencionados) del uso que reciban de los fondos del Estado.
- La ley define explícitamente que el sostenedor tendrá derecho a establecer y ejercer un Proyecto Educativo con compromiso de cumplir con los estándares de calidad de los aprendizajes a nivel nacional de acuerdo a la autonomía que garanticen las leyes, también tendrán derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley, y a solicitar, cuando corresponda, financiamiento del Estado.
- Los sostenedores privados deberán cumplir asimismo con el requisito de poseer Título Profesional o Licenciatura de a lo menos 8 semestres otorgado por una Universidad o Instituto Profesional reconocido por el Estado.
- A su vez, se consigna que los sostenedores deberán garantizar solvencia económica para optar al reconocimiento oficial.

2.5. Aseguramiento de la calidad de la educación

Una responsabilidad primordial del Estado es honrar la confianza que las familias depositan en las Escuelas y Liceos donde estudian sus hijos. Para ello, es necesario establecer mecanismos de aseguramiento que protejan el derecho de los ciudadanos a recibir una educación de calidad. Una de las principales falencias del sistema educacional en Chile es la carencia de un régimen de aseguramiento de la calidad.

Crear las condiciones para la acción efectiva de un sistema de aseguramiento de la calidad supone el rediseño del actual sistema educacional y su institucionalidad.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad que se busca desarrollar para los niveles de la educación parvularia, básica y media que se imparte en los establecimientos reconocidos oficialmente por el Estado, tendrá como misión la de ejercer funciones normativas, de fomento, de evaluación, de información y de fiscalización de la calidad de la educación y del cumplimiento de los derechos y deberes establecidos en las leyes y reglamentos de carácter educacional.

La responsabilidad del cumplimiento del total de estas funciones de aseguramiento de la calidad de la educación será asumida por organismos públicos establecidos por la LGE, y modificados por el proyecto de Ley que crea la *Superintendencia de Educación*, presentado en Mayo del 2008, como son proyectos de Ley, se presentan ambos en esta investigación hasta no ser definidos como Ley de la República.

Ministerio de Educación: En el sistema diseñado, corresponderá al Ministerio de Educación, además de sus funciones tradicionales, principalmente el diseño e implementación de políticas y programas destinados a fomentar la calidad de la educación, así como la elaboración de estándares de logros de aprendizaje y de desempeño.

Superintendencia de Educación: Asimismo, corresponderá a la Superintendencia de Educación constituirse como agencia de aseguramiento de la calidad, informando, evaluando, fiscalizando, interpretando normas y sancionando, cuando así corresponda; tendrá la misión de regular y controlar el uso de los recursos fiscales. Su función será la fiscalización y auditoría de la rendición de cuentas de los establecimientos y sus sostenedores.

Consejo Nacional de Educación: corresponderá al Consejo Nacional de Educación (hoy Consejo Superior de Educación), entre otras, la aprobación de marcos y bases curriculares y de los estándares de calidad, así como del plan de mediciones nacionales e internacionales de los logros de aprendizaje de los alumnos.

Agencia de Calidad de la Educación: le corresponderá diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje, esta medición se basará en estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales de educación básica y media.

Cada organismo tendrá responsabilidades específicas sobre las funciones indicadas, en sus respectivos ámbitos, de conformidad a las normas que regulen a cada uno de ellos.

2.5.1. Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación es uno de los elementos que forman parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, en este contexto, también resulta fundamental el replanteamiento de las funciones que hoy cumple el Ministerio de Educación en áreas política – legislativas, técnico – pedagógicas, evaluativas, fiscalizadoras, supervisoras, inspectivas, de provisión de insumos, de apoyo y, de estudio, información y estadísticas, siendo, por tanto, necesario que éste vuelva a tomar el **rol de planificador y promotor educativo** que le corresponde.

Reiterando su fundamental aporte a las familias en la formación integral de sus componentes, al Ministerio de Educación se otorgan nuevas atribuciones y funciones en este ámbito:

- a) Formular políticas destinadas a fomentar la calidad de la educación, para lo cual se le encomienda las atribuciones necesarias para elaborar los marcos y bases curriculares y de planes y programas de estudio;
- b) Formulación de estándares de logros de aprendizaje de los alumnos y de desempeño para docentes, sostenedores y establecimientos.
- c) Desarrollar estadísticas e indicadores para mejorar el diseño e implementación de políticas y programas;
- d) Proponer el plan de mediciones nacionales e internacionales de los niveles de aprendizaje de los alumnos.
- e) Desarrollo de estudios; y Apoyo pedagógico e intervención a los establecimientos educacionales que así lo necesiten.
- f) Mantener un sistema de información pública;
- g) Establecer y administrar los registros públicos que determine la ley,

2.5.2. Superintendencia de Educación

Cabe hacer mención a que el actual proyecto presenta, como lógica consecuencia de crear la Superintendencia, algunos cambios sobre la materia respecto del proyecto de Ley General de Educación sometido a actual discusión, que se formuló sin este órgano. En efecto, el presente texto somete a la Superintendencia de Educación funciones que en aquel proyecto, porque no existía este órgano, eran asignadas al Ministerio de Educación, tales como la evaluación de calidad de la educación a través de la aplicación de mediciones de logros de aprendizajes de los alumnos, tanto de carácter nacional como internacional; la evaluación de desempeño de establecimientos; la calendarización de las evaluaciones de desempeño, y la difusión pública de los resultados obtenidos.

Estos temas, junto con otros que surjan en el debate de ambos proyectos de ley, serán coordinados a través de indicaciones que en su

oportunidad presentará el Ejecutivo en el trámite correspondiente, de modo de evitar súper posiciones de facultades o áreas difusas en la distribución de competencias.

El proyecto establece la creación de una Superintendencia de Educación, como un servicio público funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio y que se relacionará con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Dicho organismo estará a cargo de un funcionario de la exclusiva confianza del Presidente de la República, que será el Jefe Superior de la Superintendencia y tendrá la representación judicial y extrajudicial de la misma. Será designado conforme al mecanismo de la Alta Dirección Pública.

La función central que se propone para la Superintendencia de Educación será velar por la calidad del sistema educativo. Esta será ejercida a través de la evaluación, información, fiscalización, interpretación administrativa de normas, atención de denuncias y reclamos, control del cumplimiento de las leyes y fiscalización efectiva, para contribuir a mejorar el desempeño de los establecimientos educativos y del sistema escolar en su conjunto.

El proyecto establece que la Superintendencia tendrá por objeto la evaluación y fiscalización de los sostenedores y de los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado en los niveles parvulario, básico y medio, a fin que cumplan con los estándares establecidos para el sistema educativo. Además, proporcionará información en el ámbito de su competencia, a los miembros de la comunidad educativa y otros usuarios e interesados, y atenderá los reclamos y denuncias de éstos, estableciendo las sanciones que en cada caso corresponda.

Para el cumplimiento de su objetivo principal, la Superintendencia de Educación ha sido dotada de atribuciones normativas, fiscalizadoras, sancionatorias, de asesoría y coordinación, de información y de atención de usuarios y mediación.

Las **atribuciones** de este nuevo órgano público también resultan fundamentales para el logro de sus finalidades. Así, el proyecto contempla un variado catálogo de ellas, tales como:

- La facultad evaluativa del grado de cumplimiento de los estándares de calidad del sistema educativo.
- De diseño, aplicación y validación de instrumentos de medición y de Evaluación, tanto respecto de alumnos y establecimientos, como de Sostenedores y docentes.
- De resguardo del cumplimiento de las leyes, reglamentos e instrucciones que ella imparta.
- De fiscalización del uso de los recursos públicos.

Funciones de inspección:

- De recepción de consultas, denuncias y reclamos de los distintos miembros de la comunidad escolar.
- De formulación de cargos, sustanciación y resolución de procesos sancionatorios.
- De adopción de medidas para el resguardo del servicio educativo.
- De fiscalización de los requisitos para obtener el reconocimiento oficial del Estado.
- De la facultad sancionatoria; de la interpretativa de las leyes, reglamentos y demás normas educacionales.
- De la facultad normativa, junto con la de realizar estudios y estadísticas del sistema educativo y de publicación de los resultados de éste.
- La asesoría al Ministerio de Educación sobre materias de su competencia.
- La facultad de adoptar las medidas que estime necesarias en resguardo de todos los usuarios del servicio educacional y del interés público.

2.5.3. Consejo Nacional de Educación

La creación del Consejo Nacional de Educación reemplazará al antiguo Consejo Superior de Educación, el nuevo consejo representativo de todos los actores del sistema escolar, estará a cargo de definir el currículo, los estándares de calidad y la evaluación de los distintos sectores educativos.

En su conformación se privilegiará la excelencia estableciendo altas exigencias de experiencia y de profesionalismo a sus miembros. Considera la elección de Premios Nacionales en distintas disciplinas aplicadas en los campos de la educación, representantes del sistema, docentes destacados o administradores. Es parte de una composición nueva, una mezcla de miembros o académicos de la educación superior con miembros del sistema Escolar.

La LGE fortalece nuevas atribuciones del mismo en relación al sistema escolar: aprobación de estándares, informar plan de evaluaciones, informar normas sobre calificación y promoción. En relación con la educación superior, la propuesta legal mantiene las atribuciones ya establecidas.

Su composición sólo incluye a componentes de la Comunidad Educativa, a diferencia del anterior Consejo Superior que incluía a miembros de las FFAA y del Poder Judicial.

2.5.4. Agencia de Calidad

La Agencia deberá contar con instrumentos válidos y confiables para dichas evaluaciones, y que ellos se apliquen en forma periódica a lo menos en un curso, tanto en el nivel de Educación Básica como en el de Educación Media, e informar los resultados obtenidos. Las evaluaciones deberán dar cuenta del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos por las bases curriculares y deberán permitir hacer evaluaciones periódicas de la calidad y equidad en el logro de los aprendizajes a nivel nacional.

La Agencia de Calidad estará encargada de resguardar y asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad de la educación que defina el Ministerio de Educación. Éste deberá definir estándares de calidad académica comunes a todos los establecimientos educacionales, los que tendrán que ser aprobados por el nuevo Consejo Nacional de Educación.

La definición de estos estándares permitirá a las familias exigir igualdad de condiciones de calidad para todos los establecimientos (calidad docente, recursos e infraestructura educacional, cumplimiento curricular, etc.). Esta definición de estándares permitirá de igual manera vincular la subvención escolar a objetivos de calidad.

Tendrá a su vez la responsabilidad de desarrollar el sistema de medición de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de evaluación del desempeño de los establecimientos.

En el caso de la evaluación de desempeño de los establecimientos, esta se realizará a partir de estándares indicativos de desempeño que serán propuestos por el Ministerio y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Esta evaluación tiene por finalidad fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos y facilitar el desarrollo de planes de mejora.

Las evaluaciones nacionales e internacionales se desarrollarán de acuerdo a un plan de, a lo menos, cinco años, elaborado por el Ministerio de Educación, aprobado previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación.

Este plan deberá contemplar las áreas curriculares que son objeto de evaluación, los niveles de educación básica y media que son medidos, la periodicidad de la evaluación y las principales desagregaciones y modos de informar resultados.

Las evaluaciones nacionales periódicas serán obligatorias y a ellas deberán someterse todos los establecimientos educacionales de enseñanza regular del país, sin perjuicio de las excepciones que establezca el reglamento.

La Agencia de Calidad de la Educación deberá informar públicamente los resultados obtenidos a nivel nacional y por cada establecimiento educacional evaluado, en caso alguno la publicación incluirá la individualización de los alumnos.

Sin perjuicio de lo anterior, los padres y apoderados deberán ser informados de los resultados obtenidos por sus hijos cuando las mediciones tengan representatividad individual, sin que tales resultados puedan ser publicados ni usados con propósitos que puedan afectar negativamente a los alumnos, tales como selección, repitencia u otros similares.

La Agencia de Calidad de la Educación coordinará la participación de Chile en mediciones internacionales de aprendizaje de los alumnos, debiendo informar públicamente sobre sus resultados.

Le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño de los establecimientos y sostenedores educacionales. Esta evaluación estará basada en estándares indicativos de desempeño de los establecimientos, elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Estos deberán ser precisos, objetivos y fáciles de comprender, y deberán tomar en consideración, entre otros, los resultados de aprendizaje de los alumnos, los resultados de las evaluaciones del desempeño de los docentes, cuando corresponda, y otros indicadores de calidad de procesos relevantes de los establecimientos. En ningún caso el incumplimiento de estos estándares indicativos de desempeño ni de las recomendaciones que se desprendan de estas evaluaciones dará origen a sanciones. No obstante, la Agencia de Calidad de la Educación informará de estas evaluaciones a la comunidad educativa.

La evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales y de los sostenedores se orientará a fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos y sus planes de mejoramiento, y a asegurar la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.

Este proceso de evaluación se inicia con la revisión de los resultados de la autoevaluación institucional, respetando el Proyecto Educativo Institucional y considerando las condiciones de contexto de la institución.

CAPÍTULO II

GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL

CAPÍTULO II. GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL

En el informe final del estudio “Mejoramiento de la Gestión y la Calidad de la Educación Municipal” (enero 2008) publicado por el MINEDUC establece que las reformas que se aplicaron en Chile desde 1980 dieron origen a un sistema educacional profundamente descentralizado donde actualmente integran este sistema:

- 6.098 establecimientos del sector Municipalizado, que representa el 48% de la matrícula escolar.
- 4.700 establecimientos Particulares Subvencionados por el Estado, con 45% de la matrícula escolar.
- 763 establecimientos Particulares Pagados, que representan un 7% de la matrícula escolar.

El que casi la mitad de los alumnos financiados por el estado asista a establecimientos privados subvencionados y que los demás lo hagan en establecimientos administrados por Municipios con autonomía política del gobierno central hacen del sistema educacional chileno uno de los más descentralizados del mundo.

La descentralización del sistema educacional en Chile no ha significado que la sociedad exima al gobierno de sus responsabilidades ni de que éste se desentienda del funcionamiento del sistema escolar y su desempeño. Con los Gobiernos de la Concertación en 1990 y especialmente en los últimos años, se ha producido un intenso debate en el país sobre qué debería hacer el estado para mejorar el acceso, la equidad y la calidad de la educación. El gobierno, a través del Ministerio de Educación, ha desarrollado una intensa agenda de reformas, políticas y programas que ha tocado múltiples dimensiones del proceso educativo, desde el diseño curricular hasta el tiempo dedicado a la enseñanza.

Pese a que en Chile el gobierno es el responsable de garantizar el derecho al acceso a la educación, de definir los contenidos mínimos de los procesos educativos y de aportar buena parte de su financiamiento, en la realidad no administra ningún establecimiento educacional. Esta situación parece contrastar con la evidencia proveniente de numerosas investigaciones en Chile y en otros países que señala a la escuela como la unidad básica de funcionamiento del sistema educacional y la instancia en que se resuelve en buena medida el volumen, calidad y cobertura de los aprendizajes.

El gobierno central, a través del Ministerio de Educación establece los lineamientos de una política educacional donde se ha buscado preservar las ventajas de una gestión descentralizada para generar mayor eficiencia intentado incidir indirectamente sobre el funcionamiento de los establecimientos educacionales a través de apoyo, asesoría, recursos, financiamiento, incentivos, reconocimiento y regulación, y ofrecer alternativas de elección a las familias.

El principal resultado, ha sido incrementar significativamente la cobertura escolar y su capacidad de retención de los alumnos de menores recursos. Es así como la cobertura de la educación primaria se ubicó en 97% en 2001, en tanto que la cobertura de secundaria llegó a 85% de la población en el tramo de edad correspondiente.

Asimismo, se ha mejorado significativamente las condiciones materiales de las escuelas, los insumos del proceso educativo y las remuneraciones de los docentes.

El aumento de cobertura ha dado origen a nuevos desafíos para el sistema educacional, pues ha significado retener en el sistema escolar a miles de niños y jóvenes provenientes de hogares de menores recursos. Esto ha involucrado administrar una mayor diversidad en el sistema educacional como un todo y asumir el desafío de ofrecer una educación de calidad a alumnos que enfrentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en situación de desventaja.

En este contexto los escasos avances en materia de calidad de la educación han sido motivo de especial frustración para las autoridades, fuente de crítica del sistema político y los medios de comunicación, y causa de creciente insatisfacción para los estudiantes y sus familias. En efecto, pese al significativo aumento de la inversión pública y privada por alumno y a los programas y reformas aplicados, no sólo se aprecian escasos progresos en las mediciones del rendimiento de la población escolar a lo largo del tiempo, sino que los estudios internacionales indican que el desempeño de los estudiantes chilenos se ubica por debajo de lo que correspondería al nivel de desarrollo del país y la inversión de recursos por alumno.

Los alumnos y sus familias, por su parte, reconocen pocos avances en las prácticas pedagógicas y un deterioro en las perspectivas de movilidad social asociadas al acceso a niveles educativos superiores.

Como la calidad es la dimensión del desempeño educativo que se supone más directamente vinculada a la gestión de los establecimientos educacionales, la discusión sobre cómo mejorar la Calidad de la Educación en Chile se ha ido centrando crecientemente en la gestión.

Así, se ha llegado a asumir que mejorar la **gestión educativa** es una condición necesaria —y para algunos incluso suficiente— para elevar la calidad y equidad de la educación que reciben los niños y jóvenes chilenos.

La prioridad que en el país se ha asignado a la mejora en la calidad de la gestión educativa se ha reflejado en la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, convocada por el Presidente Frei en 1994.

Luego de constatar los avances alcanzados hasta entonces en materia de cobertura se señaló en el Informe de la Comisión, que falta implementar acciones adicionales que junto con las medidas hasta aquí adoptadas, superen las rigideces del sistema, flexibilicen el estatuto de los docentes, aumenten los incentivos y recursos para las escuelas, y permitan así asegurar una educación

masiva de calidad que produzca resultados significativos para cada niño, considerando sus diferencias de origen socioeconómico.

A partir de este diagnóstico, la Comisión propuso aumentar la autonomía y flexibilidad en la gestión de los establecimientos educacionales, dentro de un marco normativo en que se priorizaba la libertad de enseñanza y donde el estado se identificaba como responsable de garantizar el derecho a la educación y fijar los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza.

Por su parte, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, establecido por la Presidenta Michelle Bachelet en 2006, centró su análisis sobre la **gestión educativa en los establecimientos municipalizados**, considerando que es indispensable mejorar la educación pública para lograr que la educación contribuya efectivamente a la ampliación de oportunidades de todos los chilenos.

Esto requiere modernizar y fortalecer técnicamente la administración y gestión de la educación de propiedad pública, lo que actualmente corresponde a los Establecimientos Municipalizados.

Las propuestas del Consejo sobre como lograr esta mejora, sin embargo, registraron más diferencias que acuerdos, las que van desde la continuidad de la administración municipal hasta el traspaso de estos establecimientos a un servicio nacional dependiente del Ministerio de Educación.

1. GESTIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALIZADOS

El debate sobre cómo mejorar la calidad de la educación en Chile no sólo se ha ido focalizando en la gestión educativa en general, sino en la **Gestión de los Establecimientos Municipalizados** en particular. Actualmente en los establecimientos municipales se educan alrededor de 1,8 millones de

estudiantes que, como se ha indicado, representan un 48% del total de la población escolar del país.

Parte importante de los alumnos del sector municipal provienen de hogares de escasos recursos, representando éstos casi un 70% de la matrícula de este sector. De esta forma los colegios municipales constituyen una parte fundamental de la oferta educativa para los sectores más vulnerables.

En principio, un mejor desempeño de la educación municipalizada debería contribuir a disminuir el efecto de las diferencias de origen de los estudiantes, de forma que el conjunto de la población obtenga una educación de similar calidad.

Dado que alrededor de dos tercios de los alumnos provenientes de hogares de menores recursos asiste a establecimientos municipalizados, el cierre de las brechas de rendimiento educativo pasa necesaria, pero no exclusivamente, por mejorar la calidad de la educación en este sector.

Como al mismo tiempo los establecimientos municipalizados están sujetos a un conjunto de normas y prácticas administrativas distintas de las del sector particular subvencionado resulta inevitable que se establezca una vinculación entre el menor desempeño educativo de los alumnos de este sector y las mayores rigideces en la gestión de los establecimientos municipalizados, esto involucra orientar, motivar y coordinar las acciones de casi 350 municipios que administran los 6.098 establecimientos educacionales.

1.1. Normativa del sistema municipal

En los años 80, con la municipalización de la Educación y el estímulo a la administración privada de los colegios, el Estado pierde gravitación sobre la política educacional.

En los años 90 el Estado recupera un rol dominante: se asignan más recursos fiscales para la educación, se diseña e implanta un nuevo currículo

nacional, se regula e invierte en infraestructura para una Jornada Escolar más extendida, se define el Estatuto Laboral y mejora en los salarios de los docentes, se implementan sucesivos programas mejoramiento educativo, focalizados y no focalizados, entrega de más y mas diversos recursos de aprendizaje, se incorpora tecnología de información y comunicación en los colegios, se amplía la ayuda social para niños de familias que enfrentan problemas económicos, entre otras iniciativas impulsadas por el Ministerio del ramo y los sucesivos gobiernos.

No obstante, las políticas y acciones programáticas y legales dirigidas a mejorar la calidad y romper con las inequidades en la distribución de los aprendizajes según nivel socioeconómico no han logrado un cambio significativo y tampoco han logrado fortalecer la educación municipal.

La política educativa no se ha construido desde las Escuelas y Liceos, situados en contextos específicos ni ha apostado por los actores principales de la mejora escolar que son los profesores: tanto Docentes Directivos como de aula, que apoyados por su sostenedor centran su labor en el aprendizaje de los estudiantes.

El desafío es pasar de un Ministerio de Educación ejecutor a uno que define la política, asigna recursos fiscales, que regula, que ofrece estrategias de apoyo diferenciadas y que evalúa en función de estándares de funcionamiento y de resultados de aprendizaje.

Los municipios son sostenedores de educación y en la administración interior del Estado dependen del Ministerio del Interior, concretamente la Subsecretaría de Desarrollo Administrativo y Regional (SUBDERE).

Son los responsables de administrar, planificar e impulsar el desarrollo de la comuna en todas sus facetas y dimensiones, para lo cual reciben recursos fiscales y gestionan otros recursos, públicos y privados. Entre sus instrumentos de trabajo se encuentran el Plan de Desarrollo Comunal

(PLADECO), el Plano regulador, el Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), el Plan de Salud.

Los establecimientos municipales de educación tienen una doble dependencia, así lo experimentan y verbalizan los directores de escuelas y liceos. En algunos temas deben ajustarse y responder al sostenedor (Alcalde y Ministerio del Interior) y en otros al Ministerio de Educación (MINEDUC).

En la práctica esta situación ha llevado a que el municipio se ha definido como “buzón” que administra los recursos que recibe para sus establecimientos escolares, pudiendo gestionar y aportar nuevos recursos, asigna directivos, docentes y personal administrativo a los establecimientos, lleva la planilla de sueldos y salarios y paga a Directivos y Docentes, respetando la legislación vigente.

En esta perspectiva no le correspondería participar en materias pedagógicas más allá de asegurar la matrícula y la asistencia de alumnos que son los dos factores que determinan el grueso de los recursos que recibe que son los que corresponden a la subvención escolar.

Las materias técnico pedagógico y de aula quedan en manos del Director y equipo directivo y de los docentes de cada establecimiento y del MINEDUC responsable de la política educativa y de asegurar la presencia de las ofertas programáticas ministeriales en los colegios, algunas focalizadas y otras universales así como entregar apoyo técnico-pedagógico a través de la supervisión a los establecimientos que muestran más bajo rendimiento.

Lo administrativo y lo técnico pedagógico son dimensiones superpuestas entre sí que se vinculan y condicionan constantemente, donde el plano administrativo-financiero debiera ser eficiente y estar al servicio del plano técnico-pedagógico que constituye el norte de la gestión escolar.

Si las decisiones en los campos señalados no se vinculan y ponen al servicio de los proyectos educativos y metas técnico-pedagógicas que se pone

cada establecimiento los resultados tienen una alta probabilidad de ser mediocres.

La normativa que rige la Gestión de los Recursos Humanos docentes “ata de manos” a los Municipios. No obstante, los Municipios que cuentan con el respaldo edilicio logran una gestión bastante adecuada de sus recursos humanos. El 71% de los Jefes de DAEM y de Corporación señalan que enfrentan restricciones en la gestión de recursos humanos.

Profundizando en el tema se detecta que esta restricción tiene dos componentes distintos:

- Una parte de ellos, se refiere al Estatuto docente que no les permite deshacerse de los malos profesores, que premia la flojera más que el buen desempeño, que obliga a subir los salarios en función de trienios y el cumplimiento con cursos de perfeccionamiento mas que en respuesta a buenos resultados académicos o estándares de evaluación docente.
- Otra parte, visualiza la restricción en la gestión de recursos humanos vinculada al Alcalde y al Concejo Municipal que contratan y mueven el personal según criterios e intereses políticos que entran en contradicción con la necesidades técnicas de personal que tiene el DAEM o Corporación y los establecimientos educacionales.

Los municipios que cuentan con el respaldo del Alcalde y éste no contraviene las decisiones técnicas del DAEM o Corporación, ha habido ajustes en la planta de personal, haciendo uso de la reglamentación vigente y destinando recursos municipales al pago de indemnización, bono de jubilación y apoyo legal en caso de demanda o sumario.

Respecto al futuro del Estatuto Docente se vislumbran distintas posturas.

Algunos abogan para que la situación laboral de los docentes sea fruto de negociaciones locales, lo que significa acabar con el Estatuto Docente.

Otros, defienden el sistema y que las decisiones clave esté en mano de negociaciones entre el MINEDUC y el Colegio de Profesores porque responde y respeta los intereses del gremio docente.

La postura más frecuente es conservar el Estatuto Docente y asegurar la transferencia de los recursos necesarios desde el Estado a los sostenedores para cubrir los gastos asociados a trienios, indemnización en caso de despido o reducción de la jornada laboral, pago de la asignación de perfeccionamiento, etc.

Algunos plantean revisar el Estatuto docente priorizando criterios de desempeño y de calidad de resultados de aprendizaje, y buscando coherencia con incentivos de mérito presentes en otros instrumentos de la política (SNED), excelencia académica, evaluación docente).

Existe una percepción generalizada de que la educación municipal compite en desventaja con la educación particular subvencionada. El tratamiento desigual que tienen en la normativa vigente el sector municipal y el particular subvencionado.

Los elementos mencionados en los cuales la educación municipal enfrentaría desventajas son:

- La obligación de la educación municipal de recibir a todo tipo de alumnos y la posibilidad de la educación subvencionada de seleccionar alumnos;
- Los mayores costos reales de la educación municipal por estar localizada en áreas rurales (colegios pequeños, cursos de pocos alumnos) y en áreas urbanas con índices altos de vulnerabilidad y atender a un alumnado que proviene de familias en condiciones sociales y económicas mas postergadas; en este ámbito se celebra la propuesta de Ley de Subvención preferencial, aunque se expresa temor en relación con otros aspectos (compromiso de metas y su medición; posibilidad de cierre de establecimientos; capacidad técnica para contratar asistencia técnica).

- Las mayores facilidades que las normas y la política entregan a los privados para crear colegios y las restricciones burocráticas que los municipios tienen para hacerlo y las que derivan del hecho de contar con establecimientos antiguos, con infraestructura deteriorada, localizada en áreas que no son de expansión urbana, que es donde hay mas demanda.

1.2. Ámbitos relevantes del proceso de gestión educativa

Entendemos la Gestión Educativa como la capacidad para movilizar los recursos pedagógicos, profesionales, financieros, materiales y sociales para el logro de resultados de aprendizaje. Sobre la base de este enfoque, se distinguen cinco ámbitos en los que se desenvuelve la gestión educativa:

1. **Ambiente familiar y social** en que se desenvuelven los niños y jóvenes; Los estudiantes, sus familias y la preparación para la escuela.
2. Proceso de **enseñanza-aprendizaje en la sala de clases**; Profesores y alumnos: la educación en la sala de clases.
3. **Entorno institucional** provisto por el establecimiento educacional; Profesores, alumnos y Profesores en la escuela: la Gestión Escolar, alto sentido de Misión, mayor autonomía, liderazgo directivo, clima organizacional positivo, gestión responsable y alta preocupación por los resultados.
4. Entorno inmediato de los establecimientos, compuesto por los sostenedores y otros establecimientos educacionales (**redes de apoyo**).
5. **Sistema educativo** en su conjunto, con sus correspondientes políticas, regulaciones, mecanismos de asignación de recursos y sistemas de supervisión.

El sistema educacional provee un marco normativo y de asignación de recursos. Dentro de la normativa y regulaciones relevantes del MINEDUC están: El Estatuto Docente, la subvención escolar, los incentivos al desempeño

vigentes (SNED, excelencia académica, evaluación docente), Consejo Escolar, decisiones de infraestructura, decisiones de focalización.

Actualmente un 60% de los colegios que ofrecen educación básica y media son de dependencia municipal y se encuentran distribuidos en las 346 comunas del país. En su conjunto, educan al 50% de los estudiantes del país.

El Ministerio de Educación es responsable de determinar el currículo nacional, evaluar la calidad de la educación, conducir programas nacionales de mejoramiento, distribuir bienes y servicios, fiscalizar el cumplimiento de la regulación del sector y apoyar a las escuelas más débiles a través de programas focalizados.

La estructura de oferta educativa actual, se generó a partir de 1980 cuando se traspasaron los colegios desde el Ministerio de Educación a los Municipios, como parte de un proceso de descentralización, se fortaleció la subvención escolar como mecanismo único de financiamiento público por alumno que asiste a clases. En este contexto, a su vez, mejoraron las condiciones para que entidades privadas pudieran construir y ampliar la oferta educativa a través de colegios particulares subvencionados con financiamiento público.

En el año 1997, la Ley 19.532 establece la jornada escolar completa para los establecimientos educativos subvencionados y a partir de mayo de 2003 se garantiza a la población una escolaridad de 12 años a través de una reforma constitucional.

A partir de 1993 se permitió a los colegios particulares subvencionados cobrar colegiatura a las familias a través del sistema de financiamiento compartido (Modificación DFL 5/92).

Este mecanismo permite cobrar a las familias dentro de montos predefinidos y con una regla de disminución de los aportes por subvención en la medida en que el cobro privado sea mayor y con un límite máximo de cobro.

Los establecimientos municipales de Educación Media también pueden adscribirse a este sistema previo consentimiento de los padres y apoderados. Actualmente, el 90% de los colegios particulares subvencionados cobra algún nivel de financiamiento compartido y sólo el 10% de los Colegios Municipales se ha adscrito al sistema.

En términos de recursos humanos, los colegios particulares subvencionados se rigen principalmente por el Código del Trabajo, al igual que el resto de los trabajadores del país, mientras que en el sector municipal rige a contar de 1993 el Estatuto de los Profesionales de la Educación (DFL 5/92).

A partir de 1987 comenzó a aplicarse la prueba de medición de la calidad de la educación "SIMCE" con el objetivo inicial de comparar resultados entre distintos establecimientos. A partir de 1998 se agregaron metodologías para medir destrezas cognitivas, se incorporó el uso de preguntas abiertas y se introdujo la metodología conocida como Teoría de Respuesta al Ítem.

A partir de ese año se dispone de los resultados por alumno y los datos son comparables en el tiempo, a nivel de resultados promedios, no se han registrado avances significativos en los logros de aprendizaje de los alumnos en estos años.

La información del SIMCE permitió además diseñar el Sistema de Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) que comenzó a aplicarse a partir de 1996 para asignar recursos adicionales a las escuelas subvencionadas que obtienen buenos resultados relativos dentro de grupos socioeconómicos homogéneos.

1.3. Docentes del sector municipal

Las clases son impartidas en Chile por Docentes Profesionales, mayoritariamente titulados en educación y que el año 2005 contaban con una edad promedio de 45 años. En los cuatro primeros años de educación básica, NB1 (1ª y 2ª Año) y NB2 (3ª y 4ª Año), las clases son impartidas por docentes

generalistas que dictan de manera conjunta las materias de lenguaje, matemáticas y comprensión del medio natural y social.

En los cuatro años siguientes de educación básica, NB3, (5ª y 6ª Año) 7ª y 8ª las clases son impartidas principalmente por docentes generalistas, quienes se van especializando con la práctica en una materia específica. Los docentes más jóvenes han tenido la oportunidad de estudiar Educación Básica con especialidad en su formación inicial.

Los docentes de Educación Media son principalmente especialistas en las materias que dictan, y muchos de ellos estudiaron licenciaturas además de pedagogía. El conjunto de docentes del país incluye a quienes se dedican a actividades Directivas o Técnico Pedagógicas en los colegios.

A partir de la implementación de la Jornada Escolar Completa Diurna (JEC), en 1997, la mayor parte de los docentes trabaja en un solo establecimiento educacional y tienen contratos formales de trabajo. La dependencia del establecimiento educacional determina el marco regulatorio de los contratos laborales. Los docentes de establecimientos municipales se rigen por el Estatuto de los Profesionales de la Educación (DFL 5/92) más conocido como Estatuto Docente. Los docentes de establecimientos particulares subvencionados y privados se rigen por el Código del Trabajo más algunas regulaciones específicas para el sector.

En el sector municipal, el gremio docente negocia directamente con el gobierno las remuneraciones y los programas que puedan afectar las condiciones laborales de los docentes. Los municipios son los empleadores de los docentes y tienen amplias facultades para su contratación. Sin embargo, actualmente los municipios no tienen injerencia ni en la evaluación ni en la estructura básica de remuneraciones de los docentes bajo su responsabilidad.

Por otra parte, el Estatuto Docente impone restricciones operativas y financieras para la disminución de horas de trabajo y para el despido de docentes, ya sea por mal desempeño o por reducciones de matrícula.

En el sector municipal los salarios docentes están determinados por ley y los ingresos del establecimiento están principalmente asociados a la cantidad de alumnos que asiste a clases. Por consiguiente, una variable de gestión municipal debiera ser la mantención de un cuerpo docente acorde con la matrícula atendida, con el fin de tener una situación financiera equilibrada.

Obviamente esta gestión se entiende dentro del marco curricular y de horas de clases exigidas para cada nivel escolar.

— **Debilidades y Fortalezas de los Profesores**

Según un estudio del Centro de Microdatos de la Universidad de Chile para el MINEDUC, publicado en el “Diario La Tercera” (14/06/2008) revela grandes falencias de los profesores chilenos. El informe indica que los mejores docentes del sistema no superan el 60% en Test de Desempeño, uno de los más significativos es que menos de un 50% tenía como primera prioridad dedicarse a la docencia, la cifra es más alta, 65% entre los maestros de Enseñanza Media. La vocación de las Parvularias es del 44% donde manifiestan que la carrera era su prioridad.

Son pocos, además, los que tienen estudios de Post Grado. El Título Profesional impartido por la Universidad otorga junto con el Título el Grado de Licenciado por tanto el porcentaje de profesores con Magister es bajo y lideran en este ítem los profesores del sector privado. El 15% de los docentes de Enseñanza Media son los que en mayor porcentaje cuentan con un Magister, mientras que un 5% de las Párvulas posee uno.

Respecto del financiamiento, los profesores se pagan sus cursos, aún cuando en el sector Subvencionado y Particular, contar con un postgrado no implica un aumento en su nivel de remuneraciones.

Porcentajes de profesores con estudios de postgrado en cada sector:

- **Municipal:** el 36% de los docentes posee un Post Título, (Psicopedagogía, Orientador/a, etc.) un 6% un Magister, un 0.4% un Doctorado y un 62% no posee estudios de postgrado.
- **Particular Subvencionado:** el 29% posee un Post Título, el 8% ha realizado un Magister, el 0.5% un Doctorado y el 66% no posee estudios de postgrado.
- **Particular Pagado:** Poseen Post Título un 29% de los docentes de este sector, un 12% un Magister, el 0.6% un Doctorado y el 63% no posee estudios.

El 57% de los profesores tiene poco o nada de tiempo para preparar las clases de la jornada siguiente, y el promedio de edad de los docentes es siete años mayor que el del resto de los profesionales del país.

Con la Jornada Escolar Completa, muchos de los docentes se desempeñan en un solo colegio, y sólo los docentes que trabajan en dos escuelas, pertenecen a colegios particulares subvencionados y de Educación Media, siendo profesores especialistas, son contratados por menos horas. En cuanto a la necesidad de tener otra ocupación, sólo el 10% de los profesores reconoce que complementa su sueldo con otro ingreso.

Número de establecimientos en los que trabajan los docentes en cada sector:

- **Municipal:** Sólo un colegio el 80% de los docentes, en dos colegios el 17% y más de 3 establecimientos el 3%.
- **Particular Subvencionado:** En un solo establecimiento el 69%, en dos el 27% de los docentes y en 3 o más colegios el 4%.
- **Particular Pagado:** El 78% de los docentes trabaja en un solo establecimiento, en dos colegios el 18%, y el 4% en 3 o más colegios.

En lo relativo a salario promedio, los mejores pagados del sistema son los Directivos del Sector Particular, siendo los menos favorecidos los Directivos del sector Particular Subvencionados.

El sector Municipal es el que más premia la experiencia, los profesores no mejoran sustantivamente sus sueldos a medida que acumulan años de docencia. La distancia entre lo que gana un docente por hora cuando tiene menos de 30 años y lo que obtiene cuando sobrepasa los 60 años es sólo de \$5.000, en el sector municipal, siendo esta cifra la mayor del sistema escolar, porque en el sector particular subvencionado llega a \$3.500. y en el particular pagado de \$4.900.

El estudio analizó los resultados de los profesores en dos evaluaciones de desempeño que tiene el sistema municipal: la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Asignación variable de Desempeño Individual, que sirven para bonificar a los mejores profesores de este sector.

En estas pruebas, los profesores obtienen un porcentaje promedio de respuestas correctas del orden del 50%. Los que más aciertan son los del segundo ciclo básico en Lenguaje, mientras que los que tienen menos respuestas correctas son los docentes de Matemáticas de Enseñanza Media.

En general en lo relativo a la disponibilidad de tiempo para preparar clases, los profesores se quejan de que las largas jornadas no les permiten organizar las actividades de la siguiente jornada, el problema es más acentuado en el sector Municipal.

En cuanto a la disponibilidad de horas para atender a los apoderados, los profesores de las tres dependencias aseguran que cuentan con suficiente tiempo. No sucede lo mismo cuando se trata de ayudar a los alumnos que necesitan apoyo especial, en el sector municipal, más del 50% declara que no tienen tiempo para esto, mientras que la situación se invierte en los profesores de escuelas privadas, que aseguran contar con los momentos para ello.

Concluye el informe al publicar que aunque la mayoría de los docentes dice tener un computador a su disposición, sólo un 36% usa internet a diario y un 15% reconoce que no lo utiliza nunca.

Es realmente alarmante que este Informe sea tan poco favorable para los Docentes del sector Municipal y privado del país.

1.4. Financiamiento: subvención y aporte municipal

Los colegios municipales se financian a través de la subvención por alumnos, de aportes municipales y de otras transferencias del sector público como son las inversiones del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR).

Las subvenciones las paga el Ministerio de Educación y corresponde a montos fijos a nivel educativo, ajustado por ruralidad y otras regulaciones especiales, que básicamente reciben todos los sostenedores municipales en igualdad de condiciones.

El sistema de asignación de recursos públicos es muy criticado por los sostenedores, entre quienes existe consenso de que la subvención escolar por asistencia introduce una compleja situación de ingresos variables y costos fijos, que dificulta la planificación y la gestión escolar. Esto, más cuando el valor de la subvención se califica globalmente de insuficiente en la medida en que no cubriría o apenas los costos de salarios y remuneraciones del personal que labora en el sector.

El valor de la subvención fue calculado inicialmente considerando establecimientos urbanos y cursos de 45 alumnos en circunstancias que el promedio de alumnos por establecimiento en la Educación Municipal hoy es cercano a 30 y el tamaño promedio de los cursos dependiendo del grado y nivel fluctúa alrededor de 35 alumnos en el medio urbano y alrededor de 23 en el rural, con una tendencia al descenso en el tiempo. En muchos municipios con colegios rurales el tamaño es significativamente menor en las escuelas uni, bi y tridocentes y/o con cursos combinados.

Los aportes municipales, en cambio, dependen de la gestión de cada municipio. Estos aportes pueden ser una transferencia necesaria desde el municipio para financiar déficits operacionales del área de educación o bien, pueden ser transferencias voluntarias de municipios que optan por incrementar el gasto en educación para poder realizar una mejor gestión.

En particular, los municipios con gestión exitosa no debieran perder matrícula a costa del sector privado subvencionado; en cambio aquellos, con mala gestión serán más vulnerables frente a la competencia.

— ¿Qué explica la pasividad de la educación municipalizada?

Ante la pasividad de la Educación Municipalizada pueden citarse distintas teorías:

- La existencia de una decisión política en términos de subsidiariedad, de modo que el sector público no interviene donde haya interés privado.
- Falta de financiamiento para la inversión pública en infraestructura educativa o que este se priorice a otras áreas.
- Que eventuales problemas en la gestión de los establecimientos educacionales municipales desaconsejen incrementar la escala de operación.
- Que las preferencias de las familias por educación particular desincentive la inversión municipal si va a competir con inversión privada.
- Bajo interés o desmotivación en las autoridades municipales por incrementar la oferta municipal.

La burocracia asociada al proceso de evaluación, obtención de financiamiento y aprobación de nuevos establecimientos municipales (proceso que puede tomar años) le resta competitividad al sector municipal frente a las inversiones privadas.

Cualquiera sea el motivo o conjunto de motivos por el cual el sector municipal no reaccionó con una expansión importante de la oferta educativa, estas condiciones afectaron a la mayor parte de los municipios del país.

2. LA EDUCACIÓN EN LA GESTIÓN MUNICIPAL

La Gestión Municipal de la educación se basa en unidades que son responsables de la administración global de recursos asociados a los estudiantes que asisten a los establecimientos municipales de la comuna. Estas unidades pueden ser Corporaciones Municipales o las oficinas de los Departamentos de Administración Educacional Municipal (DAEM) y tienen la obligación de ofrecer educación para todos los alumnos que la requieran, de acuerdo al marco que regula los aspectos curriculares y pedagógicos de la educación chilena.

En este esquema, las Corporaciones y los DAEM son las entidades encargadas de la gestión de recursos humanos, físicos y financieros de los establecimientos municipales y de las unidades de administración municipal de educacional central.

Para analizar los efectos de la gestión municipal se debe considerar que existe un contexto institucional que delimita el trabajo de los municipios y que las decisiones que estos toman en materias administrativas tienen una contraparte en la gestión que se realiza a nivel de establecimientos.

La gestión municipal se enmarca en la regulación existente, cuyas condiciones principales son las siguientes:

- **En materia de gestión de recursos humanos:** Los funcionarios municipales se rigen por estatutos especiales que norman las remuneraciones mínimas y restringen la posibilidad que tienen los municipios para cambiar de funciones o despedir al personal. Por otra parte, los municipios, como empleadores, no participan de la evaluación estandarizada que se le realiza a los docentes de su

comuna, sin perjuicio de que pueden establecer programas propios de evaluación.

- **En materia de oferta:** Los municipios deben garantizar educación completa gratuita a todos los alumnos de la comuna que lo requieran. Sin perjuicio de lo anterior, los alumnos no están obligados a asistir a estos establecimientos, pudiendo elegir Escuelas Municipales de otras comunas o establecimientos particular subvencionados.

El municipio recibe una transferencia de recursos públicos equivalente a la subvención escolar por la cantidad promedio de alumnos que asiste cada mes a los establecimientos municipales. Los municipios tienen libertad para asignar los ingresos totales por subvención entre los distintos establecimientos y la administración central. No necesariamente se lleva una administración por establecimiento como centro de costos. Los municipios pueden aportar recursos propios para complementar los ingresos por subvención.

El Ministerio de Educación, por su parte, ejecuta distintos tipos de programas con una gran variedad de metodologías. Hay programas que se ejecutan desde el nivel central y otros que operan de manera descentralizada; programas que trabajan en conjunto con el municipio y otros que intervienen directamente a uno o más establecimientos; programas masivos y programas focalizados; programas voluntarios y programas obligatorios. Estas iniciativas pretenden ser un apoyo a la gestión municipal, aún cuando no siempre presentan los niveles de planificación y coherencia necesarios para articularse fluidamente entre sí ni con las políticas municipales.

Esta gestión puede tender a políticas uniformes para todos los establecimientos o bien, políticas que se adecuen a las características de cada establecimiento. Puede ser una gestión muy activa, que promueva múltiples acciones para mejorar la oferta educativa de la comuna o bien, puede ser una gestión ausente, en la cual cada establecimiento asuma su propia gestión en función de las competencias de su equipo directivo.

Una perspectiva de la gestión municipal es aquella que se realiza en cada establecimiento educativo. Los niveles de autonomía que cada establecimiento presente, dependerán de las políticas de Gestión Municipal, ya sea por acción o por omisión.

Los establecimientos pueden tener diversas modalidades en términos de gestión pedagógica, de liderazgo y de gestión de recursos. Por una parte, los equipos directivos de cada establecimiento tienen influencia directa en el liderazgo de la gestión pedagógica y curricular, el clima organizacional, la asignación de recursos al interior del establecimiento y las relaciones que se establezcan con la comunidad. Por otra parte, la evolución que haya tenido la matrícula en el tiempo va generando distintos escenarios en términos de recursos y motivación. Aún cuando exista una gestión municipal organizada y de alta calidad, será posible encontrar diferencias a nivel de gestión escolar por las características de cada establecimiento educativo y sus respectivas comunidades.

El ámbito de influencia de la gestión municipal en la oferta educativa comunal es amplio en términos que abarca la administración central de recursos, la gestión que se realiza a nivel escolar y finalmente en la calidad de la educación que entrega en cada curso a los alumnos.

A partir de la información disponible es posible en esta investigación identificar y estudiar variables relacionadas con la gestión de clima y liderazgo organizacional, la gestión de recursos, la gestión curricular y la comunicación y relaciones personales que se presentan en el sector municipal.

Al clasificar los resultados por grupos de comunas, se observa una relación entre mayores ingresos y mayores puntajes, dentro de los grupos de comunas de tamaños similares.

Los resultados de SIMCE cuarto básico han tendido a homogeneizarse entre los grupos de comunas en torno a una media de 234 puntos. Los

resultados SIMCE de segundo medio han ido bajando en el tiempo y presentan una relación inversa con el tamaño de las comunas.

El promedio de resultados de logros de aprendizaje de los alumnos, medidos a través de la prueba SIMCE, sintetiza una variedad de resultados entre los alumnos de la comuna, entre escuelas de un mismo municipio y entre cursos de estas escuelas.

El tema de la desigualdad es muy importante en la discusión de educación y da origen a los análisis de selección, efecto de pares y diferenciación positiva de recursos para alumnos de menores ingresos o de menores resultados de aprendizaje. Es evidente que el primer objetivo de la gestión educativa es lograr que todos los alumnos alcancen buenos resultados.

La Gestión de la Educación Municipal podría tener como objetivo adicional la relativa igualdad de los resultados, tanto a nivel del conjunto de sus alumnos como entre establecimiento o entre los cursos de un establecimiento.

A nivel de educación básica, el efecto de pasar de un nivel bajo a un nivel alto de gestión escolar es equivalente a subir al menos un nivel de quintil de resultados SIMCE a nivel de establecimientos. En Educación Media el impacto es mucho mayor. Pasar de un nivel bajo a un nivel alto de gestión escolar es equivalente a pasar del quintil 1 al quintil 4 en la distribución de resultados SIMCE a nivel de establecimientos.

La importancia de este resultado es que los indicadores de gestión escolar a nivel de establecimiento en buena parte son consecuencia importante de las políticas y directrices de la gestión municipal.

En ámbitos de gestión financiera, el nivel y la administración de los recursos están relacionados positivamente con los resultados de los alumnos a nivel municipal. Mayores niveles del Índice de gestión financiera tienen un efecto positivo y mayores niveles de aporte municipal están asociados a mejores resultados SIMCE.

2.1. Características de la gestión en el sector municipal

El Municipio es garante de educación gratuita de calidad en la comuna. Esto significa que tiene una responsabilidad en la educación que va más allá de una buena administración de sus escuelas y liceos. Tiene una responsabilidad con la educación en su comuna y, por tanto, una mirada territorial, lo que significa contar con planes educacionales de mediano plazo (los PADEM son anuales), coherentes e integrados con el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO), el Plan de Salud Local, el Plan Regulador.

En la práctica, la educación municipal como organización y la relación de ésta con su entorno incluye las interrelaciones entre el MINEDUC, los municipios y los establecimientos educacionales, en el contexto de la normativa y regulaciones vigentes que rigen al sector.

Los procesos y actores clave a través de los cuales las políticas educacionales se diseñan en el nivel central y se difunden e implementan a lo largo del país, repercuten en la gestión en educación que realizan los municipios. Por ello resulta crucial el analizar a los actores institucionales que participan de esos procesos en los distintos niveles territoriales (central, regional, provincial) y que están asociados a las distintas funciones de la institucionalidad existente (formulación de políticas, programación, evaluación, supervisión, inspección), así como al tipo coordinaciones que se dan entre ellos.

Interesa particularmente la relación que se establece entre la Dirección Provincial de Educación (DEPROV) y el sostenedor municipal, para asegurar en qué medida el sistema de supervisión se constituye efectivamente en agente de calidad que apoya la gestión municipal y hasta qué punto las instancias ministeriales, tanto a nivel de la oferta programática como del trabajo de supervisión, se relacionan con los sostenedores municipales en lugar de pasar directamente a los establecimientos.

Estos procesos e interrelaciones de actores insertos en el sistema educativo funcionan bajo un marco normativo y de asignación de recursos que se debiese encontrar en coherencia con una gestión que estimule la calidad de la educación municipal.

Cabe recordar que la organización del sistema educativo chileno posiciona a la figura del **supervisor** como un actor potencialmente clave en la implementación de las políticas y en el mejoramiento de los establecimientos educacionales.

Sin embargo, estudios e informes convergen en señalar debilidades en el sistema de supervisión ministerial actualmente vigente, entre ellas, la multiplicidad de expectativas, por momentos difusos y en ocasiones incluso contradictorias, sobre lo que debe o no debe hacer un supervisor, de parte de escuelas, profesores y las distintas unidades y niveles del Ministerio.

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señala que en Chile la función de supervisión es multifacética y carece de coherencia, y recomienda redefinir prontamente el rol de la supervisión, dejando de lado las tareas administrativas y de control, y concentrándose en la asesoría educacional.

La Coordinación Nacional de Supervisión del MINEDUC ha promovido un proceso de modernización del sistema de supervisión, orientado a definir nuevos criterios que guíen el accionar de los supervisores DEPROV para transformarlos en “agentes de calidad” que aporten a los desafíos que la educación chilena requiere hoy e impulsado la realización de distintos estudios sobre alternativas y buenas prácticas de supervisión técnico pedagógica.

Otro aspecto que recibe una calificación relativamente más baja es la coordinación DEPROV-SEREMI en su trabajo en la comuna y la información que desde el nivel MINEDUC, SEREMI y DEPROV fluye a los DAEM y las Corporaciones.

Los municipios pueden ser agrupados en tres grupos principales, de acuerdo al perfil de la gestión educacional que realizan:

- **El primer grupo de municipios:** Este grupo muestra *resultados relativamente positivos* o fuertes en el plano de la gestión financiera, técnico pedagógico e inserción en redes. En términos de las características de las comunas que lo componen, se observa predominancia de comunas más grandes, con un porcentaje más alto de establecimientos urbanos y un alumnado de menor vulnerabilidad y mayor escolaridad paterna.
- **El segundo grupo:** Muestra un *nivel regular* de gestión: buenos indicadores de inserción en redes con otros agentes, más débiles en términos de la gestión técnico-pedagógica y financiera. Se trata en este caso de comunas de tamaño intermedio, y con porcentajes de vulnerabilidad social más altos.
- **El tercer grupo:** Este grupo es el que revela una gestión de la *educación más precaria* en todos los ámbitos, especialmente en su inserción en redes y en el trabajo conjunto del DAEM o Corporación con todos los establecimientos de la comuna. En su mayoría, quienes componen este grupo son municipios de muy poca población, alto porcentaje de establecimientos rurales y un alumnado con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) promedio más alto y una escolaridad paterna menor.

2.2. La importancia del liderazgo educativo

El tema de qué es lo que los municipios se proponen lograr en materia educativa remite directamente a la importancia del factor **GESTIÓN en la Calidad de la Educación**.

Esto es así en la medida que la observación cualitativa permite diferenciar con claridad entre dos tipos opuestos de municipios: aquellos que se proponen a sí mismos objetivos ambiciosos y realistas, que movilizan a un equipo en función de sus logros; y aquellos que funcionan en una cotidianeidad rutinaria, desmotivada, que sólo hace “más de lo mismo” cada año, y que en la

práctica están satisfechos si todo funciona normalmente en términos burocrático-administrativos.

En esto, la presencia de liderazgo aparece como el factor central, los liderazgos educativos, provienen de fuentes como:

- En algunos casos es el **encargado de educación**, ya sea un Jefe de DAEM o Secretario General de Corporación;
- En otros, es el propio **Alcalde**, quien toma la iniciativa y emplaza al resto de los actores involucrados en la gestión a dar lo mejor de sí.
- Como también existe entre los **Directores de Escuelas** a nivel de Establecimiento los que ejercen el liderazgo y hacen eficientes prácticas en su Gestión con el Municipio.

Cualquiera sea el caso, dado que no existe un sistema que establezca con claridad y formalmente las expectativas y responsabilidades de cada actor en su rol, la aparición de líderes innovadores se vuelve central. En esta área hay un amplio campo de acción no cubierto: hacer más eficientes las prácticas de gestión municipal y volcar efectivamente la gestión hacia los temas de enseñanza-aprendizaje y respuestas pertinentes a la diversidad de alumnos.

2.3. Gestión financiera

Hay distintos sistemas y niveles de claridad y manejo de información en la gestión financiera de la educación comunal. De manera mayoritaria la contabilidad que llevan los DAEM y Corporaciones sobre sus finanzas, ingresos y gastos, es precaria y poco específica.

La gran mayoría lleva una contabilidad agregada para el conjunto de los establecimientos, según las categorías de asignación y ejecución presupuestaria, requeridas por el nivel central, pero poco relevantes para una gestión local eficiente de recursos, sin incluir una estimación de los ingresos y gastos, y sin proyecciones futuras de gastos atados a inversiones previas.

La Gestión de los Recursos en la mayoría de los municipios está centralizada en el DAEM o la Corporación Municipal. La única excepción a esta regla fue encontrada en la comuna de Ñuñoa de la Región Metropolitana que ha implementado Facultades Delegadas en sus establecimientos.

Sólo la subvención de mantención con cierta frecuencia la maneja directamente el colegio, además de los recursos que puede aportar el Centro de Padres, o un quiosco instalado en el patio de un establecimiento y, en la enseñanza media, previa consulta a los apoderados, los recursos provenientes del financiamiento compartido.

La administración delegada no ha sido totalmente implementada en las Comunas, porque algunos colegios no han sido proclives a ella, pese a la ganancia de autonomía que podría significarles. Esto se explicaría porque implica para ellos un trabajo adicional y que no necesariamente saben o pueden hacer.

2.4. Gestión técnico-pedagógica

Pese a que la organización y normativa del sistema así como la política educacional no han favorecido hasta el momento un desarrollo en esta dirección, un número creciente de municipios han realizado o están realizando esfuerzos para asumir su responsabilidad en el plano técnico-pedagógico.

Se identifican cinco factores que representan un “piso” necesario para que la dimensión técnico-pedagógica esté en el centro de la Gestión Municipal de la Educación.

Estos factores son:

1. Que las autoridades municipales (Alcalde y Concejo Municipal), atribuyan importancia y den respaldo político claro e incentiven este trabajo, respeten la política educacional decidida y frenen la gravitación de presiones políticas partidarias y clientelares, y de demandas de corto plazo.

2. Disponibilidad de recursos humanos con dedicación exclusiva al tema pedagógico al interior de los DAEM o Corporaciones;
3. Orden y eficiencia en la administración financiera de la educación;
4. Un plan de desarrollo compartido para la comuna, siendo la educación un elemento clave en éste; lo que significa la existencia de una visión estratégica para la educación en la comuna compartida entre las autoridades municipales (Alcalde y Concejo Municipal) y entre éstas y el DAEM o Corporación
5. Una política local de educación que se expresa en metas, estrategias concretas de acción, las que se implementan planificadamente, definiendo responsables y mecanismos de rendición de cuentas y se evalúan con consecuencias; se busca asesoría técnica en los temas en los cuales los resultados esperados son débiles.

Los directivos de los colegios y los docentes están y se sienten incorporados y participes de la visión estratégica y la Política Educativa Municipal y su implementación. Cuando alguno de estos factores fallan, se detectan acciones aisladas de apoyo del sostenedor en materias pedagógicas, las que se yuxtaponen con acciones de este tipo que llegan a los establecimientos desde el Ministerio o alguna fundación o institución experta.

Los síntomas de que un municipio no cumple con alguna de las condiciones señaladas es por la multiplicación de “encargados” de proyectos específicos en los colegios y en el DAEM o Corporación que se hacen cargo de la ejecución de tareas específicas, sin que estas se visualicen como insertas en un objetivo final mayor, al cuál convergen las distintas actividades.

Al consultar a las autoridades respecto de qué harían si tuvieran recursos adicionales para la educación, el fortalecimiento del rol pedagógico en el DAEM o Corporación o la contratación de asesorías en este ámbito, no es prioridad como si se observa en municipios que tienen una visión estratégica para la educación en la comuna.

Frente a coyuntura financiera restrictiva, que exige reducir personal, lo que se hace es reducir el horario o eliminar el cargo de encargado de temas pedagógicos, rara vez se reduce el horario de los encargados de actividades extracurriculares en el DAEM o Corporación.

Prácticas de gestión técnico-pedagógica: Contar con un encargado pedagógico en el DAEM es un paso importante que refleja preocupación por materias técnico-pedagógicas por parte del sostenedor municipal y Alcalde. Sin embargo, su existencia no garantiza una gestión efectiva en este plano.

En varios casos, estos profesionales no tienen las capacidades o la iniciativa suficiente para encarar la tarea de mejorar la educación municipal. La profesionalización y consolidación de los equipos técnicos en los municipios es un aspecto que aparece como un desafío no logrado en buena parte de los municipios estudiados, especialmente en los de tamaño mediano y pequeño.

Para avanzar en esta materia es indispensable fortalecer las capacidades pedagógicas para lo cual se requiere de alianzas (redes) con socios externos, ya sean universidades o centros privados especializados, que presten servicios expertos a los colegios, incorporando y capacitando al personal del DAEM o Corporación, además de los directivos y docentes de los establecimientos educacionales.

En los municipios, las iniciativas técnico-pedagógicas más interesantes y consolidadas corresponden a comunas urbanas grandes, esto puede deberse al hecho que cuentan con más recursos financieros y humanos y, a veces, con mejores contactos para gestionar apoyos externos que estimen necesarios, no obstante, también hay buenas prácticas en municipios de comunas de menor tamaño, donde por contacto con Universidades, o Instituciones expertas, éstas se trasladan a los Establecimientos, incluso rurales, para realizar talleres, y trabajar en conjunto con los docentes, donde les posibilita contextualizar sus prácticas.

En todos estos casos existe respaldo del Alcalde, el equipo de trabajo está motivado y comprometido, sus integrantes comparten una visión de los que desean lograr, definen metas, hay seguimiento y evaluación, el camino emprendido se revisa, corrige, profundiza, etc.

Se busca asesoría técnica en los temas en los cuales los resultados esperados son débiles. El liderazgo Directivo activo en el plano técnico pedagógico en los colegios es gravitante, aunque se ha dado oportunidades de perfeccionamiento tanto a Directores, Jefes de UTP y con mayor esfuerzo a los propios docentes.

2.5. Gestión social y extracurricular

La vulnerabilidad estudiantil es un tema de preocupación generalizada de parte de los sostenedores, muchas veces más que el tema del aprendizaje. Todos los municipios ponen a disposición de los alumnos un conjunto variable de servicios y beneficios sociales.

La mayor parte de ellos derivan de la red social que llega desde el nivel central (beneficios de JUNAEB como alimentación, salud escolar, becas, distribución de útiles y otros materiales, de centros de salud comunitarios, Oficina de Protección de los Derechos del Niño (OPD), COSAM, atención en casos de violencia familiar, apoyos del Chile Solidario y otros).

A estos se suman apoyos específicos desarrollados en el nivel local (becas municipales, transporte escolar en áreas rurales, distribución de uniformes y útiles escolares, alfabetización de adultos-apoderados). En esta materia las Direcciones de Desarrollo Comunitario (DIDECO) y departamentos sociales municipales son activas y apoyan la labor en los colegios, cada uno con lo que está a su alcance.

Adicionalmente, algunos municipios han integrado al equipo municipal o al DAEM o Corporación profesionales expertos en las problemáticas que

enfrentan los alumnos y la familia o han fortalecido sus equipos en las áreas de Integración de alumnos con problemas de aprendizaje.

El profesional contratado con mayor frecuencia es el psicólogo y su labor es hacer diagnósticos del niño y sus dificultades de aprendizaje como también apoyar a los colegios en charlas a los padres y a los alumnos en diversos temas.

La vulnerabilidad estudiantil es un tema que preocupa en los colegios, pero su atención no es un área que reciba muchas críticas, salvo en algunos municipios la escasez de recursos profesionales para tratar a niños con necesidades educativas especiales.

2.6. Relación con padres y apoderados

La literatura sobre escuelas efectivas releva el papel y la incorporación de los padres a la labor educativa de los colegios.

Los estudios al respecto en Chile concluyen que es importante que los colegios tengan una postura frente al tema, desarrollen prácticas coherentes al respecto, y que éstas deben ser también coherentes con la postura y prácticas del sostenedor y de las autoridades municipales.

Lo que se observa es que hay iniciativas minoritarias de estímulo a la incorporación de los apoderados en la educación. Salvo excepciones, las municipalidades no tienen una postura explícita en torno a la incorporación de los padres en la gestión escolar, más allá del requisito formal de contar con Centro de Padres y Consejo Escolar.

La forma en que se concretiza la relación padres-colegio es decisión de éste, y a veces, de profesores individuales. No es extraño observar situaciones en los cuales los padres frente a un reclamo sobre el colegio recurran al sostenedor o directamente al Alcalde.

El reclamo del padre al sostenedor con frecuencia termina en una orden de éste que desautoriza una decisión tomada por el colegio.

En síntesis, no hay una postura ni claridad respecto al manejo del tema.

2.7. Estrategias de mejora continua

A continuación se presentan los elementos claves que permiten generar un proceso de mejoramiento continuo y creciente de las instituciones educativas, es decir el conjunto de herramientas de gestión que crea las condiciones para que se desarrollen cada vez prácticas de enseñanza de los profesores más efectivos y aprendizajes más significativos de los alumnos como son:

- El proceso de negociación y establecimiento de compromisos mutuos entre el MINEDUC, el sostenedor y la dirección de la escuela.
- Conformación de equipos de trabajo, en especial del Equipo de Gestión Escolar.
- La autoevaluación Institucional en función de indicadores de logro y progreso.
- La elaboración del Proyecto Educativo Institucional, en especial planes anuales que lo concreten.
- El seguimiento y la evaluación de las metas y acciones propuestas.
- El informe anual de gestión escolar o cuenta pública.

En este proceso se incorpora en forma especial a los sostenedores, quienes se comprometen a otorgar las condiciones básicas para el funcionamiento de las principales instancias que el Programa incorpora a la escuela, es decir, el Equipo de Gestión, el Taller de Profesores, el Taller de Aprendizaje y los encuentros entre Familia-Escuela. Estos compromisos requieren ser monitoreados y renovados periódicamente para que sean efectivos y permanentes.

Conformación de Equipos de Trabajo. La estrategia principal consiste en proponer la conformación de un Equipo de Gestión (EGE) en la escuela, integrando principalmente al director, el jefe técnico y uno o más representantes de los profesores, para que asuman en conjunto tareas específicas que impliquen la coordinación de acciones o proyectos, en especial, el Proyecto Educativo Institucional.

Una escuela puede optar por incluir en forma permanente u ocasional a otros actores claves como el Sostenedor, representantes del Centro de Padres y Apoderados y del Centro de Alumnos.

Es necesario evaluar si en un establecimiento pequeño se justifica un EGE en sentido estricto. Puede ser que el conjunto de los docentes, con representantes del Centro de Alumnos y del Centro de Padres y Apoderados sean quienes apoyen al Director en sus labores de gestión.

Para hacer más significativo y operativo el Proyecto Educativo Institucional y/o para facilitar su elaboración incorporando los distintos desafíos de la Reforma Educacional, se propone al Equipo de Gestión del establecimiento como el principal responsable de su puesta en marcha y seguimiento, aunque esto no excluye ni disminuye la responsabilidad que al respecto tiene el cargo de Director.

La propuesta pretende no sólo que se forme una nueva estructura en la escuela, sino, principalmente, que se incorpore en forma permanente la modalidad de **trabajo colaborativo** en las diferentes instancias de la comunidad y entre ellas.

Proyecto educativo institucional (PEI). Se estima indispensable que la escuela se proponga metas y objetivos de mejoramiento, se espera que cada escuela haya vivido el proceso de reflexión sobre su identidad y misión educativa y cuente con un Proyecto Educativo Institucional asumido por la comunidad escolar.

En ese contexto, se invita a cada comunidad escolar a elaborar un plan anual de acción o mejoramiento que constituye una operacionalización del Proyecto Educativo Institucional, en especial de metas estratégicas, actividades e indicadores en cada una de las dimensiones de la gestión, principalmente en lo pedagógico-curricular, lo organizativo-operacional y lo comunitario.

Auto evaluación institucional y seguimiento. Junto con establecer metas, compromisos y planes es indispensable especificar indicadores de logro y de progreso y realizar un monitoreo de su estado de avance.

Algunos de los indicadores cuantitativos que permiten mostrar los avances de la escuela y sus alumnos, son el mejoramiento de los resultados obtenidos en la prueba nacional SIMCE, en relación a sí misma y a las otras escuelas, y la disminución de los índices que miden la eficiencia interna del establecimiento, como repitencia y deserción de alumnos.

Tanto a nivel del Programa como de cada escuela, se ha ido avanzando en la elaboración de una serie de indicadores cualitativos que permitirán realizar un seguimiento de los procesos en cada una de las dimensiones de la gestión.

Asimismo, se propone considerar tres grandes etapas de avance de las escuelas: el apoyo inicial, apropiación y desarrollo de la autonomía. Estas etapas no son rígidas ni lineales, pero permiten tener parámetros amplios que pueden facilitar el seguimiento y ajuste de los procesos de mejoramiento.

En el documento "Propuesta de Gestión Educativa del Programa de las 900 Escuelas. Planteamientos básicos", Larraín (1998), estas etapas se denominaron: *instalación, implementación y consolidación*.

Para los procesos de mejoramiento de la gestión educativa, se destaca en la *etapa de apoyo inicial*, acciones que permiten señalar si existen las condiciones básicas para la conformación de un Equipo de Gestión Escolar

(EGE) y la incorporación de aspectos esenciales del Programa de las 900 Escuelas en Escuelas Focalizadas.

En la etapa de apropiación se enfatiza los aspectos relativos al desarrollo del trabajo en equipo, especialmente a nivel de EGE y, por último, en la etapa de desarrollo de la autonomía, se acentúa la consolidación del estilo de trabajo en equipo en diferentes instancias de la escuela.

Informe anual de Gestión Escolar o Cuenta Pública. Junto con la participación activa en la elaboración y puesta en marcha del PEI, un elemento esencial es la comunicación y difusión de sus aspectos centrales. En ese sentido, se promueve que en cada escuela, el Director apoyado por el EGE, de cuenta al resto de la comunidad escolar, en especial, a los padres y apoderados, de los avances y dificultades en relación a las metas y objetivos del período escolar anterior en las diferentes dimensiones de la gestión, en especial respecto de los resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Otras estrategias complementarias de información son, por ejemplo:

- La difusión del Plan Anual de acción o mejoramiento y su estado de avance.
- Los proyectos de Mejoramiento o innovación pedagógica.
- Sus resultados y productos en revistas o boletines escolares, diarios murales o paneles de la escuela y de la sala de profesores.

3. AUTORIDADES MUNICIPALES Y LA GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN

3.1. Rol del alcalde y del concejo municipal

La idea de “mejorar la calidad” de la educación se ha ido instalando como tema prioritario, los Alcaldes hablan espontáneamente al respecto, más allá de en qué medida han sido hasta ahora capaces de llevarla efectivamente a la práctica y de qué entienden como calidad de la educación. Al menos en su

discurso, los Alcaldes declaran estar comprometidos con la educación, y en muchos casos así es reconocido también por otros actores locales.

Posiblemente el rol más generalizado y básico del Alcalde es decidir sobre el monto de recursos municipales traspasados a educación. Los mayores obstáculos que enfrenta la gestión de la educación municipal señalan que el monto de la subvención escolar es insuficiente.

En relación a los Concejos Municipales, en la práctica cumplen la tarea básica de aprobación del presupuesto en la discusión del PADEM.

La relación entre el Alcalde como autoridad política y los miembros del DAEM o Corporación, es ambivalente. De un lado, entrega al DAEM o Corporación el necesario apoyo político y económico que requiere para gestionar la educación y, por otro, está marcada por tensiones político-técnicas.

En Chile, las alianzas del DAEM o Corporación con otros y la gestión en red es incipiente y más bien excepcional, en particular en lo que respecta a redes entre sostenedores municipales. Salvo en casos excepcionales, no puede decirse que estén realizado una “gestión en red”, activamente integrada con el sistema de actores locales que podrían ser fuente de apoyos y recursos.

La relación y percepción del MINEDUC desde los DAEM o Corporación son insuficientes en número y poco eficientes al momento de buscar información y obtener respuesta. Los estudios de casos revelan una relación al menos ocasional entre los sostenedores y el nivel provincial del MINEDUC, a través de reuniones y coordinaciones. Esta relación se hace más lejana y crítica en relación al nivel regional y al nivel central del MINEDUC con quien no existe una relación de trabajo directa y consolidada, como no sea para los fines de la postulación a proyectos u otros.

La relación de los DAEM o Corporaciones con la supervisión ministerial no está instituida formalmente y, por lo tanto, las características que tiene en cada lugar responden a la iniciativa de uno o de otro. Lo más frecuente es que

exista una relación más bien administrativa y de coordinaciones básicas, asociadas a la bajada de programas e información desde niveles superiores del ministerio y al trabajo de los supervisores e inspectores en los colegios.

De parte de los sostenedores municipales, existen fuertes críticas a las políticas educativas del MINEDUC y a la relación que establece con ellos. Es recurrente escuchar que existe una oferta excesiva y desarticulada de programas de parte del MINEDUC hacia los colegios, que se convierte en una presión que no tiene efecto real.

Algunos sostenedores municipales se sienten alejados o dejados de lado por la política y abrumados por requerimientos burocráticos de información, tramites, papeles.

Una visión compartida, aunque menos acentuada en los municipios más pequeños, es que el MINEDUC entrega y da apoyo a los colegios, en particular y preferentemente a los “focalizados”, pero al mismo tiempo pide e impone compromisos presentes y futuros al sostenedor, los que tienen un costo para éste.

De otro lado, se critica la política de focalización vigente en el MINEDUC y la falta de apoyo en resolver problemas presentes en colegios hoy no focalizados, que fácilmente pueden derivar en un deterioro y llevarlos a la categoría de focalizados.

Los sostenedores que han asumido con más fuerza el tema pedagógico son críticos de la política ministerial en el sentido que impone, que no es flexible para responder a la particularidad de cada colegio, y que muchas veces no respeta las decisiones del sostenedor ni de los directivos.

Los componentes de la política que son rescatados como positivos son los micros centros rurales, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), en particular la etapa de auto-evaluación, el

concurso de directores, y la distribución de materiales didácticos, textos y Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA).

Las limitaciones que en la actualidad presenta la supervisión ministerial están instaladas en el DEPROV. De parte de los directores de establecimientos educacionales, es frecuente la crítica a la debilidad del apoyo de los supervisores, con excepciones puntuales en algunas comunas, en general las de menor tamaño y con escuelas rurales participantes en los micro-centros donde el apoyo es evaluado mas favorablemente. Se señala además que la supervisión del DEPROV llega sólo a los establecimientos catalogados como “focalizados”, quedando un importante número de escuelas con necesidades reales sin apoyo.

Una serie de aspectos del marco normativo e institucional de parte de los sostenedores son reconocidos como obstáculos para la buena gestión, el contexto normativo y las reglas de juego que rigen el sistema tiende a imponer más trabas que oportunidades a la gestión de la educación y, por lo tanto, debe ajustarse.

3.2. Estatuto docente ley 19.070

Esta Ley aprobada en 1991 y reformada en 1997, regula las normas para el personal docente: cálculo de las remuneraciones, condiciones de estabilidad laboral y carrera funcionaria, mecanismos para definir una vez al año las adecuaciones en la planta docente titular y contratada (nunca más del 20% de la dotación total) y el número de horas contratadas, y define mecanismos de indemnización para la reducción total o parcial de contratos.

Desde el punto de vista de los sostenedores, la actual normativa docente sería restrictiva para una gestión eficiente de los recursos humanos, y no conduciría a prácticas de trabajo orientadas a obtener una buena formación escolar y altos resultados de aprendizaje.

Esto porque al quitarle autonomía a los sostenedores y escuelas para manejar con flexibilidad sus plantas docentes y directivas, en la práctica perpetuaría a profesores y directivos de mal desempeño, que no son idóneos, carentes de profesionalidad y de mala calidad en los colegios.

Por ejemplo, tiende a mantener a profesores que desean jubilar envejecidos, desmotivados dentro del sistema, los docentes son sólo removibles por faltas graves vía sumario y no por mal desempeño, y a obstaculizar la entrada de profesores con nuevas energías y metodologías.

Ni el sostenedor municipal ni los establecimientos municipales cuentan con libertad para contratar y despedir personal, definir salarios fijos y variables, etc.

Casi lo único que puede hacer es mover los docentes entre los establecimientos a su cargo, lo cual en muchas circunstancias lleva a una rotación un tanto irracional, la que es reconocida con frecuencia por los directores de establecimientos.

Los elementos en los cuales la educación municipal enfrenta desventajas son:

- La rigidez que impone el Estatuto Docente a la contratación y despido de personal y las obligaciones que traslada al municipio o Corporación.
- La obligación de la educación municipal de recibir a todo tipo de alumnos y la posibilidad de la educación subvencionada de seleccionar alumnos.
- Los mayores costos reales de la educación municipal por estar localizada en áreas rurales, colegios pequeños, cursos de pocos alumnos, y en áreas urbanas con índices altos de vulnerabilidad y atender a un alumnado que proviene de familias en condiciones sociales y económicas más postergadas.

Las mayores facilidades que las normas y la política entregan a los privados para crear nuevas escuelas no se compara con las restricciones burocráticas que los municipios tienen para hacerlo y las que derivan del hecho de contar con establecimientos antiguos, con infraestructura deteriorada, localizada en áreas que no son de expansión urbana que es donde hay mas demanda.

En este contexto, se califica de injusto las inversión en infraestructura para colegios privados subvencionados subsidiadas por el Estado.

Ante la dependencia del Ministerio del Interior en algunas materias y del MINEDUC en otras, sin una definición clara de cómo manejar medidas y decisiones no coherentes entre ambos, se espera que el sostenedor municipal administre y gestione la educación, sin señalar con claridad que tiene una responsabilidad importante en materias técnico pedagógicas en la medida en que las decisiones administrativas condicionan a estas últimas y que las decisiones técnico-pedagógicas que impone el MINEDUC tienen costos que el municipio no ha previsto en su presupuesto de educación y que a veces entran en conflicto con las iniciativas presentes en los colegios.

3.3. Evaluación docente

La evaluación docente ha representado un desafío complejo para los sostenedores municipales. Si bien existe un reconocimiento unánime de la importancia de que exista un procedimiento de evaluación a los docentes, existe una percepción generalizada de que su implementación ha tenido un sinnúmero de problemas e imperfecciones que merman su efectividad.

Es tan crítica que se llega a catalogarla como *“la gran falacia del proceso evaluativo”*. Por un lado, hay críticas a los instrumentos de evaluación, que no siempre serían un reflejo de lo que buscan medir.

En muchos casos los resultados obtenidos no fueron consistentes con las apreciaciones de los Equipos Técnicos de los sostenedores sobre la calidad

de los docentes. También que ha representado un desgaste muy grande de energías para los sostenedores, quienes deben presionar a docentes que se resisten a participar.

3.4. Política de perfeccionamiento

Hay coincidencia generalizada a lo largo del país en las actuales políticas de perfeccionamiento docente, no están teniendo impacto real en las capacidades y prácticas de los profesores.

Una crítica frecuente es indicar que los profesores se perfeccionan básicamente por la asignación asociada (incentivo económico) pero que en la práctica no se apropian ni transfieren al aula sus nuevos aprendizajes.

Se percibe claramente una insuficiencia en términos del mejoramiento en el desempeño que debiera provenir de los perfeccionamientos y capacitaciones existentes, los que emanan del MINEDUC y que este subcontrata con Universidades, por lo general se visualizan en términos negativos.

En este plano, los sostenedores municipales van en la delantera en gestión pedagógica, han adoptado una política de perfeccionamiento que se expresa en un acompañamiento y retroalimentación sistemática del trabajo de Directivos y Docentes así como la instalación en los colegios de una cultura de reflexión pedagógica permanente y el trabajo en red de docentes de asignaturas específicas, UTP, orientadores y otros, apoyándose en medios virtuales, bancos de ideas y encuentros cara a cara.

3.5. Planificación y manejo de la información educacional

El principal instrumento de planificación educacional por parte de los municipios es el PADEM (Plan Anual de Educación Municipal), que tiene básicamente dos características positivas:

- En primer lugar, es elaborado anualmente por todos los municipios, y sometido a la aprobación del Consejo Municipal y a las observaciones del nivel provincial y/o regional de MINEDUC. En este sentido, el PADEM es un instrumento instalado y extendido. Existe en casi todos los municipios y se reinventa cada año.
- En segundo lugar, se observa que para los fines de la construcción anual de los PADEM, los sostenedores impulsan procesos participativos en los que involucran a los distintos actores de los propios colegios.

Sin embargo, este carácter extendido y participativo no ha resultado suficiente, para convertirlo en un instrumento eficaz, al contrario, puede afirmarse que tiene una baja utilidad práctica en la gestión.

Los sostenedores municipales tienen en los PADEM su principal instrumento de planificación educacional. Éste es un instrumento instalado y extendido en el conjunto del sistema, que por normativa es elaborado anualmente por todos los municipios y sometido a la aprobación del Consejo Municipal y a las observaciones del nivel provincial y/o regional de MINEDUC. Es una característica positiva el que para la elaboración de los PADEM los sostenedores consideren algún tipo de participación de los establecimientos educacionales.

Sin embargo, en su elaboración y uso se identifican falencias que merman críticamente su utilidad práctica. La planificación anual con frecuencia queda en el papel como “letra muerta”, y así tiende a ser percibido por los directores y establecimientos.

Entre las falencias más típicas de los PADEM se encuentran:

- Falta de diferenciación de sus diagnósticos en relación a la realidad específica de los establecimientos, y consecuente falta de líneas de trabajo diferenciadas;

- Debilidad de los mecanismos de seguimiento y evaluación de los objetivos o metas planteadas, e inexistencia de consecuencia frente a logro o no logro de ellas;
- Definición de objetivos y metas poco realistas, sabidamente inalcanzables, a raíz de demandas exageradas de los establecimientos (PADEM como “petitorio”);
- Débil relación con otros instrumentos de planificación superiores como el PLADECO a nivel comunal u otros provenientes de MINEDUC en sus distintos niveles territoriales.

4. LA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL COMO ALTERNATIVA PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA

4.1. Marco institucional

Desde 1980 en Chile, el estado administra sus establecimientos educacionales a través de las municipalidades. Aún cuando existen discusiones doctrinarias respecto de si el sector particular subvencionado puede considerarse como otra forma de educación pública por el hecho de estar sujeto a reconocimiento, financiamiento y regulación estatal, de lo que no puede caber duda es que el sector municipal es actualmente la forma primordial de educación pública en Chile.

A este respecto, la Constitución Política, la Ley de Bases de la Administración del Estado y la Ley Orgánica Municipal de Municipalidades señalan inequívocamente que aunque las municipalidades estén dotadas de autonomía política y administrativa, estas forman parte del aparato del estado.

El marco legal en que se desarrolla la gestión municipal de la educación, sin embargo, deja claro que éstas no cuentan con total autonomía para desarrollar esta labor:

- La **Ley Orgánica Municipal** establece que la educación es una función de responsabilidad compartida con el gobierno central.

- La **Ley de Subvenciones** protege los recursos aportados por la subvención educacional a los municipios, asegurando que éstos, no puedan ser empleados en fines distintos que la administración de establecimientos educacionales.

De este modo, aún cuando el marco institucional de las municipalidades garantiza su autonomía política y administrativa, la normativa referente a la administración de establecimientos educacionales deja claro que esta es una responsabilidad compartida con el gobierno central, en la que las municipalidades actúan principalmente como agentes de aquél.

De esta manera, las municipalidades son las responsables de cumplir los objetivos del estado relacionados con la administración de la educación pública, instrumentado a través de una relación agente-principal entre el gobierno central y las municipalidades en esta función.

Lo anterior motivó a la Comisión Asesora Presidencial sobre Calidad de la Educación a preguntarse respecto del futuro de la educación municipalizada. Dicha Comisión identificó un conjunto de problemas profundos surgidos de esta experiencia y planteó como alternativa constituir una Entidad Administradora de la Educación Pública capaz de cumplir con un conjunto de exigencias. El Consejo identificó cuatro alternativas posibles:

Municipios y asociaciones de municipios. La entidad propuesta podría coincidir con el territorio de una comuna o cubrir varias comunas, siendo constituida por municipios individuales o asociaciones de municipios las que serían corporaciones de derecho público. Estas asociaciones se podrían constituir a iniciativa de los alcaldes o por mandato de la ley.

Gobierno regional. Esta alternativa contempla la creación de corporaciones derecho público autónomo, establecidas por los Gobiernos Regionales, en coordinación con el Ministerio de Educación, con coberturas variadas dentro de la misma región.

Servicios educacionales regionales. Una tercera opción considerada por el Consejo es la de crear uno o más servicios descentralizados de educación en cada región, articulados a través de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y los Gobiernos Regionales. Cada servicio de educación considerará un territorio que abarca una o más comunas, agrupando un número aproximadamente equivalente de alumnos/as, docentes y establecimientos.

Servicio Nacional dependiente del Ministerio de Educación. Para justificar esta alternativa se argumentó que ésta sería la forma de organización más adecuada a los servicios del Estado en general, en un país de estructura política de tipo unitario, como es el caso chileno.

4.2. La importancia de la educación pública

La idea fundamental es que el carácter público de la educación municipal está asociado a valores y objetivos que deben ser preservados en cualquier sistema educativo que valore la diversidad, reconozca las diferencias, respete los derechos de los alumnos y sus familias y persiga la excelencia.

En tanto el sector municipal sea la expresión fundamental de la educación pública existen razones no sólo para mejorar el funcionamiento del sector, sino para apoyarlo como una alternativa educativa que exprese los valores y objetivos de la educación chilena. En tal sentido, se postula que el objetivo de las políticas dirigidas hacia este sector debe tener como objetivo revalidar la educación pública municipal y que ello justifica una estrategia de mediano y largo plazo con metas, recursos, instrumentos específicos y organización.

Todas las democracias modernas consignan en su estructura jurídica fundamental el derecho a la educación y al estado como garante de tal derecho. Con este propósito el estado usualmente no sólo se reserva un rol

rector y regulador del sistema educacional, sino que también administra una red de establecimientos educacionales.

No existe ningún país avanzado que no tenga una educación pública. Existen razones políticas, sociales y económicas que justifican el involucramiento del estado en la educación:

- Entre las primeras se cuenta el poder de la educación para formar valores y sentar las bases cognitivas de la ciudadanía;
- Entre las segundas destaca su capacidad para expresar y fortalecer la pertenencia a una sociedad;
- Entre las últimas debe consignarse el alto retorno social de la inversión en educación, su contribución a la formación del capital humano y el crecimiento y la existencia de importantes fallas de mercado en la provisión privada.

Los fundamentos para que el papel del estado en la educación se instrumente, se cuenta la necesidad de asegurar el acceso a la educación en todo el territorio así como la de asegurar directamente la aplicación de las orientaciones normativas del sistema.

Las responsabilidades del estado en la educación están también recogidas en la Constitución Política de la República de Chile. Es así como en su artículo 19º, No 10, la Constitución consigna el derecho ciudadano a la educación, señalando al respecto: *“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. El Estado promoverá la educación parvularia. La Educación Básica y la Educación Media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la Educación Media, este sistema en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del*

patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”.

La Constitución Chilena es inequívoca al asignar al Estado la responsabilidad de proteger el derecho ciudadano a la educación, pero hace una distinción entre aquellas áreas en las que este rol se ejerce a través de la promoción, fomento y estímulo (educación preescolar, creación artística), de aquellas en que se establece la obligatoriedad de la enseñanza (educación Básica y Media). En este último caso, sin embargo, la obligación primordial que la Constitución le impone al estado es la de financiar –antes que administrar-- un sistema gratuito de acceso a la toda la población.

Esta aproximación más liberal se refuerza con el No 11 del mismo artículo 19, que consagra, en igual jerarquía con el derecho a la educación el de libertad de enseñanza, estableciendo al respecto que: *“La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el conocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel”.*

En base a estas disposiciones la Constitución Chilena expresa el derecho a la enseñanza en una doble dimensión: la del sector privado de crear establecimientos educacionales y la de los padres de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. No obstante, para regular las condiciones de funcionamiento de los establecimientos educacionales, la Constitución agrega como tarea del estado la de dictar las normas que

consagren los requisitos mínimos para crear establecimientos educacionales y para que éstos obtengan el reconocimiento del estado.

De esta manera, la Constitución Política otorga al estado cuatro grandes responsabilidades:

- Proteger el derecho a la enseñanza y la libertad de los padres de escoger el establecimiento educacional de sus hijos.
- Establecer un sistema de financiamiento que permita el acceso de todos los chilenos a un sistema escolar gratuito.
- Fijar las normas mínimas exigibles para crear, organizar y mantener establecimientos educacionales de nivel básico y medio y otorgarles reconocimiento oficial.
- Promover, fomentar y estimular el desarrollo del sistema educacional en los demás niveles de enseñanza.

Desde el punto de vista constitucional, la existencia de establecimientos educacionales públicos en Chile debe entenderse como instrumental para alcanzar los objetivos anteriores. En particular, éstos tendrían, al menos, los roles de:

- Garantizar el acceso de todos los niños y jóvenes a una educación gratuita en todo el territorio nacional, independientemente de su aislamiento y condición social.
- Ampliar el rango de alternativas para que los padres ejerzan su derecho a elegir el establecimiento de sus hijos.

Asimismo, los establecimientos educacionales públicos están limitados por la Constitución en tres sentidos:

1. Adecuarse a los límites impuestos por la moral, las buenas costumbres, el orden público, la seguridad nacional y las restricciones al adoctrinamiento político, de acuerdo a normas de común aplicación con el sector privado;
2. Prestar sus servicios de modo gratuito y no excluyente,

3. Ajustarse al sistema de financiamiento fijado por la ley de acuerdo al propio mandato constitucional.

En la actualidad la educación pública está radicada en el sector municipal, pero no tiene por qué seguirlo estando en el futuro. No obstante, para evaluar qué alternativas existen al respecto, debe evaluarse cuidadosamente los costos y beneficios sociales involucrados en una eventual reforma.

En particular, las autoridades deben preguntarse qué se puede ganar y qué se puede perder trasladando la responsabilidad por la educación pública a otros organismos, como los gobiernos regionales, corporaciones públicas o un servicio público dependiente del Ministerio de Educación.

La forma en que actualmente opera el sector educacional municipalizado en Chile no es la única posible, en el mundo existen numerosos países que administran la educación pública desde los gobiernos locales.

Algunos de estos países se encuentran entre los más exitosos en materia de logros educativos según las pruebas internacionales disponibles.

Desde una perspectiva centrada en el sentido último de las políticas educativas, como mejorar el aprendizaje de los alumnos, aún cuando los cambios en el sector municipal pueden tener efectos en muchos ámbitos - financieros, políticos, laborales- se supone que el cumplimiento de las responsabilidades estatales en la educación, una vez alcanzada una alta cobertura, se reflejan en los logros educativos y para todos ellos, independientemente de su condición social.

Centrar el análisis en la mejora de los resultados educativos obliga a considerar cómo incide el funcionamiento del sistema educacional en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la sala de clases, como centro del sistema educativo y se evalúa la gestión educativa en función de cómo ésta incide sobre dicho trabajo y sus resultados.

4.3. Análisis FODA de la educación municipalizada

El análisis (FODA) de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la Educación Municipal incorpora parte importante de la evidencia obtenida en este estudio.

El punto de referencia utilizado en este análisis es mixto. En algunos casos éste corresponde a valores y objetivos superiores que se desprenden del marco constitucional de la educación chilena y en otros al sector municipal. Esto hace que algunas fortalezas o debilidades puedan ser compartidas con el sector particular subvencionado.

De acuerdo a las metodologías usualmente utilizadas para este propósito, las fortalezas y debilidades se analizan en una perspectiva esencialmente estática, mientras que las oportunidades y amenazas tienen una orientación más bien prospectiva.

FORTALEZAS

- La Educación Municipal amplía las alternativas de elección para los padres respecto del establecimiento educativo al cual enviar a sus hijos.
- Se reconoce dicha libertad de elección como un derecho y que estimula la competencia entre establecimientos educacionales por captar a los alumnos como forma de incentivar una mayor calidad educativa, la educación municipal es una garantía para la operación de ambos mecanismos.
- La educación municipal actúa acogiendo a alumnos desplazados desde otros sectores en atención a su rendimiento o comportamiento escolar, así como por el cierre de establecimientos. En la medida que el grueso de los establecimientos municipales no selecciona a sus alumnos, este sector es la que mejor representa la vocación básica de la educación.

- En virtud de las dos características anteriores así como del mayor acceso de la autoridad a la información sobre su funcionamiento, el sector municipal constituye un punto de referencia para analizar el desempeño de otros actores del sistema educacional.
- La educación municipal se encuentra presente en todo el país, ofreciendo una garantía de acceso a todos los niños y jóvenes, independientemente de su ubicación geográfica y condición social.
- La educación municipal no sólo es una alternativa más de educación para niños y jóvenes, sino una garantía de pluralismo en los proyectos educativos que se les ofrecen. En un contexto en que tienden a surgir establecimientos privados con proyectos educativos excluyentes, marcados por creencias religiosas o concepciones particulares de la sociedad, la educación municipal garantiza la plena vigencia de una educación laica y republicana.
- La dependencia de los establecimientos de la administración local permite un monitoreo más cercano y directo de su funcionamiento que lo que sería posible bajo esquemas más centralizados. Del mismo modo, la educación municipal, al estar vinculada a una entidad territorial como el municipio, también permite reconocer mejor las realidades locales, para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El sector municipal, como consecuencia de la aplicación del Estatuto Docente, ofrece una mejor alternativa laboral para los docentes, ofreciéndoles perspectivas más amplias de desarrollo profesional, estabilidad y trato digno, condiciones necesarias para una educación de calidad. Depende en buena medida del propio sector y del gobierno central el aprovechar esta situación para fortalecer la motivación de los docentes.
- La educación municipal puede apoyarse en las competencias del municipio para aliviar la carga administrativa de los establecimientos educacionales y su personal docente, permitiéndoles una mayor focalización en el trabajo de aula.

- El sector municipal constituye el área más directa de influencia de las políticas educativas, prestando mayor atención a las orientaciones, planes y programas del Ministerio de Educación.
- La capacidad para planificar el proceso educativo es un instrumento poderoso para mejorar la calidad educativa.

DEBILIDADES

- Los antecedentes recopilados de este estudio indican que el sector municipal acusa un escaso control sobre trabajo en el aula, ya sea desde los sostenedores (DAEM o Corporaciones) o, peor aún, desde la Dirección de los propios establecimientos.
- Esta situación parece originarse tanto en limitaciones en las capacidades profesionales en estas instancias como de una tradición de “dejar hacer” a los profesores. La consecuencia inmediata de esta incapacidad es una alta dispersión en los resultados de la prueba SIMCE al interior de los mismos establecimientos.
- La Gestión de la educación municipal se inclina en materias administrativas de corto plazo, descuidando la gestión pedagógica. La gestión de programas educativos impulsados por el Ministerio de Educación está fuertemente intervenida, en tanto que los ejercicios de planificación están marcados por el formalismo.
- Esto revela una incapacidad para integrar herramientas de gestión pedagógica, limitando significativamente su eficacia.
- La Gestión Municipal hace un uso muy limitado de la información generada por diversos instrumentos de medición y diagnóstico educativo.
- Esto ocurre tanto a nivel agregado como es la gestión de la educación en la comuna, intermedio a nivel de los establecimientos y micro con los alumnos.
- Los elementos anteriores configuran un complejo panorama de escasa responsabilización y rendición de cuentas efectiva por parte de los actores fundamentales del proceso educativo, partiendo por

los docentes y siguiendo por los directores de establecimiento y los administradores municipales.

- El limitado uso de la información, el predominio de una gestión orientada a resolver problemas de corto plazo y el alto grado de autonomía otorgado a los docentes limitan la capacidad de la educación municipal para lidiar con la diversidad de sus alumnos, acusando en cambio una tendencia a dar un trato homogéneo y despersonalizado a los alumnos.
- La gestión de la educación municipal se ve afectada por importantes rigideces administrativas. A las limitaciones para contratar, despedir y fijar remuneraciones que impone el Estatuto Docente se suma la burocracia requerida para cerrar y crear establecimientos y la centralización de decisiones que inciden sobre la gestión cotidiana de los establecimientos.
- Las rigideces dificultan la capacidad de la educación municipal para responder a cambios en el entorno. De hecho, este sector ha actuado con cierta pasividad frente a la reducción de la población escolar y la fuga de estudiantes hacia el sector particular subvencionado donde estos procesos han sido más intensos.
- La dificultad de la educación municipal para responder a los cambios no sólo es la mayor lentitud para resolver problemas, sino también para aprovechar oportunidades. Las limitaciones financieras y los problemas cotidianos han ido imponiendo un fuerte conservadurismo en la administración municipal, impidiendo que este sector responda con agilidad a nuevas oportunidades.
- Aunque en el sector municipal no se aprecia una sobre dotación de docentes, llama la atención la elevada edad de los mismos. Esto hace que parte importante de los docentes del sector acuse ausentismo y dificultades para adaptar sus prácticas en el aula.

OPORTUNIDADES

- La educación municipal acoge preferentemente a niños y jóvenes de sectores rurales y de hogares de escasos recursos. Fortalecer las

capacidades del sector municipal es una estrategia eficaz para mejorar la calidad de la educación a la que acceden estos sectores, que promover el traslado de sus alumnos a otros establecimientos. La creación de nuevos instrumentos para apoyar la educación de niños de escasos recursos, como la subvención preferencial, beneficiarán especialmente a la educación municipal.

- El sector municipal acoge a todos los alumnos que lo requieran, garantizando una amplia diversidad a su interior lo que puede enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y beneficiar especialmente a los alumnos de menor rendimiento.
- A diferencia de los establecimientos particulares subvencionados, que tienden a operar aisladamente, los municipales se encuentran insertos en una estructura local que abarca a otros establecimientos dependientes de la misma municipalidad. Este conjunto de establecimientos puede actuar como una red local, a través de la cual se transmitan buenas prácticas y experiencias pedagógicas, se desarrolle proyectos conjuntos, se analice, evalúe y planifique el trabajo docente. La positiva experiencia del programa MECE-Rural es indicativa de los avances que pueden lograrse cuando las redes educacionales operan efectivamente.
- Así como los establecimientos municipales pueden estructurar entre sí una comunidad de aprendizaje, éstos también pueden vincularse más estrechamente a la red social que coordina la municipalidad. Esta red puede ser utilizada para resolver necesidades del proceso educativo, tales como atender a niños con problemas de salud o psicológicos que limitan su aprendizaje, buscar apoyos complementarios y atender situaciones familiares complejas. La cercanía a la comunidad local que naturalmente tienen los establecimientos municipales también constituye un potencial aún poco explotado por este sector.
- La educación municipal puede apoyarse en las competencias del municipio para aliviar la carga administrativa de los establecimientos educacionales y su personal docente, permitiéndoles una mayor focalización en el trabajo de aula.

- La prohibición de seleccionar alumnos en la educación básica y la creación de la Superintendencia de Educación son potencialmente beneficiosas para el sector municipal porque elevarán las exigencias sobre el sector particular subvencionado.
- La subvención preferencial se orientará, a los establecimientos municipales, por ser estos los que acogen a una amplia mayoría de los alumnos de escasos recursos. El aumento de la subvención general y de la subvención de ruralidad incrementarán significativamente los recursos para el financiamiento de la educación municipal.
- La posibilidad de un pacto fiscal municipal que resuelva los problemas económicos más urgentes de los municipios y fortalezca su gestión financiera también permitiría reducir la carga de problemas de corto plazo que tiende a distraer la atención de las autoridades de los aspectos sustantivos de la gestión municipal.
- La actual generación de Alcaldes ha comenzado a revalorizar la educación municipal como expresión del desarrollo local, están manifestando posiciones menos ambiguas respecto a sus responsabilidades en educación y han comenzado a aplicar iniciativas orientadas a apoyar la gestión de los establecimientos a su cargo.

AMENAZAS

- En los años 1990 y 2009 el sector particular subvencionado ha actuado con mayor agresividad para captar alumnos, creando más de 1.500 establecimientos particulares, los que han ido llegando a sectores en los que tradicionalmente dominaba el sector municipal.
- La competencia del sector particular subvencionado se intensificará en los próximos años como producto de la caída en la población escolar en un 15% de la población actual en edad escolar. Esto dará paso a una pugna más abierta por captar a una decreciente población escolar.

- Los establecimientos municipales no están actualmente bien equipados para enfrentar un proceso de estas características y pueden comenzar a reducir su matrícula en términos absolutos, como en buena medida ha ocurrido en los últimos dos años, sin tener la capacidad de ajustar sus costos en la misma proporción.
- La creciente escasez de profesores en algunas áreas claves, como ciencias, matemáticas e inglés también generarán dificultades a la educación municipal en un contexto de mayor competencia con los establecimientos particulares subvencionados, la que se irá expandiendo desde la captación de alumnos a la captación de profesores, plano en el que las rigideces del Estatuto Docente pueden jugar en un sentido distinto del observado hasta ahora, dificultando la capacidad del sector municipal para ofrecer salarios competitivos en el reclutamiento de docentes.
- Pese a los aportes que la diversidad puede hacer al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación ciudadana de los alumnos, en Chile se aprecia actualmente una fuerte demanda por homogeneidad de parte de los padres y hasta de los propios alumnos. Esta demanda, que ocurre en todos los niveles, se ha ido traduciendo en una creciente segregación o “especialización social” entre el sector municipal, particular subvencionado y particular pagado. Este es un proceso que profundiza los prejuicios respecto de las diversas modalidades de enseñanza y se va reforzando en el tiempo como producto de la selección de alumnos en los establecimientos particulares subvencionados. Este proceso daña al sector municipal, no sólo a través de la pérdida de alumnos, sino porque debilita la diversidad como una potencial ventaja comparativa de este sector.
- Los prejuicios respecto de la extracción social del alumnado del sector municipal son sólo una dimensión de un proceso más amplio de desprestigio de este sector en la opinión pública. En este nivel, las descalificaciones de quienes critican a la educación municipal para promover modalidades más centralizadas de educación pública pueden ser tan destructivas como las de los que abogan por un

dominio absoluto de proyectos particulares en nombre de la libertad de enseñanza.

- Los aumentos de recursos y reformas institucionales que actualmente se encuentran en marcha en la educación chilena pueden ser un arma de doble filo para el sector municipal.
- En efecto, estas iniciativas ofrecen herramientas y oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza, pero sus efectos serán capitalizados por aquellos sostenedores y establecimientos que tengan mayor capacidad para utilizarlos y difundir sus logros. Si el sector municipal no aprovecha esta oportunidad es probable que el resultado no sea sólo un desperdicio de recursos, sino un nuevo retroceso –quizás definitivo—del sector, al debilitar su legitimidad para transformarse en un actor efectivo para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena.
- De la educación pública municipal depende en buena medida la capacidad del país para revertir las actuales tendencias a la polarización social y hacer de la diversidad una ventaja antes que una carga. Estas razones justifican la existencia de una política de estado hacia la educación municipal, al igual que cualquier otra institución pública fundamental, como el poder judicial, los servicios policiales, los servicios sociales o los hospitales públicos, el estado puede tener respecto de la educación municipal políticas específicas de fortalecimiento institucional. Con estas políticas el estado no haría sino reafirmar que, independientemente que las municipalidades sean política y administrativamente autónomas, los establecimientos educacionales municipales son en definitiva instituciones públicas.

4.4. Gestión educativa municipal

En la actual discusión sobre la educación chilena se argumenta insistentemente que detrás del desempeño del sector municipal está una mala gestión.

La definición de la **gestión educacional** como la capacidad para movilizar el conjunto de recursos humanos, financieros, institucionales y comunitarios disponibles para elevar el aprendizaje de los alumnos de los establecimientos dependientes de la administración municipal, tiene implícitos dos conceptos de importancia: el de superar la división entre gestión administrativo-financiera y gestión técnico-pedagógica.

El proceso educativo se desarrolla al interior de las escuelas y liceos y está centrado en torno al trabajo en la sala de clases, pero éste se ve afectado por múltiples factores administrativos, como la selección, supervisión, entrenamiento y motivación de los docentes; depende de la administración escolar asegurar la presencia de un profesor calificado, minimizar el ausentismo laboral, regular la convivencia, proveer apoyos complementarios a los alumnos con problemas y minimizar el tiempo que el profesor debe distraer en tareas administrativas.

La forma más común que ha tomado la división entre lo administrativo-financiero y técnico-pedagógico en la educación municipal chilena ha sido estableciendo lo administrativo en manos de los sostenedores y lo pedagógico en manos de los docentes.

El segundo concepto implícito en esta definición es que la gestión educativa no la hacen sólo los administradores del sistema, como el personal del DAEM o los Directores de establecimientos, sino el conjunto de actores que inciden sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En efecto, si entendemos la gestión como capacidad para movilizar recursos para alcanzar resultados educativos, entonces participarán en la gestión todos los actores que tienen acceso a dichos recursos, desde la autoridad central hasta la familia del alumno. Este concepto es consistente con la noción de una **comunidad escolar** de cuya contribución depende la efectividad del proceso educativo.

Hablar de responsabilidades compartidas no conduce necesariamente a diluir dichas responsabilidades. Los directores deben seguir siendo los primeros responsables de la operación de la escuela y los profesores del trabajo en la sala de clases y en esas funciones pueden tener un rendimiento mediocre o de excelencia.

Sin embargo, una visión más amplia del proceso educativo y los actores que en él intervienen permite reconocer factores que se encuentran presentes en muchas experiencias educativas exitosas, como el involucramiento de los padres o la vinculación a redes profesionales.

Las orientaciones emanadas del Ministerio de Educación son transmitidas a los sostenedores educacionales a través de los Departamentos Provinciales de Educación, (DEPROV) los que, sin embargo, se apoyan en un sistema de **supervisión extremadamente débil**, tanto en el número de supervisores como su calificación y motivación.

Por su parte, los sostenedores municipales cuentan con un conocimiento limitado de materias técnico-pedagógicas, limitándose a transmitir las orientaciones ministeriales. Estas orientaciones son enviadas a los directores, los que, al parecer tienen una influencia limitada sobre el trabajo de los docentes de aula. De esta manera, la cadena del proceso educativo está marcada por numerosas filtraciones e interferencias de otros actores.

4.5. Supervisión educativa

El objetivo de intervenir en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos es enfrentado decididamente sólo por una minoría de los municipios y es común encontrar que no existe claridad de cómo abordar este crucial tema. Esto ocurre conjuntamente con el hecho que los municipios tienden a trasladar a los equipos directivos y profesores del establecimiento escolar la responsabilidad por los resultados educativos.

Otro elemento es la insuficiencia en materia de apoyo al desarrollo técnico de los profesionales de los establecimientos escolares. En efecto, sólo una minoría, no más del 30% de los municipios contrata o recibe asesoría técnica especializada en temas pedagógicos y también menos de la cuarta parte, realiza en todos sus colegios un trabajo directo con los profesores.

No obstante declaraciones de trabajo colaborativo con el DEPROV en tareas de apoyo técnico pedagógico en los colegios, es decir un trabajo de cooperación con la función de supervisión, no es reconocido por todos los municipios, un 64% declara tal comportamiento.

La importancia del proceso de supervisión se debe a que este constituye el enlace entre las definiciones político-programáticas y la gestión educativa en los establecimientos.

Por otra parte evaluaciones a diferentes programas del Ministerio de Educación encargadas por la Dirección de Presupuestos han revelado insuficiencias o debilidades en el proceso de supervisión: se destaca la poca sistematización del proceso como tal, la ausencia de instrumentos que permitan recoger y ordenar información de desempeño en los establecimientos, de modo de facilitar su análisis y retroalimentación al propio proceso de apoyo técnico pedagógico, al quehacer de la escuela o la definición de programas e instrumentos desde el nivel central.

Los sistemas de supervisión son esenciales para tres fines:

- Primero, para abrir la “caja negra” del aula, observando el trabajo que realizan los profesores;
- Segundo, para desarrollar una relación constructiva entre el establecimiento educacional y los responsables del funcionamiento del sistema escolar a nivel comunal, regional o nacional, y,
- Tercero, para diseminar información y difundir buenas prácticas, ayudando a que el sistema educacional aprenda.

Además Los equipos de supervisión deben contar con Alta competencia en el diagnóstico pedagógico y en estrategias correctivas en el aula; buen entendimiento del significado positivo de la rendición de cuentas en un sistema basado en estándares; y la capacidad de utilizar los datos para identificar prácticas exitosas y diseminarlas.

La función de supervisión debe ser “un proceso de apoyo externo a la unidad educativa, de carácter especializado, capaz de contribuir a la identificación de problemas y al mejoramiento de los procesos técnico-pedagógicos que se aplican en el aula.” como lo dice el Manual de Supervisión Técnico-Pedagógica (1992).

De acuerdo a esta definición, la supervisión educativa de los establecimientos públicos municipales debe ser ejercida complementariamente por el organismo central responsable del aseguramiento de la calidad educativa y por la administración educativa municipal.

Basada en este marco la función de supervisión se estructura en torno a los siguientes criterios:

- Se movilice hacia una supervisión técnica constructiva, ya sea a nivel comunal o de asociaciones de comunas, vinculada y armónica con los equipos técnicos de este nivel. Para esto, la función de supervisión debe separarse de la de inspección, marcada por una orientación más fiscalizadora.
- Se estructure en torno a compromisos formales de desempeño, que especifiquen metas, estándares y acciones orientadas a lograrlos. Estos compromisos de desempeño, deberían ser suscritos por la dirección del establecimiento, la administración educativa municipal y el organismo central responsable del aseguramiento de la calidad educativa, asegurando que éstos sean consistentes con los PADEM y los estándares de desempeño fijados por el Ministerio.
- Se comparta entre el organismo central responsable del aseguramiento de la calidad educativa y la administración educacional local. Para efecto de lograr una adecuada

complementación entre ambos actores, se propone que el primero ejerza la supervisión en torno a hitos claves del año y movilice recursos de asistencia técnica para apoyar al establecimiento en el logro de sus metas. La administración educacional local, por su parte, ejercería una supervisión más regular, focalizada en el monitoreo de los programas y acciones comprometidos por el establecimiento.

- Se perfeccione sus instrumentos de recolección y ordenamiento de la información de desempeño proveniente de los establecimientos y defina un modelo y prácticas de trabajo que faciliten la retroalimentación analítica, tanto en los establecimientos escolares como al interior de la propia función de supervisión.
- Se aplique de modo “inteligente”, concentrándose en los sostenedores o establecimientos que evidencian mayor atraso respecto del resto del sistema.

Un requisito fundamental para que el sistema de supervisión pueda adecuarse a estos criterios es contar con personal con los conocimientos, aptitudes y competencias necesarias para jugar los roles requeridos, tanto a nivel central como municipal. Esto demanda un esfuerzo sustantivo por reclutar y formar el personal necesario.

El Sostenedor es la bisagra entre la política educacional macro y micro (Raczynski y Muñoz (2007)). Para cumplirlo, la experiencia internacional sugiere tres prioridades:

1. Integrar en forma sinérgica las funciones administrativo-financiera con las técnico-pedagógicas.
2. Realizar una supervisión inteligente y selectiva, que contemple un monitoreo general de indicadores claves.
3. Una supervisión presencial focalizada en los establecimientos con mayores dificultades.

Para que la administración educacional municipal aplique estos criterios es necesario que ésta cuente con los recursos suficientes, estableciendo un

mecanismo de financiamiento para cubrir los costos de administración y supervisión de los establecimientos municipales.

Este financiamiento se justifica que esté separado de la subvención educacional, por cuanto cubre ciertos costos que son específicos de los sostenedores municipales, derivados del hecho de atender a una red de establecimientos locales, no sólo en materias administrativas sino apoyando su trabajo técnico-pedagógico.

Se debe además, fortalecer las competencias, recursos y facultades de la administración educacional local, a través de un programa de largo plazo de fortalecimiento institucional. A este efecto, los Municipios deberían contar con un cuerpo mínimo de especialistas de buen nivel, apoyados por consultores acreditados por el DEPROV.

Su misión consistiría en elevar los resultados y cerrar la brecha de desempeño en la comuna, tanto entre establecimientos como al interior de establecimientos. Para eso, debería identificar los desafíos claves de aprendizaje al nivel de la comuna entera: necesidades especiales, situación de cada centro educativo y de cada niño, ofreciendo servicios para aliviar la tarea de los directores y facilitar su focalización del aprendizaje.

Las debilidades observadas en la gestión educativa municipal en Chile han llevado a cuestionar la conveniencia de que los establecimientos públicos sigan siendo administrados por las municipalidades y a considerar otras alternativas como las planteadas por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

Para avalar las propuestas más radicales de cambio se ha argumentado, entre otras cosas que:

- Los Alcaldes no tendrían motivación ni conocimiento suficiente para hacerse cargo de la educación.
- Las capacidades administrativas de las municipalidades son muy pobres, perjudicando con ello a los establecimientos a su cargo.

- Los profesores tienen una influencia política desproporcionada en la política local, sesgando la administración municipal a favor de sus intereses.
- La administración municipal no tiene competencias técnico-pedagógicas, las que sí se encontrarían en la estructura ministerial.
- La municipalización se aplicó en Chile de manera dogmática, sin reparar en las enormes diferencias en recursos y capacidades administrativas entre unas pocas comunas urbanas grandes y una gran masa de pequeñas comunas rurales.
- La administración educacional municipal sería inconsistente con el carácter unitario del estado chileno.

Lo anterior está lejos de ser aplicables a todos los municipios del país, mientras algunos han permanecido pasivos frente a estos cambios, otros han cerrado y abierto escuelas y adecuado sus dotaciones docentes. No sólo existen diferencias en la actitud de los Alcaldes hacia la educación, sino un creciente compromiso, expresado en iniciativas tales como el reforzamiento del apoyo técnico pedagógico, el fortalecimiento de actividades de planificación y desarrollo de redes.

La gestión educacional municipal en Chile está lejos de ser homogénea y que al interior es posible encontrar grados distintos de compromiso, motivación, capacidades de gestión y competencias. De esta manera, puede descartarse la hipótesis de que exista una incapacidad estructural o institucional de los municipios para hacerse cargo de la administración de la educación pública.

La educación pública municipal debe balancear los vínculos con la persona del Alcalde con un arraigo en la comunidad local y la construcción de una base institucional más sólida.

Cada uno de estos tipos de organización tiene fortalezas y debilidades y su efectividad depende en buena medida del objetivo de la organización:

Las burocracias maquinales son efectivas para generar productos simples y homogéneos y dan garantías de transparencia en su funcionamiento, pero carecen de flexibilidad para responder a cambios en su entorno y a diferencias en las necesidades de sus usuarios.

Las burocracias profesionales son ideales para resolver casos complejos, pero su eficacia depende mucho de su capacidad para clasificar tales casos y para mantener los estándares de actuación profesional. Este tipo de organizaciones cuentan con una baja transparencia y por ello su eficiencia puede ser difícil de controlar.

Las organizaciones divisionales dependen de la capacidad para delegar en cada división las decisiones básicas sobre manejo de recursos, así como de un permanente monitoreo de los requerimientos de sus usuarios y un buen sistema de premios y castigos. Posiblemente por la existencia de estas ventajas y desventajas la mayor parte de las organizaciones reales son un híbrido de dos o más de estos tipos.

Esta tipología es útil para entender algunos de los problemas de gestión en los establecimientos educacionales municipales. Ya sea por la naturaleza misma de su función, por tradición institucional, por las limitadas capacidades de los profesores o por influencia de la cultura e intereses de éstos, los establecimientos públicos por lo general se han organizado como **burocracias profesionales**, basadas en la normalización de competencias.

Las escuelas y liceos chilenos entregan a sus profesores total dominio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyándose para ello en el título profesional que detentan. Esta práctica ha sido reforzada por las propias regulaciones del sistema, como el Estatuto Docente, que exige título profesional para ejercer la docencia, impone la estabilidad en el cargo, introduce el concepto de menoscabo profesional y sólo permite muy excepcionalmente el despido por mal desempeño.

Esta realidad tiende a imponerse pese a diversos programas que han intentado incidir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de capacitación y entrenamiento o entrega de guías y materiales de enseñanza, En buena medida, es también producto de una concepción sesgada de la gestión educativa, que tiende a concentrarla en la administración administrativo-financiera.

El establecimiento como organización se enfrenta a dos problemas característicos de una coordinación en base a la normalización de habilidades:

- El primero se refiere a la capacidad real de normalizar competencias cuando cuenta con profesores con distintos tipos de formación, de calidad desigual y elevada edad. Para cualquiera que conozca la realidad de la profesión docente en Chile resulta evidente que la posesión de un título profesional está lejos de asegurar un buen nivel de desempeño.
- El segundo problema tiene que ver con la capacidad del establecimiento educacional para asignar a sus alumnos de acuerdo a sus necesidades y a las competencias de sus profesores. Existe evidencia no sólo de que los establecimientos municipales tienden a agrupar a sus alumnos según capacidades, sino que además carecen de un criterio para asignar a los profesores, producto de lo cual no es raro que los mejores profesores terminen a cargo de los mejores cursos y no con los peores, que más necesitan de su apoyo.

Muy pocos establecimientos cuentan con la capacidad para identificar alumnos con problemas y con los medios para entregarles un apoyo especial. En otras palabras, la escuela no puede ser eficaz bajo una organización apoyada en la lógica de una burocracia profesional, si entrega grupos de 45 alumnos a un profesor cuyas competencias son inciertas y sobre el cual no tiene mayor control.

El resultado de este proceso es el propio de una burocracia profesional deficiente: una gran dispersión de resultados educativos en la educación

municipal que contradice una de las responsabilidades fundamentales de la educación cual es la de igualar oportunidades.

La respuesta a este problema debe partir por fortalecer algunas características de una burocracia profesional. Para ello se requiere:

- Fortalecer el proceso de selección de profesores, no sólo al inicio de su carrera sino a lo largo de ésta. El Estatuto Docente podría incorporar elementos que contempla una carrera profesional estructurada por una evaluación y certificación de competencias profesionales.
- Desarrollar competencias para identificar alumnos con problemas y referirlos a estructuras de apoyo.
- Desarrollar criterios para la asignación de alumnos y profesores por establecimientos, niveles y cursos. lo que indica una falta de gobernabilidad en la conducción de la educación municipal. Un estudio impulsado por el Banco Interamericano de Desarrollo a finales de la década del 90 una mayoría de expertos educacionales consultados concordaba en que la asignación de los mejores profesores a los primeros grados era la estrategia más costo-efectiva para elevar el rendimiento escolar en América Latina.

La definición de estándares también ayuda a fijar las expectativas de la comunidad educativa, factor de gran importancia en la experiencia de las escuelas efectivas.

Las organizaciones cuyos integrantes operan con autonomía unos de otros, sin la **motivación** suficiente, pueden ser organizaciones poco cohesionadas y, en consecuencia, poco efectivas. Para elevar el grado de motivación en los establecimientos educativos municipales se debe avanzar en tres dimensiones:

- Primero, los convenios de desempeño y los proyectos educativos no sólo deben ser un **compromiso**, sino como un mecanismo para focalizar las expectativas de la comunidad escolar y movilizar sus

recursos, complementarios a los del establecimiento en un diálogo de éste con sus actores interesados.

- Segundo, generando un espacio institucional en que se manifieste institucionalmente la **comunidad escolar**, operando los consejos escolares y que éstos sean dotados crecientemente de poder resolutivo.
- Tercero, estableciendo el **liderazgo del director** del establecimiento. Su rol incluye generar un clima propicio a la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje profesional, generar una visión de futuro y movilizar los recursos de los docentes, las familias y la comunidad para alcanzarla, y manejar la tensión entre las exigencias externas y las demandas internas.

Esto tiene implicancias administrativas directas para los profesores: como es la selección que debe asignar gran importancia a las aptitudes, utilizando procedimientos adecuados para evaluarlas, y, otra es que deben ser liberados de algunas tareas administrativas de escaso valor agregado y que limitan el tiempo que éstos pueden dedicar a materias técnico-pedagógicas.

4.6. Fortalecimiento de la imagen pública de la educación municipal

Se destaca el valor de la educación pública municipal como garante de algunos valores fundamentales de la educación chilena, tales como la tolerancia a la diversidad, el pluralismo, la noción de una comunidad educativa, la igualdad de oportunidades y los vínculos con la comunidad. Sin embargo, no es suficiente con que éstos sean valores potenciales o abstractos; el propio sector público municipal tiene que ser capaz de reconocerlos, hacerlos suyos, transmitirlos y aplicarlos.

El difundir y reivindicar los valores de la educación pública municipalizada no es una tarea que pueda ser asumida aisladamente por cada municipalidad. Ello requiere una acción colectiva, planificada y respaldada por la autoridad educativa.

En cada nivel, habría que ejercer presión y apoyo para que los actores dejen de culpar a factores externos – la pobreza, la violencia doméstica, el bajo nivel de educación de los padres, la competencia desleal del sector particular subvencionado, la falta de recursos, el mal desempeño de los profesores, la falta de compromiso de los directores, el autoritarismo del Ministerio, para preguntarse lo que ellos mismos pueden y deben hacer dentro del ámbito de lo que les corresponde.

La preocupación por la educación tiene hoy en la mayor parte de los municipios una cada vez más fuerte legitimidad política, más del 70% de los DAEM o Corporaciones, considera que la política más adecuada para fortalecer la educación pública consiste en apoyar la gestión de los municipios, antes que traspasar los establecimientos al Ministerio de Educación en alguno de sus niveles y a otro actor.

En los sostenedores de comunas de menor tamaño, con un importante componente de ruralidad y menor disponibilidad de recursos monetarios y humanos, la “desmunicipalización” tiene un porcentaje de adherentes algo más fuerte: el 37% frente al 29% en la muestra urbana. Los que abogan por la devolución de los establecimientos al Ministerio de Educación privilegian no un regreso de los establecimientos al Ministerio central sino la creación de instancias gestadoras de la educación en el nivel provincial.

Los sostenedores municipales y actores locales en educación en su mayoría desean continuar administrando educación, están ensayando distintos y variados caminos para fortalecer la calidad de la educación que imparten, pero sólo unos pocos tienen una imagen clara de lo que implica gestionar la educación municipal de la comuna.

En esta perspectiva, es urgente abrir un dialogo con ellos para comunicar y discutir lo que se espera de su gestión de la educación, fortalecer herramientas de trabajo, promover buenas prácticas, acompañarlos y asesorarlos en su tarea. “Con ellos” incluye el trabajo con las autoridades municipales, los Jefes de DAEM o Corporación y los directivos de

establecimientos municipales y exige, cambios en los roles y practicas de trabajo del Ministerio de Educación.

— **Formulación, seguimiento y evaluación de compromisos.** Un proceso educativo eficaz requiere de planificación de mediano plazo así como de programación operativa y financiera de corto plazo.

Los sostenedores y establecimientos han abordado la elaboración de planes y proyectos educativos como una imposición externa que han cumplido formalmente, pero que no han vinculado realmente a su gestión. Este problema no surge necesariamente de la falta de incentivos, pues formalmente estos planes y programas han sido requisito para acceder a recursos aportados por el estado.

Lo anterior hace evidente la necesidad de adecuar y fortalecer la formulación, seguimiento y evaluación de compromisos de la educación pública municipal como un componente clave de una estrategia de revalidación de este sector.

— **Potenciar el PADEM.** El PADEM (Ley No 19.410) fue introducido en 1995 con el propósito de fortalecer la planificación de la educación a nivel comunal, apoyar la programación financiera y servir de base para la rendición de cuentas de cada sostenedor municipal por su gestión.

La evaluación acumulada en este período indica que estos planes han tendido a ser poco realistas en relación a las reales disponibilidades de recursos, han desconocido su vinculación al monitoreo, han presentados deficiencias de diseño y operatividad y no han incorporado adecuadamente la incidencia de factores externos.

Para lograr sus objetivos el PADEM debe ser reformulado, no está obsoleto, pero requiere cambios importantes si se le quiere transformar en un verdadero instrumento de gestión educativa y de diálogo entre actores, integrando elementos de apoyo y presión.

— **Convenios de desempeño educacional (CDE).** Respaldados por un acuerdo entre la administración educacional municipal, el CLE y el DEPROV, la programación anual de los establecimientos debe ser un acuerdo formal entre los actores de quienes depende el funcionamiento del establecimiento educacional.

El CDE constituiría así una herramienta de programación operativa, técnica y financiera, respaldado por la dirección del establecimiento, el consejo escolar y la administración municipal. Esto tiene un alto nivel de exigencia sobre el CDE, que debe ser a la vez desafiante y realista y tener además una focalización de la supervisión educativa, elevando su eficacia en directa proporción a la pertinencia del CDE.

— **Rendición de cuentas.** La rendición de cuentas promueve la responsabilización, pero también ayuda a despolitizar y tecnificar el debate. En la medida que los compromisos y planes educativos pongan al proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro de sus preocupaciones, la rendición de cuentas que se apoye en ellos reforzará esta prioridad.

— **Fortalecimiento del trabajo de aula.** Una buena gestión educativa, orientada al logro de resultados, debe poner al proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula en el centro de sus preocupaciones.

Este debe ser, en consecuencia el criterio fundamental de una estrategia de revalidación de la educación pública municipal.

Este enfoque significa también alterar conceptualmente el organigrama del sector, reemplazando las tradicionales distribuciones jerárquicas por un esquema en que el trabajo de aula se ubica en el centro de preocupación de los actores del sistema y en el fundamento último de sus acciones.

— **Personalización de la enseñanza.** La esencia de una educación efectiva y democrática es la igualdad de oportunidades, dicho principio debe reconocer que no todos los niños enfrentan el proceso educativo en igualdad de condiciones. Tanto por razones ligadas a su formación inicial, a factores psicológicos, familiares o culturales, no todos los niños obtendrán el mismo resultado de un proceso enseñanza-aprendizaje homogénea.

La igualdad de oportunidades sólo se logra cuando se reconocen las diferencias entre los niños y el proceso educativo otorga apoyo a cada niño según sus necesidades.

Reconocer las diferencias en las capacidades iniciales de aprendizaje de los niños y discriminar positivamente a favor de quienes requieren más apoyo, demanda condiciones propicias en el trabajo de aula, buenos sistemas de diagnóstico, habilidades de parte de los profesores y recursos institucionales para compensar deficiencias familiares o problemas psicológicos.

Es importante reconocer que una educación personalizada es costosa, pero se puede optimizar una adecuación del trabajo de aula, con generación y uso de la información evaluativo y poseer capacidad para discriminar positivamente.

— **Adecuación del trabajo de aula.** De acuerdo a la ley de subvenciones el tamaño máximo de los cursos del sistema subvencionado es de 45 alumnos. Con 45 alumnos en un curso un profesor no puede desarrollar una enseñanza personalizada.

Desarrollar una enseñanza personalizada en la educación pública municipal tendría importantes consecuencias sobre la forma de trabajo de los docentes, reduciendo el número de alumnos en la clase, contando con apoyo adicional y generando el tiempo para entrevistas y trabajo con los padres. Esto tiene consecuencias cruciales: primero, un cambio significativo en la orientación de la política laboral del sector público municipal, con mayores remuneraciones condicionadas a una mayor dedicación y cambio en las

modalidades de trabajo y, segundo, mayores niveles de exigencia profesional y de responsabilización por los resultados.

— **Capacidad para discriminar positivamente.** Una educación personalizada se caracteriza no sólo por contar con mayor tiempo para trabajar y conocer a los alumnos, sino por hacer algo con ese tiempo que contribuya a cerrar las brechas de aprendizaje entre ellos. Es necesario que la educación pública, como sector que debe expresar los valores de la educación chilena, sea capaz de discriminar positivamente a favor de quienes más lo requieren, sin por ello bajar el nivel global de rendimiento.

Esto no significa en modo alguno cambiar los estándares, los contenidos y exigencias curriculares, sino dirigir los esfuerzos de los administradores a entregar un apoyo especial a las comunas, establecimientos, cursos y alumnos que van quedando rezagados en el proceso educativo.

En particular, se requiere que el profesor sea capaz de detectar tempranamente a los alumnos con dificultades de aprendizaje, identifique las causas de su menor rendimiento a través de la propia observación del alumno y de entrevistas con sus padres y, cuando sea necesario, lo refiera a las instancias de apoyo de las que debe disponer el establecimiento.

La operación efectiva del vínculo entre la escuela y la red social es, de hecho, una condición necesaria para que la discriminación positiva opere con eficacia, pues el docente debe tener la tranquilidad de que los alumnos con dificultades contarán efectivamente con el apoyo experto que requieren y no se vean presionados a asumir ese rol.

— **Generación y uso de información para la evaluación.** Uno de los cambios más importantes de la última década en la gestión educativa es la generación y el uso intenso de datos a nivel macro, para identificar los temas preocupantes a ser abordados y a nivel micro del centro educativo y del aula, para afinar los diagnósticos de aprendizaje e identificar las estrategias de enseñanza más apropiadas. A pesar de los avances logrados en el sistema

educacional chileno, aunque positivos, se encuentran por debajo de lo necesario.

Abrir la “caja negra” del aula, ayuda a que el proceso de Enseñanza/Aprendizaje deje de ser considerado como idiosincrático, misterioso, e innato y que se transforme en asunto de conversación profesional; en algo que se puede manejar en forma científica y replicable.

Se demuestra que el nuevo profesionalismo docente ya no es aislado, sino colaborativo e informado. Los profesores celosamente autónomos, muy a menudo no “saben como”, tienen baja auto-estima y se sienten poco eficaces. Por otra parte, en los centros educativos que aprenden, se desarrollan metas compartidas, los recursos y los esfuerzos de todos convergen en la misma dirección, los profesores colaboran en la búsqueda de soluciones a sus desafíos profesionales comunes; al enriquecer sus conocimientos, tienen mayor auto-confianza y compromiso. Todos estos factores se combinan para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

— **Operación de redes.** Para fortalecer como parte de la estrategia de revalidación de la educación pública municipal es la operación en red. Este es especialmente relevante en educación no sólo porque el sistema educativo está concebido como tal, sino porque las redes son el mecanismo fundamental para diseminar conocimientos y experiencias en un sistema descentralizado. Por esta razón, el trabajo en red con otros establecimientos educacionales y con los servicios comunitarios es una de las grandes ventajas comparativas latentes del sistema público municipal.

La forma más elemental de operar en red es a través de la coordinación para desarrollar ciertos procesos requeridos por el propio funcionamiento del sistema educativo, como debería ocurrir respecto del ejercicio de las funciones de gestión administrativo-financiera y técnico-pedagógica del administrador local. Estas deberían ajustarse a un marco acordado y evaluado por el conjunto de los establecimientos que lo integran.

— **Comunidades de aprendizaje.** Las comunidades de aprendizaje son grupos de pares: Directores, profesores, alumnos, padres, administradores locales, que colaboran para analizar problemas demasiado complejos para resolverse individualmente o para difundir conocimientos y experiencias prácticas relevantes para las funciones compartidas. Existe evidencia en cuanto a que cuando estas comunidades están bien orientadas, focalizadas y administradas, manejadas, éstas tienen un impacto positivo en el aprendizaje.

Para que estas comunidades tengan proyección en el tiempo puede ser conveniente que se apoyen en asociaciones de Directores, academias científicas o asociaciones comunales de centros de padres, diseñados para focalizar la atención sobre el aprendizaje, y para generar un proceso de reflexión y una conversación profesional sobre sus prácticas propias y las de sus colegas.

Asimismo, la administración educacional local debería contar con un pequeño fondo de recursos para apoyar a las comunidades de aprendizaje.

— **Cooperación en la solución de problemas.** En materia educacional, uno de los problemas más comunes en los que una operación en red puede ayudar es en el despliegue de recursos entre los otros establecimientos educativos del mismo municipio, donde se pueden compartir recursos materiales y técnicos, distribuyendo mejor sus costos fijos y bajando las economías de escala para su sostenibilidad financiera.

Esto puede ser aplicable tanto al personal de UTP como a los profesionales de apoyo (psicólogos, médicos), los servicios de impresión, el soporte informático, etc. La responsabilidad por hacer operar este sistema debe recaer fundamentalmente en el administrador municipal, pero para agilizar su gestión es necesario que los recursos estén asignados por el municipio a dicho administrador.

— **Vínculos con la comunidad.** En Chile, se cuenta con organizaciones como, Consejo de Profesores, Centros de Alumnos, Centros de Padres y Consejos Escolares a nivel de los establecimientos. En unos pocos casos también se han observado organizaciones más amplias a nivel de comuna.

Más incierta aún es la relación de los establecimientos con los servicios municipales y con las organizaciones comunitarias, como una de las potenciales ventajas comparativas del sector público municipal. En efecto, se espera que sea el propio Alcalde quien sirva de nexo con estos actores.

Sin perjuicio del aporte que el Alcalde o el Concejo Municipal puedan hacer a la operación de las redes de la educación, se estima que su desarrollo debe ser responsabilidad de la propia administración educacional municipal.

— **Profesionalización de la gestión educativa municipal.** El criterio fundamental que cruza estas propuestas es cerrar la brecha que actualmente se observa entre gestión administrativo-financiera y técnico-pedagógica.

Este debe contemplar, la selección por concurso de los Directivos de la administración educacional local y elevar la proporción de profesionales en las unidades correspondientes. Sin embargo, dado que los cambios que se buscan no sólo tienen que ver con conocimientos, sino también con actitudes, se propone aplicar un enfoque basado en competencias requeridas para las diversas funciones que se desempeñan en la administración local.

— **Desarrollo del liderazgo.** Para mejorar la calidad y la equidad, el sistema educativo municipal debe pasar de una cultura vertical y jerárquica a otra de emprendimiento, protagonismo, resolución de problemas, y de convicción sobre la factibilidad del cambio. Para eso, es necesario que los funcionarios municipales, los Directores, Profesores y otros líderes educacionales abandonen comportamientos de simples administradores y ejecutores de decisiones tomadas por otros, y que, incluso, vayan más allá de una visión de su rol como gestores, para verdaderamente liderar el aprendizaje.

Esto significa que:

- Los equipos de educación municipal deberían saber cuales estrategias y herramientas necesitan sus directores para alzar el nivel de aprendizaje en la comuna, y demostrar capacidad de entregárselas.
- Los directores deberían saber como ayudar a sus profesores en su labor con los alumnos, etc. Eso supone que ellos entienden el proceso de aprendizaje en sus distintas facetas, y la efectividad relativa de distintas estrategias pedagógicas, y que si no saben, busquen continuamente; que generen y nutran la conversación profesional, y modelen los comportamientos deseados tal como compartir su liderazgo.

El programa de desarrollo continuo debería atender no sólo a los líderes de hoy, sino también a los del futuro, para arrancar y sostener el cambio necesario.

5. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN GESTION DESCENTRALIZADA DE LA EDUCACION PÚBLICA

La articulación de la educación chilena presenta un escenario complejo y rico en oportunidades para la elaboración de políticas orientadas a alcanzar mejores resultados.

Los planteamientos del movimiento estudiantil durante el año 2006, las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, las negociaciones en curso sobre los proyectos de Ley en temas tan relevantes como la Subvención Preferencial y la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), entre otros, y los numerosos estudios que se han generado en torno al tema, abren espacios para abordar con una nueva mirada los nudos críticos que impiden el logro del sueño de la “calidad para todos”, motor de las oportunidades sociales.

El aumento en la inversión desde 1990 y la complementariedad entre el sistema público y privado han permitido que la meta de equidad haya sido ampliamente cumplida en términos de acceso. Pero en términos de logros cognitivos, a pesar de múltiples programas e iniciativas, muestran resultados insuficientes y en muchos casos decepcionantes para sus principales actores.

Lo positivo es que la universalización de la cobertura de la enseñanza básica y media, en conjunto con las políticas que se están implementando a nivel pre-escolar y terciario, permiten focalizar los esfuerzos sobre la dimensión cualitativa de la equidad: **Hacer que TODOS los niños aprendan en forma significativa, cualquiera sea su origen socio-económico, su nivel de inteligencia o su estilo de aprendizaje.**

El sector que se ve más impactado por la segmentación del sistema actual y lugar de concentración de varios problemas de diseño estructural es la educación municipal.

Ante estos resultados alarmantes para los actores de la comunidad escolar, es conveniente compararnos con otras experiencias con distintos Modelos de Gestión Escolar, tomando siempre en cuenta el sector público o municipalizado de la educación.

5.1. La gestión escolar en Canadá

Canadá es una Federación de diez Provincias y tres Territorios, el nivel Federal no interviene en educación, siendo responsabilidad de las Provincias.

Han surgido distintos modelos de gobernabilidad, por ejemplo, la provincia de Alberta tiene uno de los sistemas de autonomía escolar más avanzados en el mundo, mientras en British Columbia el distrito asume mayor responsabilidad de los centros educativos, probablemente por el perfil demográfico (población indígena) y socio-económico (más pobreza) de la Provincia. No existe supervisión, pero los distritos rinden cuenta a los

Ministerios Provinciales, los cuales, cuando parece necesario, envían una visita evaluativa.

Es especialmente relevante para los municipios chilenos el Marco de Gobernabilidad de British Columbia. La Provincia tiene 60 distritos escolares de tamaño muy variable (entre 500-80.000 alumnos). En 2001 el nuevo Gobierno Provincial decidió mejorar los logros de todos los alumnos, fortaleciendo la Gestión por resultados, junto con la autonomía de los centros educativos y de sus directivos. Los Jefes Distritales tenían muchos datos, pero pocos sabían transformarlos en información, así, el desafío era como iniciar una conversación sobre el aprendizaje.

Durante el 2002 se desarrolló un Marco de Gobernabilidad o Marco de Gestión, diseñado para focalizar la atención y los recursos en las áreas de mayor necesidad, y promover el análisis de estrategias exitosas.

Este marco consideró cuatro componentes:

- Contratos Distritales, anuales. Basados en orientaciones provinciales pero realizadas en plena autonomía, sometidos cada año al Ministro de la Provincia por las Juntas Escolares de los distritos y focalizados en el mejoramiento del aprendizaje. Reciben comentarios del Vice Ministro.
- Acuerdos para la mejora de la Educación Indígena. Acuerdos establecidos entre los Directorios Escolares, las Comunidades Indígenas y el Ministerio Provincial. Incluyen un plan de mejora, formulado mediante un proceso participativo, e integrado en el Contrato Distrital.
- Planes Escolares. Preparados cada año por los Consejos de Planificación de los centros educativos. Se basan en evidencia, son compartidos con la comunidad, aprobados por la Junta Distrital e integrados en el Contrato Distrital.
- Revisión Distrital. Cada año, un equipo de expertos revisa la educación en el Distrito utilizando una Guía Provincial, diseñada para abrir la conversación profesional de modo de facilitar el alineamiento

entre política provincial, distritos y centros educativos. En base de la visita, se prepara un informe público dando recomendaciones para mejorar el aprendizaje en el Distrito. Los distritos responden formalmente al Vice Ministro y las recomendaciones son integradas en los planes de los centros educativos y en el contrato de Gobernabilidad o Gestión. Parte del ejercicio consiste en comparar los resultados de un año para otro, y así eliminar las estrategias que no han resultado y diseminar a través de Internet las buenas prácticas.

El Vice Ministro y su equipo visitan anualmente los 60 Distritos para ayudarles a mejorar sus resultados y fortalecer sus capacidades. El uso de datos para orientar las estrategias correctivas se encuentra al centro del dispositivo. Así, el Marco define la Gestión como la **responsabilidad de mejorar los logros de los alumnos**; investiga las áreas de mayor necesidad; monitorea los avances y analiza la efectividad de las estrategia; reconoce y respeta el carácter único de cada colegio y Distrito; exige evidencia; obliga a los padres a participar; permite profundizar de un año para otro los hallazgos y la “conversación” sobre el aprendizaje.

Los Distritos son evaluados por el nivel Provincial pero ellos mismos son responsables de sus Centros Educativos.

Los Estándares y Evaluación son determinados al nivel de cada provincia. Por ejemplo, la provincia de Ontario (4.000 centros educativos en 72 Distritos – 32 públicos, 28 católicos, 12 francófonos) tiene una agencia independiente para la evaluación (*Education Quality & Accountability Office - EQAO*) que evalúa cada año lenguaje y matemática para el 3º y el 6º grados. El Gobierno de la Provincia invierte masivamente en el desarrollo de habilidades de evaluación para el aprendizaje al nivel de los centros educativos y de los Distritos. Las metas de aprendizaje para lograr o superar los estándares son negociadas con los actores.

Modelo de Gestión Administrativo-financiera es integrada con la técnico-pedagógica para focalizar los recursos humanos y financieros en la meta del aprendizaje. El apoyo es ofrecido tanto por los servicios distritales como por proveedores privados, en “quasimercado” donde los centros educativos pueden elegir. La organización ha sido repensada para apoyar el aprendizaje, trabajando en forma transversal y multidisciplinaria.

El Distrito de Edmonton (Capital de la Provincia de Alberta) es considerado como ejemplar por la forma en que da soporte a los directores de los centros educativos autogestionados de la provincia. Ellos tienen una tarea compleja, pues tienen que negociar entre las demandas desde de logros, regulaciones, relaciones externas etc., y las prioridades internas como el desarrollo profesional y necesidades personales de los profesores, disciplina, aprendizaje.

Las autoridades del distrito consideran que con el organigrama tradicional, nadie se responsabiliza por el aprendizaje. Bajo este esquema lo que cuenta no es la estructura formal, sino claridad respecto a que decisiones tienen que ser tomadas, a qué nivel, según qué procesos, quien es el gestor responsable, y con qué consecuencias.

Es clave que el Plan Distrital sea coherente con el Plan Nacional, y los Planes de los centros educativos con el Distrital. Se fijan metas distritales que son continuamente monitoreadas para nutrir una conversación profesional sobre el aprendizaje en todo el distrito, y sobre como mejorarlo. También efectúan seguimiento del sistema en sus aspectos sociales – satisfacción de los padres, confianza, apoyo, reconocimiento, condiciones de trabajo, etc. Reflejan la tendencia universal de adoptar organigramas tipo “Rubik’s cube”, para promover el foco en el aprendizaje y la colaboración transversal.

El organigrama está orientado hacía el Aprendizaje en cuyo objetivo prioritario de la Autoridad Educacional es mejorar los logros de los alumnos, y todas sus acciones deberían estar orientadas a ello. Es la razón por la cual, en 2002, el Ministerio de Educación de British Columbia abandonó su organigrama

tradicional, que era jerárquico, rígido y segmentado, para ser reemplazado por una rueda sencilla, abierta y democrática que enfatiza la participación y la colaboración. La rueda ilustra la interdependencia de la multitud de factores y actores involucrados en la educación y el rol del Ministerio en unir dichos factores alrededor para apoyar el aprendizaje de los alumnos: Al lado del Ministro y Vice Ministro se encuentran las diferentes divisiones de Gobernabilidad y Accountability; Gestión; Asociaciones y Planificación; Gestión de Recursos; Logros de los Alumnos. Gestión del Conocimiento; Gestión del Aprendizaje; Enlaces; Servicios etc.

La oferta de servicios está estructurada de manera simultánea para facilitar la tarea de los Directores y respetar su autonomía:

Soporte Administrativo y de gestión - En centros educativos autónomos, tareas como la mantención de la infraestructura, la gestión del presupuesto, del personal, etc., pueden distraer al Director de su responsabilidad de gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje. En Edmonton, algunas funciones como la preparación y firma de contratos y los servicios jurídicos permanecen centralizadas en el distrito. Son accesibles por demanda de los directores y financiadas mediante el rubro “Gastos Generales” sacados de los presupuestos escolares antes de su asignación.

Los Directores también tienen la opción facultativa de inscribirse en un plan de seguro para la mantención de la infraestructura, lo cual les da, contra un arancel anual, acceso a un equipo especializado.

Apoyo al proceso de Enseñanza Aprendizaje – La efectividad del Director al respecto requiere de claridad y de “paquetes” bien diseñados. La Oficina Distrital de Edmonton tiene un registro de Servicios de Consultores en múltiples áreas curriculares y pedagógicas, incluso apoyo psicológico o servicios especiales. Están disponibles cobrando un honorario y operan bajo la doble supervisión del Director y del Servicio de Consultores, con monitoreo continuo de calidad y de impacto.

Tanto en British Columbia como en Ontario, la transparencia y el uso intenso de los datos para generar evidencia permite crear una “presión positiva”. Al inicio no es crítica, trata a las personas con respeto y dignidad, demuestra empatía para quienes viven situaciones desafiantes, entrega apoyo en forma de recursos y de capacitación.

En Ontario se han clasificado todos los centros educativos en 4 categorías dependiendo de la proporción de alumnos de familias en situación de pobreza. Además son clasificados en base de su cumplimiento con las metas de la Provincia.

El sistema monitorea las tendencias y permite cruzar las dos variables para identificar registros tales como la concentración de escuelas malas en el Distritos con bajos niveles de pobreza, siendo siempre la primera estrategia de intervención, reforzar las capacidades para generar motivación a gran escala.

A pesar de provenir de provincias distintas, las herramientas descritas en el Marco de Gestión y Gobernabilidad, el uso de datos, organización de los servicios municipales- podrían ser compatibles entre sí y adaptadas a Chile. El carácter gradual y la coherencia interna de las reformas canadienses, su capacidad para responder a la diversidad y el excelente nivel de información disponible sobre su diseño e implementación, pueden constituir aportes altamente relevantes para la reflexión chilena sobre el tema municipal.

Al identificar factores de éxito que interactúan entre los distintos Distritos y Centros Educativos y dentro de cada uno de éstos, se distinguen los siguientes cuatro ejes estratégicos:

- Liderar con un propósito moral y una conducción focalizada en el aprendizaje;
- Diseñar una estrategia de coherencia, con implementación bien coordinada y retroalimentación continua;
- Refinar permanentemente los conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas que mejoren el aprendizaje;

- Compartir las responsabilidades, construyendo asociaciones y alianzas.

5.2. La gestión escolar en Colombia

La relevancia del Programa de Concesiones de Escuelas Municipales de Bogotá, de carácter experimental, fue elegido por las siguientes dos razones:

- Primero, la realidad colombiana en términos económicos y culturales es cercana a la chilena que los otros casos americanos.
- Segundo, se trata de un modelo mixto público-privado, lo que puede ser de especial atracción para algunos municipios chilenos.

Iniciado en 1999, este programa se enmarca en un convenio entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá y un grupo de Escuelas Privadas, Corporaciones u organizaciones. Tiene por objeto construir y gestionar por un período de 15 años, uno o varios de los centros educativos municipales situados en zonas de extrema pobreza y de déficit de oferta. La meta final es alcanzar a 45. 000 niños en 51 escuelas.

La idea fue aprovechar la presencia en la capital de una fuerte concentración de colegios privados de calidad (representando más del 25% de la matrícula nacional privada y la mitad de los cien mejores clasificados en el país). El programa se efectúa a partir de un proceso de licitación en el que las propuestas del sector privado se evalúan según sus planes de gestión.

El Programa ofrece dos modelos: la opción 1-a-1, en la cual un centro educativo privado asume la gestión de un establecimiento público, o la opción multi-escuelas, en la cual un organismo asume la gestión de un grupo de centros.

No existe Gobernabilidad y Accountability en el sistema público, esta carencia se suple entregando a los Directores de los centros participantes un papel clave en la gestión de los profesores. En el modelo 1-a-1, la carga de la conducción pedagógica y administrativa pesa sobre el Director, mientras en el

otro modelo, el enfoque es más institucional, con la creación de redes de apoyo coordinadas por unidades centrales.

En todos los casos, las Instituciones Gerentes (IGs) firman un convenio con la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y se comprometen a entregar el servicio educativo a niños de escasos recursos contra un arancel por alumno. El convenio establece claros estándares a ser cumplidos, pero tienen autonomía de gestión y son evaluados exclusivamente por resultados. Si el centro no logra las metas pre-establecidas en pruebas estandarizadas y en indicadores de abandono, la SED tiene el derecho de terminar el convenio.

El plazo de 15 años, busca asegurar estabilidad en la gestión. Los directores de los centros bajo concesión lamentan ser evaluados solo en pruebas de logros académicos que no toman en cuenta su labor de “construcción social” en comunidades pobres, que ellos consideran como una mayor prioridad.

Por ley, cada institución gerente tiene que desarrollar un “Proyecto Educativo Institucional” (PEI) en colaboración con los padres y miembros de la comunidad, obtener su aprobación, financiarlo y ser evaluada por resultados.

Los Estándares y Evaluación, en los convenios entre la SED y las instituciones gerentes especifican un rango de estándares a ser cumplidos, por ejemplo:

- Número de horas de contacto;
- Jornada completa;
- Calidad de la nutrición;
- Perfil mínimo para los profesores y administradores;
- Estándares de mantención;
- Criterios cualitativos y cuantitativos para la disponibilidad de material de apoyo; un perfil del alumnado a ser atendido;
- Evaluación de los resultados.

Aparte de aceptar estos estándares operacionales y curriculares, las Instituciones Gerentes (IG) y sus Directores tienen mucha libertad curricular y pedagógica. Así, dependiendo de la filosofía y de la tradición de cada IG, los enfoques varían. La libertad otorgada a las IG les permite atraer profesores de alta calidad y motivación, es posible que el foco en resultados genere cierta tendencia a enseñar para las evaluaciones.

La SED monitorea el desempeño de las Instituciones Gerentes mediante tres mecanismos:

- Inspección física de la infraestructura y mantenimiento por una empresa privada;
- Supervisión para asegurar el cumplimiento con los estándares y las normas pedagógicas;
- Una evaluación externa, financiada por la SED, para determinar en que medida se ha cumplido con los objetivos académicos.

El modelo de Gestión técnico- pedagógica – dedica mucha atención a la propuesta pedagógica. El hecho de que las IGs tengan una trayectoria de éxito y un buen conocimiento de prácticas pedagógicas exitosas y buenos materiales les asegura un buen acceso a estos recursos.

Muchas de las IGs asignan sus mejores profesores como tutores o guías (mentores) de los docentes de los centros municipales. Eso genera instantáneamente una red de colegas que se pueden consultar y que comparten experiencias y buenas prácticas.

Además de estas redes informales, todos los profesores municipales tienen acceso a la capacitación regular, ofrecida por la SED. Algunos profesores encuentran que la modalidad 1-a-1 es mucho más valiosa y útil (lo que no es sorprendente considerando los hallazgos de la investigación respecto a la tutoría, que sin duda es la modalidad de aprendizaje más potente). Pero al mismo tiempo, ven las sesiones regulares de capacitación de la SED como una oportunidad de posicionarse para un empleo más seguro en el sector público.

El Modelo de Gestión Administrativa el modelo 1-a-1, los Directores Municipales “bajo concesión” tienen una carga administrativa más pesada, pero tal como sus profesores, tienen relaciones más directas, fuertes y flexibles con sus contrapartes en la escuela gerente. En el modelo multi-centros, una unidad coordinadora central toma parte de la carga administrativa de los directores, lo que les deja más tiempo para concentrarse en la pedagogía, pero la relación es menos individualizada.

El reclutamiento del personal y su desarrollo profesional son claramente responsabilidad de las IGs. Los directores de los centros educativos municipales “bajo concesión” son contratados por las IGs o por la escuela-gerente en el caso del modelo 1-a-1. En algunos casos, pueden contratar su propio personal, en otros, la IG se lo asigna o le presta apoyo directo.

Un desafío para los directores es como atraer profesores de alta calidad y motivarles considerando las inciertas perspectivas de carrera, como convenios de 15 años, con riesgo de anulación en caso de desempeño insatisfactorio, además, el monto pagado por alumno es modesto, lo que limita su función como incentivo.

La estrategia adoptada es crear un núcleo duro de profesores altamente competentes, motor del logro académico, y constituir alrededor de ellos equipos menos experimentados para controlar los costos.

En términos de financiamiento, las IGs reciben un monto por alumno, cubriendo salarios, materiales, servicios públicos, mantención, aseo, y colación, igual al costo unitario en el sector municipal, con pequeñas variaciones que reflejan el contenido de la propuesta presentada.

El financiamiento se paga en tres cuotas (diciembre 25%, marzo 40% y junio 35%). Las IGs tienen libertad para utilizar los recursos, pero a su vez deben responder por el financiamiento completo del Proyecto Educativo desarrollado junto con la comunidad y los apoderados. Los directores tienen un

papel más o menos fuerte en esta área, dependiendo del modelo de gestión. Las IGs logran controlar los gastos de personal, lo que permite dedicar más recursos a la nutrición y a los textos.

Relación con los Apoderados – Todos los directores – de IGs o escuelas-gerentes y de centros educativos municipales “bajo concesión” han tenido que involucrarse con los padres y con la comunidad para producir los Proyectos Educativos de los centros. Para las IGs, eso ha sido una experiencia nueva. A pesar del escepticismo inicial de las comunidades pobres, se observa un cambio positivo en las actitudes respecto a los establecimientos concesionados, y ha surgido una fuerte demanda de ingreso en los mismos.

Gestión del soporte extra-pedagógico – Aunque no sea así para la SED, la mayoría de los directores ven esta dimensión como prioritaria, no en el sentido de ser más importante que los logros académicos, sino porque resolver los problemas sociales es una pre-condición para poder abordar la parte cognitiva. Los centros bajo concesión buscan generar un entorno emocional positivo y atender a las dificultades psicológicas de los niños. Visitan a las familias en situaciones o riesgo de conflicto o de violencia, o en casos de ausencias sistemáticas de los alumnos.

Algunas ofrecen su propio programa nutricional – un almuerzo completo en vez de una colación. Varias tienen una política de “puertas abiertas” los fines de semana, colaboran en programas comunitarios de resolución de problemas y de educación de adultos.

Los Incentivos y sanciones a pesar de la perspectiva distinta de los directores, la SED se focaliza en los resultados, para los IGs o escuelas-gerentes, el incentivo es a la vez económico y ético. La sanción es clara y sencilla (simplista para algunos), se puede suspender el convenio en casos de no cumplimiento de la meta.

Para los directores y profesores de centros municipales participantes, el incentivo es intrínseco y simbólico, pues los salarios son mucho más bajos que en el sector público.

En este modelo se manifiesta una fuerte reducción de las tasas de abandono y una conclusión de política importante en el contexto colombiano donde este problema está concentrado en la transición de primaria a secundaria.

Además de un bajo impacto indirecto sobre los centros educativos vecinos, el impacto positivo prometedor es sobre los resultados de pruebas, los alumnos a los que se les aplicó la prueba solo habían pasado tres años (Grado 8-11) en centros bajo concesión, por lo que se supone un impacto mucho más fuerte una vez que las pruebas sea aplicadas a alumnos que hayan asistido a centros concesionados desde el primero grado.

Un número de políticas públicas inflexibles recién adoptadas en Colombia y la influencia de ciertos grupos de interés, complican la implementación del modelo.

Eso contrasta con los modelos de excelencia donde se observa un cambio al nivel de un país o estado entero.

Las concesiones representan una opción muy atractiva para muchos. Pero este modelo se apoya en centros educativos privados de alta calidad, lo que limita su potencial de replicabilidad, especialmente en países no desarrollados.

Considerando la realidad latino-americana, el modelo tiene un toque “clasista”, en comparación con los desarrollos de Europa del Norte que muestra la importancia de dar a todos los niños una misma experiencia de convivencia temprana.

5.3. La gestión escolar en Finlandia

Por su éxito en Pisa 2003, la Gestión Escolar en Finlandia, ha resultado de una trayectoria original, caracterizada por 40 años de ajustes continuos en vez de cambios radicales, como en toda Europa del Norte, el nivel municipal juega un papel importante en la educación, al estar en proceso de consolidación de sus Municipios pequeños (de 452 a 416 en 2007).

Al igual que Chile, solía tener una economía dependiente de recursos naturales, que supo transformar en economía del conocimiento, basada en las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICS).

Los alumnos entran al Colegio a los 7 años, ya sabiendo leer, gracias a una cultura de lectura en familia. La escolaridad obligatoria es de 9 años (7-16 años), en centros educativos locales, no selectivos y totalmente gratuitos. Esta experiencia de convivencia precoz común, en un mismo tipo de escuela, es considerada clave. Después, los alumnos eligen entre una rama académica y otra técnico profesional.

Ambos niveles son gratuitos y financiados por los Municipios, con aportes del Estado basados en la matrícula. La ley desincentiva la creación de centros educativos privados y los pocos existentes son también gratuitos.

En los años 90, hubo una transferencia de poder del nivel central hacia los municipios, los cuales son dueños y manejan la mayoría de los centros educativos.

La estructura de gestión del sistema es sencilla y liviana:

- El Ministerio de Educación define la política sectorial, el marco legislativo y el financiamiento;
- El Consejo Nacional de Educación es responsable del desarrollo curricular, de la medición y evaluación, y de los servicios de apoyo a los centros educativos y a los profesores.

- La *Accountability* está bien instalada en todo el sistema, pero es de tipo interno, basada en la evaluación para el aprendizaje (sea formativa) en vez de externa (visitas evaluativas realizadas por un Inspectorado).

A nivel nacional, el Consejo Nacional se focaliza en el cumplimiento de los objetivos fijados por la ley. Los pilares del sistema son la evaluación de los resultados de aprendizaje, la producción de indicadores, y las evaluaciones temáticas.

A nivel local, los municipios y los centros educativos son encargados de desarrollar la educación que ellos entregan en coherencia con los objetivos nacionales y en respuesta a las condiciones locales. La autonomía creciente de las instituciones y de sus directorios ha resultado en una fuerte diferenciación de la oferta, lo que refuerza la necesidad de información generada por la evaluación.

El Consejo Nacional define un currículo nacional y las competencias a ser calificadas, pero los municipios y centros educativos tienen mucha flexibilidad. El manejo de los centros educativos es más orientado por la información y la auto-regulación que por la normativa. La única prueba estandarizada externa es al final de la educación media. La evaluación es responsabilidad de cada profesor y centro educativo.

A partir del 5º grado, esta prohibido por ley dar notas a los alumnos, para enfatizar la evaluación formativa y la retroalimentación, se enfatiza que evaluar es una oportunidad para aprender.

Modelo de Gestión Administrativo-Financiera. Los directores no solo son los líderes educacionales sino que también son responsables del manejo de los RRHH, del financiamiento, y de los resultados, son contratados por el municipio siguiendo procesos similares a los del sector privado.

Modelo de Gestión Técnico-Pedagógica. Otro factor considerado clave en el éxito Finlandés es la alta calidad de los profesores y el prestigio de su profesión. Esto permite dar a los profesores mucha independencia en el aula. Su fuerte grado de profesionalismo, compromiso en proyectos y en su desarrollo personal (considerado como un derecho y no como una obligación), hacen de ellos consumidores intensos y exigentes de desarrollo profesional continuo. El modelo tradicional de capacitaciones puntuales ha sido remplazado por programas a largo plazo “en contexto”, sea en los mismos municipios o centros educativos.

La reforma curricular y pedagógica (1994) creó Comunidades de Aprendizaje Profesional dentro de los establecimientos, y entre ellos, proyectos como el Proyecto Aquarium que trata del intercambio de buenas prácticas entre 700 centros educativos y 5000 profesores.

En lo que respecta a incentivos y sanciones se ha instalado una cultura de innovación, con centros dedicados al tema, premios, etc. Es difícil encontrar sanciones pues todo el modelo enfatiza el desarrollo en vez de la culpa, un clima favorable a la experimentación y al aprendizaje.

Este modelo supone confianza en los profesores y centros educativos, emprendimiento, honestidad, transparencia, flexibilidad, estrecha coordinación y buena comunicación entre los actores. Esto demuestra que se pueden superar crisis y transformarlas en oportunidades, aun cuando esto tome un tiempo.

5.4. La gestión escolar en Holanda

Como en toda Europa del Norte, el municipio y su junta tienen un papel importante en la educación. Es uno de los sistemas más destacados de la OCDE – el segundo de los países occidentales con mejores resultados en TIMSS 2003 y entre los 3 mejores de Europa en PISA 2003.

Tiene en común con Chile un sistema de subvenciones (casi) universal y una alta proporción de alumnos (>70%) en centros educativos financiados por el Estado a través de municipios, pero manejados por el sector privado.

El sistema es unificado y combina una política centralizada con una administración y un manejo descentralizados de los centros educativos. La Constitución garantiza la libertad de enseñanza, sin que eso genere un sesgo ideológico y la oferta de educación pública a cargo de las autoridades municipales. Se observa una tendencia hacia la simplificación administrativa, la desregulación y la autonomía escolar, junto con una rendición de cuentas más exigente.

Después de dos años de pre-escolar (2-4 años), el ciclo primario es de 8 años. Al final de primaria (a los 12 años), los alumnos son orientados entre las tres ramas de la educación media: Pre-vocacional (46%), Media General o pre-Universitario (36%), existiendo una gran variedad de establecimientos.

Al nivel central, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia define la y regula la política, está apoyado por distintas agencias semi-independientes responsables del currículo (SLO), del Instituto Nacional de Medición Educativa (CITO) y de la innovación en capacitación (CINOP). Un Consejo Educativo, compuesto de expertos y practicantes destacados nombrados por la Reina, asesora al ministerio, al parlamento y a los municipios analizando asuntos relevantes, por demanda o iniciativa propia y desde varias perspectivas.

Existen 12 Consejos Provinciales elegidos, pero su rol es prácticamente nulo en educación.

Los actores-claves son las Juntas Municipales y los directorios de los Centros Educativos (CE), llamados "Autoridades Competentes" (ACs). La tendencia es hacia directorios multi-centros para realizar economías de escala. Los miembros de las ACs son elegidos en el caso de los CEs públicos y nombrados en el caso de los privados. Las Juntas municipales también juegan

un rol de coordinación de la oferta en la Comuna. Por ley, cada CE tiene un “Consejo de Participación”.

Cada municipio define su política educacional dentro del marco central. Las Juntas Municipales desarrollan cada año un Plan Comunal para compensar las desventajas sociales, son responsables de la infraestructura de ambas dependencias, el equilibrio público y privado, la calidad de la oferta, la lucha contra el abandono y el fracaso escolar; ofrecen servicios de apoyo en competencia con el sector privado. Los políticos elegidos frecuentemente delegan en un comité de funcionarios y consultores sus responsabilidades educacionales. Son evaluadas y fiscalizadas por un ente distinto de los CEs.

Dentro de una normativa exigente, cada CE tiene autonomía curricular y pedagógica.

Preparan un “*Prospectus*”, o Informe, que sirve a la vez de documento estratégico a 4 años y es público, y – junto con una auto-evaluación – es utilizada de base para las visitas evaluativas de los inspectores cada 3-4 años, con frecuencia inversamente proporcional al éxito del Centro Educativo.

El proceso de “inspección” genera una “ficha de calidad”, o resumen que es público, y al cual el Centro Educativo tiene que responder con un Plan de Acción. Además, cada año, cada Centro Educativo tiene que rendir cuentas al Inspectorado.

El Inspectorado fija “metas nacionales” que reflejan las expectativas de aprendizaje para los niños. Los Planes de los CEs explican como se propone lograr las metas propuestas y los avances de los alumnos son monitoreados individualmente mediante pruebas internas o compradas al Instituto Nacional de Medición Educacional (CITO) o a competidores comerciales. Solo una prueba “externa” es obligatoria, ésta se aplica al final de la media. No obstante, existe una fuerte demanda de información por parte de los padres, para efectos de elección en un entorno muy competitivo.

Modelo de Gestión Administrativo-Financiera – Todos los CEs operan bajo reglas del juego absolutamente idénticas: el mismo financiamiento público, diferenciado según el alumnado; las mismas metas de aprendizaje; el mismo sistema de inspección y mecanismo presupuestario, éste último “*en bloque*”.

Lo anterior arroja como resultado una baja varianza de calidad entre establecimientos.

Modelo de Gestión Técnico-Pedagógica - A pesar de la libertad de enseñanza, los centros educativos tienen que cumplir con los estándares nacionales del currículo obligatorio (78% del total), llamados “metas de logros”, definidas por las Agencias responsables del Currículo (SLO), específicas según los grados, y establecidas por ley. A nivel primario, un marco para la enseñanza entrega a los profesores orientaciones sobre cómo diseñar y organizar los procesos de aprendizaje por asignatura.

Además, existen materiales más detallados para matemáticas, metas intermedias, guía para la docencia.

A nivel secundario, de acuerdo a la reforma en curso, solo 2/3 del currículo será obligatorio, y los centros tendrán mayor flexibilidad en cuanto al uso del tiempo.

Los incentivos apoyan la inclusión – con la subvención diferenciada -- y la lucha contra el fracaso y el abandono escolar -con el seguimiento de cada alumno por el Municipio o el Centro educativo- pasarelas entre ramas para los más capaces, y multas para los padres que no cumplen con sus obligaciones.

Un Centro educativo que no logra mejorarse después de una Inspección o que no cumple con las reglas del juego pierde el financiamiento estatal, lo que *de facto* resulta en un cierre.

Mucho de la fuerza del Sistema Educativo Holandés viene de la presión social, una sociedad democrática, tolerante, e igualitaria, eso se refleja principalmente en los siguientes hechos:

- La libertad de enseñanza no lleva a un sesgo ideológico.
- El tratamiento absolutamente igual de los centros educativos municipales y subvencionados, en la aceptación del rol de coordinación y de atención del municipio para ambas dependencias Instituciones como el Consejo Educativo y las Autoridades Competentes; herramientas tales como los Planes municipales y escolares.
- Procesos como la Inspección, el uso intenso de datos, y las fichas de calidad son relevantes.

5.5. La gestión escolar en Inglaterra

Es el modelo más sistemático de reforma escolar a gran escala entre los países de la OCDE, partió, como Chile, de una situación educacional muy desigual y utilizando una estrategia “vertical” logró estándares, evaluación y gestión, complementada ulteriormente con otra “lateral,” dando igualdad en el desarrollo de habilidades.

La evolución del papel de las *Local Authorities (LAs)* - Autoridades Locales, equivalente a los Municipios, inicialmente de simple apoyo a los centros educativos, hoy día clave en la iniciativa *Every Child Matters* de integración y coordinación de los Servicios a los Niños.

Inglaterra tiene 10 Regiones y 150 *Local Authorities*. (Municipios) Desde 1988 el sistema educativo se caracteriza por:

- Un fuerte control central del Estado en los áreas de políticas públicas, estándares, currículo, evaluación, además de las funciones tradicionales de asignación de recursos y de aseguramiento de la calidad.

- Un alto grado de autonomía en la gestión para los centros educativos (incluye aprendizaje, presupuesto, RRHH, infraestructura).

El rol de las Autoridades Locales (LAs) ha sido continuamente reinventado, no existe un sistema particular-subsidiado, sólo los colegios particulares pagados (8% de la matrícula) y diversos modelos de centros educativos públicos, financiados por el Estado, pero basados en modalidades altamente innovadoras de colaboración intensa con el sector privado, sea en la gestión o en la inversión.

A nivel central, el Ministerio de Educación – hasta recientemente llamado *Department for Education & Skills (DfES)* está rodeado por distintas agencias más o menos independientes. Entre ellas, la *Qualifications & Curriculum Agency (QCA)*, que regula, desarrolla y moderniza el currículo, las evaluaciones, los exámenes y las calificaciones.

Los exámenes externos son administrados por entidades como El *Office for Standards in Education (OFSTED)*, tiene un cuerpo de Inspectores de alto nivel que fiscaliza la implementación del currículo en los centros educativos, mediante visitas a plazos regulares (3-4 años, en proporción inversa al desempeño) y monitorean la calidad centrándose en el alumno y sus logros, existen otras Agencias, por ejemplo para el tema docente.

Un principio que rige las relaciones entre las Autoridades Locales (LAs) y los Centros Educativos es que estos, si son eficaces, se manejan a si mismos. Las Autoridades Locales intervienen sólo en proporción inversa al éxito de los centros. Se considera que algunas funciones no pueden y no deben estar a cargo de los centros educativos, sea por razones de costo-efectividad, o porque requieren de una visión más amplia que considere al conjunto de la comunidad, por lo que deben ser de responsabilidad de otra entidad.

Así las Autoridades Locales se focalizan en:

- Las necesidades educacionales especiales.
- La garantía del acceso para todos y el transporte escolar.

- El mejoramiento y la lucha contra el fracaso escolar.
- La educación de los alumnos excluidos y el bienestar de los niños.
- La producción de datos e información, la asignación de recursos a los centros educativos, y la auditoria de sus cuentas.

Desde 2004, son la sede de los Servicios a los Niños, que buscan agilizar la respuesta a sus necesidades en forma más holística. En lo concreto, eso significa que los centros, habiendo mayoritariamente desarrollado las capacidades requeridas para cumplir con sus responsabilidades educacionales, están enfatizando más la dimensión social y el liderazgo de los Municipios o Autoridades Locales.

Los Centros Educativos implementan el currículo nacional, que de 100% obligatorio, bajó al 70%. Cada colegio es un negocio que se auto-gestiona, compite, colabora con pares y funciona en base a metas, centradas en el mejoramiento continuo del aprendizaje para todos. Son ellos y sus líderes el motor del cambio.

El Modelo Inglés establece claras relaciones de accountability, definiendo con precisión las responsabilidades de cada actor del sistema, y las consecuencias del no cumplimiento están cuidadosamente graduadas y rigurosamente aplicadas. Estas reglas de desempeño son exigentes y conocidas por todos, apoyado por una potente arquitectura de datos e información.

La Oficina o Departamento de estándares en Educación (OFSTED) fiscaliza directamente el mejoramiento los centros educativos, cada 4-6 años; y el apoyo que entrega la Autoridades Locales a los centro, cada 3- 4 años.

El marco de Gestión *accountability* de Autoridades Locales incluye:

- Un Plan llamado Education Development Plan (EDP) o Plan de Desarrollo Educativo.

- Local Education Strategies (LES), Estrategias Locales de Educación y durante la última década llamado Single Education Plan (SEP) o Plan Único de Educación.
- Un proceso de auto-evaluación por Autoridades Locales, apoyado con evidencias.
- La visita del Departamento de Estándares en Educación OFSTED, seguida por la publicación de un informe público y de un Plan de Acción.

En el contexto de la evaluación de su desempeño en 360° (CPA - *Comprehensive Performance Assessment*), LAs son clasificadas en 4 categorías, la más destacadas se benefician de mayor autonomía, y vice-versa, evaluando el rendimiento global en mejora de los servicios para la población y el liderazgo local.

Pero el foco principal está en los Centros Educativos, quienes son los primeros responsables de su propio desempeño y mejoramiento. En paralelo con el proceso aplicado, su Marco de *accountability* incluye:

- Un plan estratégico centrado en el aprendizaje de todos los alumnos, con un horizonte de 4 años (aprobado por el Directorio);
- Un formulario de auto-evaluación disponible en línea,
- Las visitas de los inspectores de OFSTED, que pueden exigir un Plan de Mejoramiento, y cuyo informe es público;
- Un informe anual de rendición de cuentas.

Los procesos de preparación y de fiscalización de estos documentos son diseñados para promover la coherencia entre la política de LAs y la práctica en los centros educativos.

En los últimos años el sistema relativamente punitivo, dominado por una *accountability* externa, ha sido gradualmente remplazado por una *accountability* más “inteligente”, que da mayor peso a mecanismos internos y formativos de evaluación, tal como la autoevaluación.

Una inversión masiva en el desarrollo del liderazgo y del profesionalismo docente hizo posible este cambio de estrategia. En paralelo, el proceso de inspección ha sido reorientado.

Los Estándares y Evaluación del sistema educacional Inglés, más que cualquier otro, define con claridad y precisión todas las expectativas de aprendizaje de los alumnos, de calidad de la docencia, de funcionamiento de todos los Centros y sujetos, sean centros educativos o LAs, etc., y se proyecta definir estándares de calidad para los servicios municipales de apoyo al mejoramiento escolar.

La evaluación es otra herramienta central del modelo, todos los alumnos son sujetos a exigentes pruebas externas, basadas en los estándares de aprendizaje, en 4 “etapas claves” (a los 7, 11, 14 y 16 años) y dentro de cada ciclo son monitoreados individualmente según nivel de edad.

Los resultados de los centros educativos son publicados en forma de tablas con informaciones demostrables: “*League Tables*” muy controvertidas. Desde pocos años, en paralelo a los puntajes brutos se publica el Valor Agregado de los Colegios, una iniciativa alentadora para los que atienden a una población vulnerable.

También basándose en los estándares de aprendizaje y de gestión escolar, los inspectores de Centro de Estándares Educativo (OFSTED) realizan evaluaciones de LAs en forma individual y por temáticas transversales, son utilizadas tanto por la rendición de cuentas como para promover el mejoramiento.

Modelo de Gestión Administrativo-financiera – Cada LAs desarrolla una fórmula de financiamiento más o menos focalizada, reciben alrededor de 90% del financiamiento sectorial y traspasan cerca del 80% directamente a los centros educativos.

Se ha invertido en la producción y distribución de *softwares de entrenamiento ideal* para la preparación (y la auditoria) de presupuestos municipales y escolares que alinean los gastos propuestos con las metas de aprendizaje en vez de perpetuar un enfoque administrativo.

La gestión de los RRHH corresponde al Director del centro educativo, bajo el control del Directorio de Jefes de Gobierno (*Board of Governors*). Eso permite formar el equipo más idóneo para responder con flexibilidad a sus necesidades específicas. Los profesores son continuamente evaluados en modalidad formativa. El despido por desempeño insatisfactorio es posible, pero exige fuerte evidencia.

Modelo de Gestión Técnico pedagógica – Cuando en el año 2001 se estancaron los progresos iniciales, debido al uso exclusivo y excesivo de la “estrategia vertical”, se lanzó en complemento el desarrollo lateral de capacidades en los centros educativos, con nuevos enfoques: personalización del aprendizaje; uso intenso de la investigación y de datos para orientar la pedagogía; innovación y colaboración entre LAs, entre centros educativos, entre directores, entre profesores, etc., tutoría y trabajo en red.

Para adquirir el apoyo que necesitan, los centros disponen de un “quasimercado” en el cual compiten: los servicios de LAs; el sector privado; colegas asesores, consultores y mentores; diversas asociaciones públicas y privadas.

Soporte extra-curricular. La preocupación para el bienestar de los jóvenes en riesgo de exclusión apunta, entre otros, hacia modalidades más flexibles de funcionamiento de los centros; actividades de reforzamiento del aprendizaje fuera del centro educativo (tareas de casa, clubes de lenguaje y matemática), y; colaboración con otros actores de la comunidad.

Se busca incentivar la excelencia mediante la innovación y la colaboración: se están estudiando Acuerdos de Servicio Público voluntarios que permitirían intercambiar metas ambiciosas contra mayor libertad,

flexibilidad y recompensas; se ofrece un programa de inducción a los políticos elegidos. También una Autoridad Local o Municipio, de bajo desempeño puede ser intervenido.

Este caso muestra una verdadera re-ingeniería, tal vez más apropiada a la situación chilena que otras reformas más tímidas.

Cualquiera sea la decisión final, el foco está en el aprendizaje para todos y la estrecha vinculación entre la política escolar y las Autoridades locales mediante la herramienta “planificación”, apoyada por incentivos y *“Link between LA policy and school policy” (Vinculación entre la política de las Autoridades Locales con la política de la Escuela)*.

5.6. La gestión escolar en Japón

El Sistema educacional japonés tiene una larga y destacada trayectoria, especialmente en matemáticas y ciencias. Desde 1998 ha realizado tres formas de reformas en materia de descentralización:

- La primera se focalizó en el marco regulatorio, las condiciones de empleo, el liderazgo escolar y la flexibilización.
- La segunda, en la autonomía escolar, el liderazgo directivo y la apertura a la comunidad.
- La tercera, en la libertad de elección para los padres y para los colegios, la libertad de enseñanza.

La administración educacional japonesa está basada en tres niveles: El Ministerio (Monbusho), 47 “Prefecturas”, y más de 3.000 municipios. Las escuelas nacionales son creadas por el Ministerio, las públicas por las Juntas Prefecturales y Municipales, y las privadas por Corporaciones.

El Ministerio define el marco sectorial, establece estándares nacionales, apoya la entrega de educación a nivel local y promueve la implementación de los proyectos sectoriales. El nivel de prefectura maneja los liceos, escuelas para niños con necesidades especiales y centros para el aprendizaje a lo largo

de la vida, y supervisa las escuelas privadas. El nivel municipal maneja los dos primeros ciclos y las instituciones culturales y sociales locales.

Las Juntas prefectorales y municipales tienen un papel clave. Sus miembros son nominados respectivamente por el Gobernador y por el Alcalde. Su papel consiste en determinar la política educativa local, cuya implementación es responsabilidad de un Superintendente. Las regulaciones que rigen la gestión escolar son determinadas por las Juntas y sólo presentan pequeñas variaciones. Las Juntas tradicionalmente son responsables de la gestión financiera y de RRHH del sector.

Los estándares de evaluación *son definidas por un* Marco curricular determinado en el nivel central y organizado en cursos conforme a la Ley. Estos documentos orientan la formulación del currículo por parte de las Juntas Municipales. Los currículos de los cursos son revisados mediante informes del Consejo Curricular Nacional. Cada centro educativo desarrolla su propio currículo dentro del cual los exámenes de entrada a las Universidades son una fuerte influencia en su contenido y diseño.

La obsesión por los concursos y exámenes externos de entrada a la Universidad generan un clima de competencia excesiva, reforzado por las actitudes y expectativas de los padres y de la sociedad.

La *accountability* es principalmente interna: orgullo profesional para los profesores o personal para los estudiantes y desde los años 90, la presión auto-inflingida ha traído a la luz algunos problemas como suicidios de estudiantes decepcionados con sus resultados, violencia por parte de jóvenes con un perfil menos académico, los que preocupan al Ministerio.

Por ello han introducido diversas iniciativas para resolver el problema: reducción de la carga horaria semanal (para los alumnos) y del contenido del currículo, incentivos a los centros educativos para que refuercen su individualidad, introducción de temas transversales, mayor flexibilidad en los

programas de media y fortalecimiento de las relaciones con los apoderados y la comunidad.

Modelo de Gestión Administrativa - En materia de finanzas, las Juntas Municipales son dependientes de subvenciones provenientes de impuestos locales del Estado, entregadas para corregir las disparidades financieras locales. La mitad de los costos del personal son financiados por el nivel central y el resto, por la Prefectura. Tradicionalmente los Directores de centros educativos tienen poca discreción presupuestaria. La nueva ley propone darles autonomía en esta materia, permitiendo que adapten su presupuesto a la política individual del centro, a ser definido por ellos mismos.

En materia de RRHH, las Prefecturas son responsables de la gestión del personal, reclutamiento, promociones, evaluación del desempeño, transferencias, despidos. El reclutamiento está basado sobre un listado de candidatos preseleccionados por concurso.

La evaluación del desempeño (agregada y a plazos regulares) es principalmente realizada por el Director del Centro Educativo, pero finalizada por el consejo. Los Consejos Municipales monitorean el servicio entregado por los profesores y entregan a los Consejos Prefectorales informes confidenciales sobre nominaciones, despidos, y promociones. Al menos cada 10 años, los profesores del sector público son transferidos por los consejos a otros centros educativos.

Esta práctica busca eliminar las diferencias de calidad dentro de una misma jurisdicción, promover el desarrollo profesional a través de experiencias distintas, y reducir la corrupción. Los Directores pueden presentar a los consejos su opinión sobre nominaciones, despidos y promociones. Las Juntas Municipales de Educación son responsables de la capacitación del personal y desde 1999 de las decisiones sobre la organización de las clases.

Modelo de Gestión Técnico-pedagógica – Existe una larga tradición de trabajo técnico-pedagógico en equipo dentro de los centros educativos, pero no

se extienden a formar redes con otros establecimientos. Los profesores japoneses, como sus pares chinos, tienen 20 horas semanales para planificación cooperativa, investigación, preparación de clases, etc. El ministerio ofrece estímulos financieros para la experimentación curricular. Los Directores tienen más autonomía y experiencia en el área currículo pedagógico que en el área financiera y de RRHH.

Tradicionalmente tienen un perfil de docentes-mentores y de administradores cautelosos: convertirlos en gestores eficientes, capaces de adquirir y compartir liderazgo, es un cambio cultural que cuesta lograr.

El trabajo técnico-pedagógico de los Profesores Asiáticos es de un intenso trabajo grupal de un mismo centro educativo en pedagogía. Lo que falta en comparación con el mundo anglo-sajón y nórdico es el trabajo en redes entre colegios, que enriquece la experiencia y el producto.

Relación con los padres – Tradicionalmente, la Asociación de Padres-Profesores apoya eventos del centro educativo, entrega recursos, pero no participa en la gestión escolar.

El concepto de abrir la escuela a la comunidad es un desafío. Algunas comunidades han reclutado un “*ombudsman*” o Mediadores en asuntos de interés público, para promover la cooperación entre centros, hogares, y la comunidad.

Otras (pionero de Kawasaki) han creado Consejos de Educación para promover redes comunitarias, participación a través de “Asesores-Ciudadanos”, y consenso alrededor de temas educacionales en un sentido amplio como ciudadanía y formación ética. Un ejemplo es el de la Prefectura de Gifu, el que para preparar las generaciones del siglo XXI, desarrolló un plan para dar voz a los padres mediante la creación de Consejos Escolares, promover un aprendizaje personalizado incluyendo la educación emocional y abrir espacios libres para que los profesores enseñen un curso de su elección relacionado con la comunidad.

Soporte extra-curricular – La sociedad japonesa siendo integradora, hasta ahora ha puesto limitada atención a los problemas emocionales o personales de los alumnos, que en algunos casos son extremos. Tradicionalmente los alumnos de familias acomodadas han ingresado en programas académicos de preparación para los exámenes y concursos de ingreso en la Universidad.

El sistema japonés, incentiva dimensiones de la gestión y del “producto” educativo que no eran necesarios en el pasado, pero que son claves en la sociedad y la economía del conocimiento: flexibilidad, creatividad, escucha de los padres y de la comunidad.

Japón logra excelentes resultados en matemáticas y ciencia, a pesar de tener un sistema con un rol fuerte de Estado y aún poco descentralizado, donde la carga horaria de los alumnos en los centros educativos es una de las menores dentro de los países de la OCDE (cerca de 500 horas anuales en 7-9 grado, donde el promedio de los países de la OECD es de 700, y casi 900 en Chile).

Bajo este contexto los resultados académicos se pueden explicar por la calidad que se ofrece dentro del aula, producto de la reflexión pedagógica y de los procesos participativos y reflexivos de enseñanza/aprendizaje, ampliamente documentados en la investigación y fuera del aula, por la cultura vigente de excelencia y de competencia.

5.7. La gestión escolar en Suecia

Suecia es una experiencia interesante de analizar a la luz de la experiencia chilena debido a que tiene un sistema educacional destacado en el cual el municipio tiene un papel fuerte en la gestión escolar; y uno de sus principios fundamentales es que todos deben tener acceso a una educación de calidad equivalente, cualquiera sea su género, origen socio-económico, étnico o su lugar de residencia.

El sistema educativo sueco es dominado por la educación pública, la que es 100% gratuita. Los centros educativos particulares representan sólo 3% de la matrícula. Durante los años 80 y 90 se iniciaron profundas reformas de descentralización: el Estado dejó de definir reglas y adoptó un enfoque basado en metas y resultados. A las autoridades locales se les otorgó amplia autonomía en la administración de los centros educativos, dentro del marco definido por el Gobierno Central.

El nivel central el sistema se caracteriza por una clara división de responsabilidades entre:

- El Parlamento quien aprueba las leyes y determina el financiamiento.
- El Ministerio de Educación, Investigación y Cultura, quien prepara las leyes y regula, definiendo las orientaciones curriculares, metas nacionales y un marco legislativo para los centros educativos, dentro del cual operan los Gobiernos Municipales.
- Una serie de Agencias Centrales, relativamente independientes, encargadas del cumplimiento de las leyes y del logro de las metas.

En particular La Agencia Nacional para la Educación (*Skolverket*):

- Define metas nacionales para gestionar el sistema en el marco del currículo y de las herramientas financieras.
- Genera y disemina información para orientar la trayectoria del sistema mediante el desarrollo de mediciones y evaluaciones nacionales estandarizadas.
- Revisa y monitorea los centros educativos para su mejoramiento continuo mediante auditorías efectuadas por un sistema de inspección creado en el año 2003, y participa de comparaciones internacionales.

La Agencia para el Mejoramiento Escolar (*Skolutveckling*), tiene oficinas en seis ciudades y cumple con las siguientes acciones:

- Apoya a los centros educativos dentro de las prioridades nacionales, en especial el aprendizaje autónomo y la superación de la segregación social o étnica;
- Apoya el desarrollo de un trabajo de calidad y de entornos de aprendizaje;
- Promueve la competencia profesional entre los educadores;
- Es encargada de la formación de líderes educacionales;
- Potencia el uso de las Tics en educación;
- Disemina conocimientos e investigaciones entre educadores;
- Participa en redes nacionales e internacionales de mejoramiento escolar.

La Gestión de los Centros Educativos corresponde a los 290 Gobiernos Municipales, no están todos organizados de la misma manera, pero muchos tienen Juntas Escolares, su responsabilidad principal es garantizar que todos los centros educativos del país tengan estándares de calidad equivalentes.

Cada Junta Municipal nombra uno o varios comités responsables de asegurar que la infraestructura y el equipamiento sea adecuados, en términos de capacidad y de calidad, se contraten profesores y personal calificados y que se les entreguen oportunidades de desarrollo profesional apropiadas, que los fondos municipales sean suficientes, y las condiciones estén reunidas para que los centros educativos logren las metas curriculares.

Los Municipios también aprueban la apertura de nuevos centros educativos particulares (“independientes”) en conformidad con la ley, y muchos de ellos firman convenios de cooperación para realizar economías de escala y ofrecen servicios complementarios.

Cada municipio prepara un Plan Escolar, aprobado por su junta, en el cual define los objetivos generales a ser cumplidos por sus centros educativos dentro del marco curricular definido por la Ley de Educación. Dicho plan indica claramente las medidas contempladas para lograr las metas nacionales. El

municipio monitorea y evalúa la implementación del plan; entrega al Gobierno informes regulares de evaluación; realiza auditorías de la calidad; y supervisa los centros educativos subvencionados por sus recursos los cuales no seleccionan.

La organización específica de cada municipio, o la fusión de varios centros educativos bajo un mismo Director, varía en cada caso, al no existir tampoco un Plan-Modelo.

Cada centro educativo prepara un plan de trabajo basado en las metas curriculares nacionales y las prioridades definidas al nivel municipal. Dicho plan de trabajo fija metas de aprendizaje, negociadas entre profesores y alumnos y especifica como se propone lograr las metas y como se organizarán las actividades. Los centros educativos privados tienen que cumplir con los mismos principios que los municipales: valores democráticos, apertura, tolerancia, objetividad y versatilidad.

Modelo de Gestión administrativo-financiera - La 'municipalización' de la administración escolar resultó en cambios profundos en el rol de los directores y profesores, lo que llevó a una revisión de la Ley Constitucional de Educación de 1985. Los municipios son los encargados de contratar y de fijar las condiciones de trabajo del personal de los centros educativos públicos, dentro de un marco determinado por el Gobierno Central. En muchos municipios, la gestión de los profesores y de la infraestructura fue delegada a los directores.

El rol del director es definido en la normativa ministerial como el de líder pedagógico, responsable del logro de las metas nacionales en el centro educativo. Una comisión nacional creada en 2003 para evaluar las estructuras de gestión escolar actuales propuso dar la prioridad al trabajo técnico-pedagógico y para eso liberar a los directores de algunas tareas administrativas.

Modelo de Gestión técnico-pedagógica - En 2004 el Gobierno propuso una ley con 11 pasos para modernizar y flexibilizar la enseñanza media, entre

otros, otorgando mayor libertad de elección del centro educativo fuera del municipio de residencia.

Recientemente se ha experimentado con una serie de programas de mejoramiento adicionales, por ejemplo: para promover el uso de las Tics en los centros educativos; para comunicar la información a los directores y profesores en forma más sistemática; para ofrecer la mitad de sus cursos en Inglés; para que los municipios deleguen algunas de sus responsabilidades de toma de decisión a los Directorios Escolares, los que incluyen al director, alumnos, y una mayoría de apoderados; para dar a los alumnos de los últimos grados de media una voz mayoritaria en los directorios escolares; para otorgar seguridad a los alumnos y apoyar su interés en el estudio, incluyendo relaciones con los padres, el clima en el aula, mejor salud, y cuidado de los niños en la tarde.

Cabe destacar un programa de 5 años, “*Atraktiv Skola*” o *Escuela Atractiva*, en el cual participaron el 10% de los municipios, junto con el gremio de profesores, para hacer de la docencia una profesión más atractiva, y así mejorar la calidad. Finalmente, está encaminada una reforma de la formación docente, que destaca la importancia de dominar la asignatura y de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El objetivo central es asegurar que los profesores sean capaces de evaluar crítica pero constructivamente la información y de ayudar a sus alumnos a procesar dicha información.

La Ley constitucional de Educación enfatiza el peso que deberían tener los apoderados y los alumnos en el diseño y el contenido de los estudios. El Director es responsable para promover la voz estudiantil en la selección de los contenidos, métodos de trabajo, y estructuras organizacionales. Un programa especial busca reforzar valores fundamentales, tales como un enfoque globalizado en el currículo, y la democracia en los Centros Educativos.

El financiamiento de los centros educativos es compartido entre el gobierno central y los Municipios, la fuente principal de ingreso de la comuna

es el Impuesto Municipal, además cada Municipio recibe del Estado una subvención que tiene dos elementos: uno general y otro de compensación de desigualdades.

Cada Municipio tiene autonomía para decidir como asignar los recursos y como organizar las actividades, en la mayoría de los casos, los Comités Municipales entregan a cada centro educativo un presupuesto general para salarios, materiales y equipos de enseñanza, arriendo de infraestructura.

Un municipio que no cumple con sus obligaciones puede ser intervenido, pero nunca ha sido necesario llegar a una intervención.

El carácter fuertemente público del modelo sueco podría limitar su aplicabilidad para Chile, pero presenta también otras características altamente relevantes:

- El rol clave del municipio en crear las condiciones necesarias para lograr y mantener la calidad.
- La *accountability* del municipio por asegurar el cumplimiento de estándares nacionales de funcionamiento y de calidad en los centros educativos;
- El énfasis en el trabajo pedagógico, y la reducción paralela de las tareas administrativas de los directores;
- La atención a la voz estudiantil y el peso dado a la opinión de los padres;
- El rol de la Agencia de Apoyo a los Centros educativos.

5.8. Similitudes y diferencias en gestión educacional de las experiencias internacionales

¿Qué tienen en común los sistemas más destacados?

Tienen culturas y valores distintos, su nivel de descentralización y puntos de partida también difieren, pero la mayoría ha logrado realizar el cambio a nivel del sistema completo, alzando la barra y cerrando la brecha.

Tienen coherencia y sinergia entre políticas, metas, estructuras, procesos, incentivos e instrumentos, todo apoyo y presión, cuidadosamente equilibrados, apuntando hacia una visión compartida, ampliamente diseminada y constantemente revisada.

Los países con reformas más radicales como Inglaterra, están moderándolas, pero la mayoría de los revisionistas: Holanda, Suecia, Japón y de los reformistas inicialmente suaves como la de Canadá, están alzando sus exigencias.

Si bien es cierto que no todos le dan la misma importancia a estándares altamente especificados como en Inglaterra, por lo menos tienen claridad sobre lo que se espera de cada acto, especialmente las expectativas de aprendizaje de los alumnos, que se llamen aprendizajes esenciales, metas nacionales, etc.

La combinación de esta claridad sobre lo que se busca lograr y de procesos participativos que identifican lo que realmente se puede lograr, y como superar las limitaciones, es lo que genera coherencia.

Todos dedican una atención prioritaria al profesionalismo docente y a los procesos técnico-pedagógicos, sea por tradición, o porque han abierto la “caja negra” del aula y han transformado la cultura docente, los profesores son los actores claves en el mejoramiento de la calidad.

A medida que se desarrollan las capacidades, los sistemas se tornan más flexibles, diversificados y los procesos se individualizan más.

Se han apoyado en varias formas de colaboración: redes, equipos pedagógicos, caminatas de aprendizaje, etc. Estas se distinguen de las

modalidades tradicionales en el sentido de que son estructuradas, no orgánicas y orientadas a resultados.

La búsqueda de resultados se ha basado en la fijación de metas a todos los niveles y se ha beneficiado del uso intenso de la información, sea generada por evaluaciones y mediciones o por la investigación. Los datos son continuamente analizados para establecer y revisar un diagnóstico orientado a proponer soluciones concretas a los profesores. En los casos más avanzados, los profesores han desarrollado las capacidades para hacerlo ellos mismos.

La búsqueda de resultados va de la mano con la responsabilización de los actores. En los países reformistas, para introducir el cambio requerido, ha sido necesario apoyarse, por lo menos en una fase inicial, en la *accountability* externa.

Pero en los países revisionistas, donde existía un alto nivel de profesionalismo como los países Nórdicos, Japón, ha sido suficiente contar con la *accountability* interna.

Lo ideal es llegar a una *accountability* “inteligente”, que equilibre ambas.

CAPÍTULO III

EVOLUCIÓN DE LA GESTIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

CAPÍTULO III. EVOLUCIÓN DE LA GESTIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Analizando la situación desde la perspectiva de la “Dirección Escolar”, se señala que los énfasis están en aspectos:

- **En los aspectos administrativos:** los directores son “implementadores” al nivel más básico y simple, de las políticas que se definen a nivel centralizado, por ello las competencias de gestión requeridas y puestas en práctica son bastante sencillas.
- **En la gestión global del sistema:** con las transformaciones de los años 80’, se produce una diferenciación importante entre los directores del sistema Municipal y los de Particulares Subvencionados.

Mientras los primeros, no tienen un rol muy relevante, sus tareas se concentran en el área administrativa y burocrática, con una complejidad mayor al pasar a un sistema de dependencias múltiples, ya que bajo este sistema tienen diversos focos de demanda externa, del Ministerio de Educación en su rol técnico, la Secretaría Provincial como agente que implementa las políticas y la administración municipal que maneja los recursos económicos y humanos. Los directores del sistema particular subvencionado, comienzan a asumir un rol mucho más activo en cuanto al despliegue de sus competencias de gestión ya que su labor está realmente descentralizada y demanda de ellos una tarea activa para ser realmente competitivos en el medio.

En la actualidad y desde los últimos cinco años, con la incorporación de los modelos de Gestión de Calidad, la necesidad de focalizar las políticas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los aportes de la teoría educativa, especialmente de las corrientes de escuelas efectivas y eficacia escolar; se ha tomado conciencia real del potencial que tiene el desarrollo de una gestión efectivamente descentralizada y el rol principal de la dirección en el logro de resultados. Lo anterior ha significado el incremento en estrategias para

potenciar el rol directivo, con programas de perfeccionamiento, renovación y concursabilidad de cargos directivos y asignación de incentivos al logro de metas centradas en la gestión escolar.

En los últimos años, se ha visto la centralidad de la gestión directiva como factor de eficacia escolar, sabiendo que los frutos de calidad de un sistema escolar, depende de una multiplicidad de factores, está aún pendiente el demostrar que es posible, desde este ámbito, gestionar con eficacia las variables que corresponden al nivel escuela y su relación con el entorno y lograr el tan anhelado “valor agregado” a la formación de los estudiantes.

1. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Uno de los factores claves en el logro de la eficacia escolar lo constituye la Gestión de la Escuela y, en desempeño de la misma, el rol del Director es fundamental.

En las escuelas chilenas, el contexto de esta gestión, ha cambiado profundamente desde la década de los 80, años en que se realizó un profundo cambio en la administración del sistema escolar que cambió el papel del Ministerio de Educación (MINEDUC), la administración escolar y particularmente las condiciones contractuales del trabajo de los docentes.

La reforma apuntó fundamentalmente a circunscribir el papel del Estado a temas normativos, de supervisión y evaluación, transfiriendo a niveles locales las funciones de ejecución de políticas y administración de los recursos humanos y financieros. Esto trajo como consecuencia cambios en los planes y programas y en los mecanismos de financiamiento, la subvención escolar del Estado se comienza a pagar en función de la asistencia media de alumnos a las escuelas. Esto asociado a la apertura del pago de dicha subvención a escuelas de propiedad privada, modifica sustancialmente el cuadro de dependencia de propiedad de las escuelas.

En este sentido, los Directores en Chile se ubican principalmente en tres tipos de escuelas, las que son posibles de ser clasificadas por el origen de su financiamiento:

- Pertenecientes a Municipios: llamadas “Escuelas Municipales” la mayoría con financiamiento público en un 100%, aún cuando, también existen algunas que tienen Financiamiento Compartido, esto, es que los padres pagan mensualmente una cuota de dinero.
- Particulares o Privadas que reciben subvención del Estado: llamadas “Escuelas Subvencionadas” la misma que las Municipales en este caso, la gran mayoría cobra una cuota mensual en dinero adicional por el servicio educativo, que viene a complementar el subsidio que reciben del Estado.
- Particulares o Privadas sin subvención estatal: se financian con aporte de los padres, Corporaciones privadas, etc.

Para tener una visión de cómo ha evolucionado la **Gestión** tanto Administrativa como Curricular o Técnica Pedagógica de los Establecimientos Educativos en la educación chilena, es primordial revisar el enfoque que las Reformas Educativas de las últimas décadas de han dado al Sistema Educativo.

1.1. Gestión en el período de la universalización o masificación escolar: 1964-1970

La reforma de los años 1964 – 1970, fue sin duda uno de los grandes logros en la ampliación de la matrícula a todos los niños de Chile, de tal manera que las nuevas oportunidades que se abrieron a más de la mitad de la población escolar en Chile sin escuelas, no constituyeran una falacia por falta de calidad de la educación que se les ofrecería.

Por esta razón y dada la gravedad de la crisis profunda que sufría la educación chilena, fue necesario aplicar una reforma integral que cubriera todos y cada uno de los aspectos de la educación nacional. Fue así como impulsó áreas fundamentales para el desarrollo cultural, la preocupación por la

juventud, por la educación del párvulo, la participación comunitaria en la educación, la alfabetización de jóvenes y adultos, etc.

De este esfuerzo surgieron una serie de organismos e instituciones que hasta el día de hoy, prestan importantísimos servicios al desarrollo del país, tales como la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), el Instituto de Capacitación Profesional (INACAP), la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el Instituto Nacional de la Juventud (INJ), la Comisión Nacional de la Juventud Científica y tecnología (CONYCIT), la Casa de la Cultura, la Dirección de Educación de Adultos y de Educación Extraescolar.

La esencia de los cambios, sin embargo se centró en la modernización del currículum en todos los niveles y modalidades de enseñanza y en el perfeccionamiento docente. En este sentido es notable destacar la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como estrategia por excelencia e irremplazable en la aplicación de la reforma y en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Uno de los cambios más radicales que se ha hecho en la educación chilena en este periodo, fue el cambio de la estructura del sistema educacional, tradicionalmente constituido por seis años de primaria y de secundaria y grados de enseñanza técnica de duración variada, entre tres y siete años.

Sin duda era una estructura desarticulada que producía al interior del sistema educativo la esterilización de la sociedad chilena.

La nueva estructura permitió la atención educativa a la población entre cero y dieciocho años de edad, puesto que contempló tres niveles de enseñanza:

- **Nivel Parvulario:** progresivamente se integró al sistema educacional, siendo su incorporación oficial en 1969, creándose la (JUNJI) Junta Nacional de Jardines Infantiles. La extensión del sistema educativo hasta cubrir al niño desde su nacimiento, ha sido y continúa siendo la más importante de las medidas tomadas en orden a garantizar la

equidad e igualdad de oportunidades, puesto que la atención del infante y la estimulación temprana, son fundamentales en el desarrollo educativo posterior de todo ser humano.

- **Nivel Básico:** la Escuela Básica de seis años pasó a ocho años, organizada en dos sub-ciclos de cuatro años, el primero globalizado y el segundo por áreas programáticas. El séptimo y octavos años deberían constituirse en una especie de “sub-ciclo de orientación vocacional”, con orientación tecnológica. Se pretendía reorientar el flujo de alumnos de los liceos a la enseñanza técnica, adecuada a las necesidades del desarrollo económico, produciendo un cambio de actitud en favor de la valoración del trabajo manual.
- **Nivel Medio o Secundario:** la estructura de la Enseñanza Media se organizó sobre la base de dos modalidades: científico - humanista y técnico – profesional, con un año general común, que en cierta manera venía a construir el noveno año de la enseñanza básica como fue planificada originalmente. Cada una de las opciones se organizó con un Plan de Estudio diversificado a partir del segundo año en la modalidad técnico – profesional y el tercer año en la modalidad científico – humanista. Se suponía que el sector técnico – profesional debía mantener aperturas hacia el mundo del trabajo con opciones de reingreso.

La preocupación y esfuerzo por aumentar la cobertura escolar significó, entre otros efectos, que los alumnos se concentraran en una sola jornada de trabajo por falta de locales escolares para atender la mayor demanda; se incorporan a la docencia personas sin calificación profesional, quienes representaban en la década de los años 70, aproximadamente un 33% de los docentes del país; se establecieron Normas de Evaluación y Promoción con bajos niveles de exigencia, incluso se señaló la promoción automática en la Educación Básica, “ lo que en definitiva, significó un manifiesto deterioro de la calidad de la educación que recibían los alumnos, efectos que hoy se perciben con preocupación en el desenvolvimiento y desarrollo del país” (Luis Alvear. CPEIP, 1996).

Otro hecho significativo en relación con la estructura del sistema educacional, fue la ampliación del concepto de UNIVERSIDAD al de Educación Superior, que permitía incluir en ese nivel de educación pos secundaria a otras instituciones académicas que no fueran las Universidades tradicionales.

Al abrirse el abanico de instituciones, se ampliaban las oportunidades y se diversifican las posibilidades de educación más acorde con las necesidades del desarrollo nacional.

Para facilitar el flujo de una población escolar creciente de un nivel a otro, se hicieron modificaciones sustantivas a los reglamentos y modalidades de promoción, creándose la “Licencias de Educación Básica y Licencias de Educación Media”.

Esta última tiene efectos iguales para todos los egresados de ese nivel de enseñanza, eliminándose los requisitos que impedían a los alumnos de los Colegios Técnicos y de las Escuelas Normales continuar estudios superiores por no tener la Licencia Secundaria, otorgada por los Liceos.

El diagnóstico de la situación educacional del país al año 1973, era el resultado de una administración centralizada por parte del Ministerio de Educación, lo cual se traducía en una deficiente distribución de los recursos que el Fisco destinaba para los fines educacionales, desatendiendo el aspecto técnico-pedagógico, normativo y supervisor, rol que le compete prioritariamente.

Las Unidades Educativas hasta los años 70, se caracterizaron en su administración por una normativa rígida y vertical, se destaca la expresión de “Buen Directivo” o “Buen Profesor” para aquel que cumplía con las disposiciones, sean referidas a Planes y Programas de Estudio, a normas disciplinarias para el personal o para el alumno, a disposiciones relacionadas con la estructura organizativa del plantel con los correspondientes roles, etc.

De esta manera las Unidades Educativas son uniformes y les resultaba muy difícil atender las reales demandas de sus alumnos y de la comunidad a que ellos pertenecen.

1.2. Gestión en el período de la descentralización administrativa: años 80

A raíz de este diagnóstico y con el objeto de hacer coherente el sistema educacional con los postulados doctrinarios de descentralización, se estableció a partir de 1980 una estrategia de modernización del sector educación.

Esta consistió básicamente en descentralizar la **Gestión Educativa**, al permitir el traspaso de la administración de los Establecimientos Educativos a las Municipalidades y a sostenedores privados, estableciendo un sistema de financiamiento basado en subvenciones por alumno efectivamente atendido y redefiniéndose el rol del Ministerio a uno esencialmente normativo y fiscalizador de los aspectos técnico – pedagógico y financiero.

La descentralización técnica y administrativa comienza con la creación en 1975 de las Secretarías Regionales Ministeriales “SEREMIS”, a lo largo de todo el país y definida para las 13 Regiones creadas por el Gobierno.

De esta manera, hasta el año 1987, el proceso de descentralización se llevó a cabo en su totalidad, habiéndose traspasado la Gestión de 6.618 Establecimientos Educativos fiscales a las correspondientes Municipalidades.

Las Municipalidades para cumplir con la función educacional han adoptado diferentes modalidades de administración, tales como Corporaciones Municipales de Desarrollo Social (CMDs) Departamentos de Educación Municipal (DAEM), o Corporaciones Privadas, traspasando la administración a personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro.

Es así como el servicio educacional se presta en forma descentralizada según su dependencia por los siguientes tipos de Establecimientos, sean estos:

- Municipales.
- Particulares Subvencionados.
- Corporaciones de Administración Delegada.
- Particulares Pagados.

Uno de los aspectos relevantes de la Reforma Educacional lo constituye el incentivo a la participación de los particulares como cooperadores de la función educacional, con lo cual se materializan los objetivos prioritarios del proceso de modernización educacional; aumentar la cobertura en educación básica y media:

- Permitir la libertad de enseñanza a quienes desean impartirla y se encuentran en condiciones de hacerlo.
- Otorgar diversas alternativas de elección a los padres de los educandos.
- Lograr un mejoramiento de la calidad educacional.

Esto último está demostrado en los resultados de las pruebas SIMCE, para medir la calidad de la educación, en los cuales los establecimientos Particulares Subvencionados han obtenido mejores resultados que los Municipales.

En lo técnico, se han hecho y se continúan realizando esfuerzos para reencontrar la esencia de la enseñanza y de la educación, esto es, centrar la atención en el desarrollo y aprendizaje del alumno, entendido éste como ser humano “capaz de perfeccionarse permanentemente” sin otra limitación que la impuesta por la propia naturaleza humana, (Decreto 4002/80 y 300/81, Planes y Programas de Estudios Básica y Media).

Lo anterior significó reconocer la individualidad del educando, como también la diversidad y heterogeneidad social y cultural coexistente en la sala

de clases con la obligación de la Unidad Educativa de atenderla convenientemente.

Para ello, se reconoce la capacidad de **Gestión de los Directivos** y Docentes para generar, planificar y desarrollar procesos educativos adecuados a la propia realidad e identidad de la comunidad escolar que define al plantel escolar.

A fines de la década de los 80, se dictan varias disposiciones que enfatizan la capacidad de Gestión de los Directivos y Docentes descentralizando y flexibilizando el sistema escolar en lo referente a Planes y Programas de Estudio, Evaluación Escolar, organización y administración escolar, entre otras.

De estas disposiciones, una de las más importante y actualmente muy cuestionada es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE: Ley N° 18.962 del año 1990).

1.3. Gestión en el período de la descentralización curricular: años 90

La Reforma Educacional de los años 90 es ampliamente modernizadora por el contexto mundial y del país en que se da, por los propósitos y objetivos que se le asignan y por la concepción de Reforma, esto es por su diseño y por la práctica de ejecución, que la singulariza respecto a anteriores intentos.

Uno de los grandes cambios que se ha producido a nivel mundial en las concepciones de política educacional es trasladar la importancia que tradicionalmente se ha dado a la enseñanza, a la importancia del aprendizaje, la enseñanza es una condición del aprendizaje. No basta pasar materia o cumplir con el Plan de Estudios, hoy lo que importa – motivo por el cual se organiza todo un complejo sistema educativo – es que el estudiante aprenda, es allí que el foco de reorganización pedagógica en la Reforma Educacional es

el aprendizaje. Hacer efectivo este foco significa cambiar cualitativamente la educación y requiere un nuevo tipo de proceso de transformación.

El diseño o características de la Reforma educativa son:

- Es un **Proceso Sistemático**, significa que no se concibe la posibilidad de hacerse cargo de una parte sin hacerse cargo del todo, y cada parte influye sinérgicamente en el comportamiento de las otras, abarcando todas las dimensiones del sistema.
- Interviene en las formas de enseñar y aprender, en los contenidos de la educación, el tiempo de aprendizaje, la gestión del servicio educativo, los insumos tanto materiales educativos (bibliotecas, informática) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento paulatino y sostenido de las competencias y condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la Reforma.
- Está diseñada como un **Proceso amplio y de largo plazo**, ha necesitado sostenerse como un proyecto de todos y como una tarea de Estado y no sólo de un Gobierno, como ha perdurado en los Gobiernos de la Concertación
- La Reforma se hace posible y se facilita gracias a un nuevo **Marco Institucional** que combina criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción proactiva del Estado a través de Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), introduce nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas e instituciones; promueve la apertura de Escuelas y Liceos a “redes de apoyo” externo, especialmente de Universidades, Centros Académicos y Empresas.
- La Reforma se caracteriza por ser **Gradual, Incremental y Micro social**, esto es, producida en y desde la base del sistema, es decir en y desde las Escuelas y Liceos. Se desarrolla con un ritmo de adaptación incremental y continuo, abiertos a la sociedad con

múltiples puntos de contacto con ella y a la vez, flexible para adaptarse a cambios acelerados y profundos

En la actual reforma educativa chilena, el programa señero y de mayor data en este sentido es el “de las 900 escuelas” (P-900), hoy denominado **“Escuelas Focalizadas”**, cuya orientación es precisamente el reforzamiento del trabajo pedagógico con aquellas escuelas de más bajo rendimiento en las pruebas de medición SIMCE de los 4° años básicos, esta fue una de las principales iniciativas de política educativa focalizada, la que fue financiada inicialmente por la cooperación internacional.

También en esta Reforma se desarrolló y tramitó el Estatuto Docente, promulgado finalmente en julio de 1991 (GARCÍA-HUIDOBRO y COX, 1999), cuyo sentido inicial fue contrarrestar la falta de regulaciones en la que estaba el sector docente.

A partir del año 1992, se pone en pleno funcionamiento del Programa Mece Básica vigente hasta 1997, en ámbitos como:

- El ámbito urbano –el que estaba principalmente centrado en aportes en infraestructura y equipamiento escolar y, en mejoramiento de las condiciones de aprendizaje (salud, alimentación escolar), apoyo de textos y metodologías de enseñanza.
- El ámbito o 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.

A ello se suma la continuación del P-900 y el desarrollo de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), estos últimos 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.

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 el ámbito financiero, el incremento presupuestario del sector se comprueba en el alza del valor de las subvenciones escolares, traspaso de recursos a los establecimientos públicos, sean municipales o privados, En 1995 se creó la subvención especial por ruralidad, en razón de los problemas de economía de escala del tamaño de las escuelas y de la situación socioeconómica de su población, lo que implicó un incremento del 300% del presupuesto asignado a estos establecimientos.

En forma adicional, desde el año 1994 se aplicó un sistema de financiamiento compartido, opcional para establecimientos escolares privados pero una vez acordado no es opcional para los padres y con ciertas restricciones para los establecimientos públicos.

El objetivo de esta iniciativa era poder liberar recursos públicos para reinversión en el sector, a partir de los aportes de los padres, regulados mediante un tarifado en tramos.

Complementariamente, el año 1995 se aplica una corrección que flexibiliza el Estatuto Docente de 1991, eliminando el cargo vitalicio y ajustando las plantas el número de horas docentes a los Planes de Desarrollo Educativo Comunales (PADEM).

Hasta ese momento los docentes en propiedad de su cargo estaban asignados a un establecimiento, siendo inamovibles por la autoridad, salvo que estos voluntariamente aceptaran un traslado, también permite trasladar profesores en una misma comuna, e incentivó la fusión de establecimientos escolares (regulando este proceso) apoyando con aportes financieros esta acción, desligando estos recursos de las remuneraciones, aunque también creó otros estímulos respecto del desempeño docente, asociados al Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED).

En esta Reforma Educativa se plantea como su eje central la transformación curricular en todos sus niveles. Este es el eje de cambio central, basado en un enfoque constructivista, a la cual se suma **una línea de refuerzo de la profesionalización docente**, que incluye aumento sistemático de remuneraciones, incorporación de incentivos, perfeccionamiento fundamental, cambios en la formación inicial y premios de excelencia. pasantías en el exterior, sin embargo no ha existido un actuar organizado post – pasantía que permita difundir los aprendizajes entre los docentes y aprovechar en mejor medida esta experiencia más allá del plano personal.

También se agrega una **línea de implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC)** en los establecimientos escolares del país.

Programas de mejoramiento de la calidad y equidad, de apoyo de iniciativas focalizadas, que incluye el P-900, el ahora Programa Enlaces de informática educativa, el Proyecto Montegrande 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 y Cox, 1999).

La Jornada Escolar Completa, que implicaba volver a un sistema de operación vigente hasta 1964 en Chile, ha tenido un incremento mucho más gradual del esperado, básicamente porque se requirió de una inversión en infraestructura que excedió los cálculos iniciales.

2. PROCESO DE GESTIÓN EN UNIDADES EDUCATIVAS

La Reforma Educacional produce inevitablemente un conjunto de impactos en la Gestión de las Unidades Educativas, a través de diferentes enfoques, lo que implica directamente a los Directores y Equipo Directivo la responsabilidad de generar las condiciones para que se cumplan los procesos:

- Visión Integral e Integradora.
- Visión Futurista, Proyectista y Dinámica.

- Visión de Trabajo en Equipo.
- Visión de Calidad.
- Visión de Profesionalización Docente.

2.1. Visión integral e integradora

La Reforma obliga a ver la Unidad educativa como un todo armónico donde se desarrollan un conjunto de procesos que deben favorecer el aprendizaje de los alumnos. Así, la Unidad Educativa considerada como un sistema contiene tres procesos fundamentales, causando impacto en el medio con una constante retroalimentación:

- **Proceso de Gestión:** responsable de generar y administrar las condiciones y recursos indispensables en forma oportuna, para que el proceso se lleve con éxito.
- **Proceso Curricular:** define e implementa la mejor educación pertinente y significativa para el alumnado.
- **Proceso de Evaluación:** aporta los controles y evaluación tanto de procesos de gestión y curricular como suministrar los antecedentes que posibiliten las rectificaciones, fortalecimiento o re planificaciones que resulten necesarios para el aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior significa que se debe revisar la estructura organizacional de la Unidad Educativa para identificar los mecanismos de coordinación y lograr el equilibrio propio de la visión integral e integradora de la Unidad.

2.2. Visión futurista, proyectista y dinámica

Para lograr una efectiva educación de calidad, la Unidad Educativa debe identificarse con el medio en que está inmersa para ofrecer una educación que sea apropiada para los intereses y expectativas de la Comunidad.

Esta transformación es un proceso complejo puesto que significa vincularse con la Comunidad, revisar, definir y asumir su compromiso

educacional, lograr la participación, identidad y sentido de pertenencia de todos y cada uno de los agentes educativos.

Es relevante que se defina el tipo de persona que se comprometa a formar durante el periodo de escolaridad que ofrece con total conocimiento de las necesidades y expectativas del alumno, familia y de la Comunidad, como también la capacidad de la Escuela para satisfacer esas demandas con aplicación y evaluación del Plan y Programas de Estudio que se implementará como medio para lograr la formación que ha declarado y ofrecido.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, entrega potestad en este sentido y si no lo hicieron aplicarán los que elabore el Ministerio de Educación.

2.3. Visión de trabajo de equipo

Se puede inferir que la participación de los distintos agentes educativos y en especial los educadores, son los responsables directos de la Gestión Educacional. Mejorar resultados, formación efectiva del alumno, servicios, calidad y pertenencia de la educación que se ofrece, como procesos, administrativos, curriculares y evaluación de la Unidad Educativa.

El éxito será integral y mayor si se trabaja en equipo, la complejidad de los procesos organizacionales, requiere para sus análisis y gestión de varios individuos, con competencias en áreas y técnicas distintas.

Mejorar la calidad es un trabajo fuerte y difícil, también es ventajoso mantener un equipo de apoyo mutuo para mantener la dirección y el esfuerzo.

Un equipo efectivo y exitoso es un grupo de personas con propósitos definidos, apoyados por la administración, responsables de cumplir con reglas de trabajo auto establecidas, comprometidos a aportar tiempo, habilidades y conocimiento, decididos a complementar esas habilidades para un bien común.

2.4. Visión de calidad

La Reforma es reiterativa en mejorar la CALIDAD DE LA EDUCACIÓN que reciben los alumnos, entendida como un mejoramiento de los aprendizajes. Es necesario distinguir los conceptos de Calidad de Educación y Educación de Calidad:

- **Calidad de Educación:** es la consecuencia de la efectividad con que funciona un sistema y estructura determinados previamente, a través de la eficiencia con que se utilizan los recursos para tener eficacia en el logro de objetivos y metas propuestas.
- **Educación de Calidad:** es la determinación de la pertinencia educativa que requiere una población determinada lo cual genera estructuras y sistemas propios que tengan efectividad, a través del eficiente y eficaz uso de recursos, en el logro de objetivos propuestos.
- Por otra parte la **Calidad Total** es el sistema administrativo que involucra a todos los integrantes de la Unidad Educativa en un proceso de seguimiento continuo de todas las actividades desarrolladas en las diferentes etapas para dar satisfacción plena a los alumnos, al personal y comunidad, asegurando así, un crecimiento y desarrollo de calidad constante.

2.5. Visión de profesionalización docente

Se observa la relevancia que tiene el Docente y los Docentes Directivos en la acción educativa tornándose imprescindible y de trascendencia. La Reforma Educativa ha aumentado la autonomía curricular del Docente, la cual se expresa en directrices importantes:

- Diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Diseño, ejecución y evaluación de Planes y Programas de Estudio.
- Elaboración y administración de la Reglamentación Administrativa y Curricular (Reglamento Interno y de Evaluación).

Lo anterior significa poner en funcionamiento mecanismos de evaluación de desempeño profesional docente y no docentes, de manera de reconocer, estimular y premiar los esfuerzos significativos que ellos realicen, como también apoyar a quienes no realizan sus tareas en forma exitosa.

3. GESTIÓN EDUCATIVA

La calidad de los procesos de gestión incide favorablemente en las prácticas pedagógicas de los docentes, en un clima más democrático de la escuela y, por ende, en mejores aprendizajes y formación de los alumnos.

Para lograr calidad en la gestión los Directores pueden solicitar asesoría directa y periódica mediante la supervisión del Ministerio de Educación, documentos de apoyo a la reflexión colectiva en cada unidad educativa e instancias de intercambio entre directivos y docentes de diferentes establecimientos educacionales.

La *línea de **Gestión Educativa***, busca acompañar a directivos docentes y profesores para contribuir al fortalecimiento de competencias y habilidades que les permitan asumir con mayor autonomía los desafíos planteados por la Reforma Educacional y la necesidad de potenciar aprendizajes más significativos en sus alumnos. Algunas de estas competencias son: las capacidades para trabajar en equipo y tomar decisiones en forma compartida, proyectarse en el tiempo, evaluar y ajustar estrategias en función de indicadores de progreso y resultados parciales, generar un clima organizacional que facilite la circulación de información y la comunicación efectiva entre los diferentes integrantes de la comunidad escolar.

Se ha propuesto a cada establecimiento que es apoyado por el Programa de Gestión Educativa, la constitución de un Equipo de Gestión Escolar (EGE) compuesto por directivos, docentes y, si es posible, otros miembros de la comunidad escolar. Se espera que el EGE articule y coordine la planificación, ejecución y evaluación de las acciones educativas en torno a

una visión compartida por todos los actores y que se plasme en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de esa comunidad escolar.

Este proyecto-escuela debe orientar las opciones curriculares y evaluativas -en especial la articulación entre los diferentes ciclos y niveles de la escuela-, las normas de convivencia, los distintos sub proyectos que incorpora la escuela, tales como la extensión y reorganización del tiempo en nuevo régimen de Jornada Escolar Completa, PME, Enlaces y otros.

3.1. Gestión educativa - gestión educacional

- ✓ **Gestión educativa o escolar:** centra su preocupación en la unidad educativa.
- ✓ **Gestión educacional:** involucra los procesos de diseño, implementación de políticas y administración de recursos de los otros niveles del sistema educativo, es decir, nivel comunal, provincial, regional y nacional.

En términos muy generales se puede afirmar que la propuesta del Programa de las Escuelas Focalizadas propone un concepto de **gestión educativa** definida como "la articulación de todas aquellas acciones que hacen posible que se logre la finalidad de la institución: educar" (Lavín, 1998).

El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos.

Esta definición aparece como evidente para cualquier establecimiento del sistema educacional; sin embargo, no siempre lo es, en especial en las escuelas de sectores pobres o desfavorecidos.

Algunas de las razones que justifican el "descentramiento" de la escuela respecto de su función primordial pueden explicarse porque hoy en día es una institución que canaliza gran parte de las políticas sociales.

Es así como los establecimientos educacionales asumen responsabilidades como la nutrición, la salud y la prevención en diversos ámbitos. El riesgo está en que la institución escolar termine por priorizar las prestaciones directas a los alumnos y sus familias, dejando en un segundo lugar la función de educar.

Asimismo, se puede imponer una cierta condescendencia de los agentes educativos respecto de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de sectores en riesgo social.

Esta equidad mal entendida puede traducirse en falta de rigurosidad académica, agudizando así las carencias de estos alumnos e impidiéndoles adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en sociedad.

Se estima que los apoyos a las necesidades socio-económicas de los alumnos, siendo de innegable valor social, pueden ser integrados al quehacer de la escuela y a su Proyecto Educativo Institucional en tanto complementos indispensables para la formación y el aprendizaje de los alumnos, pero no deben ser el núcleo de la misión de la escuela ni de la gestión escolar.

En síntesis, desde la perspectiva asumida, la gestión educativa tiene un carácter integral y sistémico. Asimismo, se considera a cada comunidad escolar como una organización con autonomía relativa, porque está inserta en un sistema educacional que tiende a la descentralización.

Se propone un Modelo de Gestión colaborativa y participativa. En ese marco, la gestión requiere ser proactiva y capaz de convertir a la escuela en una organización que aprende y propicia el cambio.

3.2. Gestión educativa con carácter integral

La gestión educativa supera la función administrativa que se ha asignado, en muchos casos, a la dirección escolar, porque considera diferentes dimensiones que es necesario articular y centrar en torno a la misión educativa

de la escuela, como la dimensión pedagógico-curricular, la organizativo-operativa, la financiera administrativa y la comunitaria:

- **Dimensión pedagógico-curricular:** Es el ámbito que define las funciones básicas de la escuela, incluye desde la definición de las grandes opciones educativo metodológicas de la comunidad escolar, pasando por las estrategias de análisis, planificación, la evaluación y certificación a partir de los programas de estudio propios o del nivel nacional, hasta el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las actividades de los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Incluye las estrategias de actualización y desarrollo profesional de los docentes.
- **Dimensión organizativo-operacional:** Se refiere, a la forma de organizar las estructuras escolares, instancias y responsabilidades de los diferentes actores de la escuela: ciclos, sub ciclos, niveles y cursos de alumnos, dirección o Equipo de Gestión, Consejo de Profesores, Centro de Padres y Apoderados, Centro de Alumnos. Por otra parte, considera el conjunto de formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad escolar y las normas explícitas e implícitas que regulan esa convivencia como, por ejemplo, el reglamento interno, las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a esa comunidad escolar.
- **Dimensión administrativo-financiera:** Asegura el manejo de los recursos económicos, humanos y temporales incluyendo la coordinación con el sostenedor para asegurar su adecuado funcionamiento. Esta dimensión se puede unir con la anterior, determinando así un ámbito mayor de la gestión.
- **Dimensión comunitaria:** Se asocia a las relaciones de la escuela con el entorno, considerando tanto a la familia, los vecinos y organizaciones de la comuna, barrio o localidad, así como a otras instituciones o redes de apoyo.

Se propone entonces, que el Proyecto Educativo Institucional se plantee como articulador por excelencia de todas estas dimensiones de la gestión, se centre en la dimensión pedagógico-curricular y asuma los desafíos que surgen

de la apropiación de la Reforma Educacional y de las iniciativas de innovación que ésta promueve.

3.3. Gestión educativa de carácter sistémico y con autonomía relativa

Se considera la escuela como una organización sistémica:

- A nivel interno, esto implica que todas las dimensiones de la gestión están interconectadas y se influyen mutuamente.
- A nivel externo, cada unidad educativa está inserta en el sistema educacional, por lo que debe considerar su relación con los otros actores del sistema escolar así como con otras instituciones relacionadas con el quehacer educativo.

Se señala que la autonomía que tiene la unidad educativa es relativa porque su Proyecto Educativo Institucional está enmarcado por las políticas educacionales nacionales, regionales y comunales, las cuales, a su vez, pretenden interpretar las demandas que la sociedad en su conjunto le hace a la educación.

Sin embargo, en el marco de políticas educacionales que promueven la descentralización pedagógica, esta interdependencia otorga progresivamente un margen de maniobra y de decisión a cada comunidad escolar, y considera la escuela en forma contextualizada, es decir, que los modelos y proposiciones de mejoramiento de la gestión deben adecuarse a las características de cada realidad y a su proyecto-escuela.

3.4. Gestión educativa con carácter participativo

La participación en la escuela y en su Gestión tiene un fundamento político y social centrado principalmente en la necesidad de la vivencia cotidiana de los valores democráticos. Desde esta perspectiva, se promueve el trabajo en equipo y un proceso de explicitación y construcción colectiva del

Proyecto Educativo como una concreción de los deberes y los derechos ciudadanos.

Por otra parte, la necesidad de generar una visión y una misión compartida por todos los integrantes de la escuela y el trabajo en equipo surgen de los modelos de administración y desarrollo organizacional a partir de los años 60. Es así como progresivamente, se hace más responsable a toda la comunidad escolar de los resultados educativos de los alumnos, y de las estrategias para lograrlo.

En el marco de la creciente autonomía educativa que se quiere promover en las escuelas, se entiende que, cada comunidad escolar comprende y vivencia la participación dependiendo tanto de la voluntad de quienes toman decisiones, como de las capacidades y compromisos de cada estamento y/o persona. El Proyecto Educativo Institucional debiera explicitar los ámbitos y niveles de participación deseables y factibles para los diferentes actores de la escuela y, la gestión directiva debiera asegurar estrategias concretas para lograr ese involucramiento.

Se considera que, de menor a mayor grado de complejidad, un primer nivel, básico para lograr el compromiso, se refiere al derecho a la información. Un segundo nivel de participación es la consulta y, un tercer nivel, la toma de decisiones.

Los ámbitos de participación se pueden asociar a las dimensiones de la gestión, a tipos de proyectos y, particularmente, a las etapas dentro de un proyecto.

Se entiende además que cada actor tendrá un rol diferente en cada etapa de un proyecto y en cada ámbito de la gestión del establecimiento. Por ejemplo, la importancia del liderazgo del director resulta innegable dado que puede pasar, según el momento, de ser impulsor, a facilitador o coordinador de acciones y de equipos, en especial del Equipo de Gestión Escolar.

3.5. Gestión educativa con carácter proactivo

Un estilo de gestión Proactivo, pretende que no sólo asume la cotidianidad y los emergentes sino que fomenta la proyección mediante una planificación situacional (Matus, 1994) o planeamiento interactivo.

El modelo de planeamiento situacional o interactivo, desarrollado gradualmente durante los años 90, surge de la planificación estratégica. Sin embargo, existen varios aspectos que diferencian la planificación interactiva de otros modelos de gestión, como:

- La administración por objetivos empleada hasta la década de los 60.
- La planificación estratégica desarrollada en la década de los 70.
- La propuesta japonesa de los años 80 basada en círculos de calidad (Durán, 1998).

Estas diferencias dicen relación con que la planificación interactiva, también llamada estratégico-situacional, "considera que sujeto que planifica no tiene asegurada de antemano su capacidad de controlar la realidad, porque ella depende de la acción de otro tanto como de la propia" (Lavín 1997).

Otro elemento que caracteriza un tipo de planificación interactiva es que considera que no existe un solo diagnóstico o explicación de la realidad, sino que coexisten diversas interpretaciones que dependen, en gran medida, de la posición y situación en la que se encuentren los actores.

Estas consideraciones inducen a elaborar instrumentos de planificación flexibles, dado que las acciones deberán ser coordinadas y negociadas con los otros sujetos o instancias que también han planificado desde su propia posición o mirada de la realidad.

En esta perspectiva, el Proyecto Educativo Institucional es concebido fundamentalmente como el proceso de reflexión continuo que permite construir y reconstruir la cultura organizacional de un establecimiento. Es decir, la dinámica que permite a los actores compartir en la acción cotidiana una

identidad, valores y metas comunes. Sólo en un segundo momento, el Proyecto Educativo es considerado como el instrumento que sistematiza en un documento la declaración de intenciones de esa comunidad escolar y permite proyectarse hacia el futuro.

Es así que, se estima de gran valor el conjunto de estrategias que permiten evaluar y ajustar la gestión de la escuela en forma permanente: reuniones periódicas entre diferentes estamentos, boletines escolares con opiniones de alumnos y apoderados, ceremonias, actos y actividades con testimonios y muestras de productos o estado de avance de proyectos y aprendizajes.

3.6. Gestión educativa centrada en los procesos y en los resultados

Se razona que la escuela es una organización que aprende y propicia el cambio, luego, se pretende promover una gestión centrada en los procesos y construida en un diálogo entre la teoría y las prácticas.

Se estima que la normativa, la planificación y los modelos prescriptivos no aseguran por sí solos una gestión eficaz y, menos aún, un mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

Asumir un enfoque centrado en los procesos implica considerar la Reforma Educacional, no como un conjunto de recursos y nuevas normativas, sino principalmente como un proceso de innovación y de cambio donde se encuentran e incluso se tensionan lógicas diferentes y cuyo centro está en la comunidad escolar y en las prácticas cotidianas.

Asimismo, la conformación y consolidación de equipos de trabajo no es un proceso lineal en creciente progreso. Existen momentos de quiebre, de ajuste, de cuestionamiento. Más aún, estas etapas son necesarias y tienen en sí mismas un valor que permite el crecimiento de los equipos y de la organización. Desde esa perspectiva, la generación de climas de confianza y

credibilidad son vitales para aprender como organización y superar positivamente los momentos de crisis.

De lo anterior se desprende que los procesos de cambio dependen tanto del nivel individual como del nivel grupal e institucional, es decir, la transformación pasa por las personas, sus valores, representaciones y características profesionales; por los equipos humanos y sus interacciones y, por la estructura, su organización y recursos.

La gestión, en especial en situación de reforma, debe considerar el aprendizaje de todos los actores en esos tres niveles.

A nivel institucional, al igual que a nivel pedagógico, el aprendizaje y la mediación entre los modelos teóricos y los sujetos en proceso de cambio se produce principalmente mediante la interacción social.

En este sentido, son indispensables las instancias de reflexión colectiva entre los distintos actores de la escuela, así como una apertura a la comunidad escolar, otras escuelas y al apoyo de agentes externos o de otras organizaciones.

Por último, cabe señalar que una gestión centrada en los procesos busca identificar los indicadores cualitativos y cuantitativos que resultan en cada una de las etapas de la innovación, es decir, está atenta a resultados parciales y signos que permitan ajustar las acciones y dar sustentabilidad al mejoramiento.

4. LA CULTURA ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA

4.1. Cultura de la organización

El análisis de los diversos antecedentes aquí expuestos avala la necesaria profundización de la temática de la Cultura Organizacional en la Unidad Educativa. En esta óptica se puede señalar que la Cultura

Organizacional es un sistema de valores y creencias compartidas por las personas que trabajan en una determinada organización.

Es así como “La Cultura se forma por el aprendizaje de la experiencia grupal y por lo tanto, solo existe donde aparece un grupo definible y poseedor de una historia significativa” (Badilla, 1995). Por tanto, se puede inferir de lo que dicen, hacen y lo que piensan las personas dentro de un ambiente determinado.

Paralelamente, se puede señalar que la Cultura de una Organización otorga el sello distintivo al comportamiento organizacional, una cultura fuerte y sólida refleja la existencia de una alta consistencia entre los valores predominantes y las acciones, la cultura tiene que ver con la eficacia de la organización.

De aquí se desprende que la tarea más importante de los líderes educacionales es promover, implantar y conducir la cultura del grupo escolar.

Desde otra perspectiva, se puede señalar que una Unidad Educativa puede fracasar en el logro de sus objetivos cuando no existen las bases culturales que definan su accionar y alienten a sus componentes en pos de ellos.

Una cultura organizacional débil sería un indicador de una salud organizacional precaria, razón que debería impulsar a sus integrantes a un fuerte proceso de análisis en la búsqueda de aquellos aspectos necesarios de modificar y enriquecer.

Diversas investigaciones han revelado que una cultura de la escuela saludable y legítima, correlaciona fuertemente con el aumento del logro académico de los estudiantes y su motivación, y a la vez, con la productividad del maestro y el grado de satisfacción que éste demuestra en su trabajo, también se ha encontrado correlación con las actitudes de los profesores hacia el trabajo.

Las culturas escolares fuertes han motivado mejor a los profesores, poseen un ambiente caracterizado por una enérgica ideología organizacional, participación comprometida, liderazgo carismático, los profesores experimentan alta satisfacción por el trabajo y aumento de la productividad. Se podría afirmar que escuelas que cuentan con una clara misión, visión compartida y metas escolares bien definidas promueven y promueven un aumento en el logro de los estudiantes y de sus maestros.

Los directivos interesados en cambiar la cultura de su escuela deben primero conocer y comprender la cultura que ya existe. El cambio de la cultura, por propia definición, su gran complejidad, está en el centro de la estabilidad institucional. De aquí resulta necesario que estas reformas se realicen, basándose en un amplio diálogo con los otros integrantes, tratando que los acuerdos se logren a través de una amplia participación y permitiendo que los docentes sientan y perciban un real interés y preocupación de los Directivos por ellos.

Se ha comprobado que el cambio más eficaz en la cultura de la Escuela se produce cuando los Directivos, Docentes y alumnos plantean juntos los valores y creencias importantes de la organización, los Directivos que actúan teniendo especial cuidado y preocupación por sus Docentes y alumnos están, quizás mas cerca de desarrollar una cultura de la Escuela centrada fuertemente en valores.

Un aspecto importante para el desarrollo saludable de la organización es que los Directivos sean capaces de delegar en sus docentes la necesaria autoridad para que ellos tomen decisiones en ámbito de su competencia, no existe un Directivo tan inteligente que sea capaz de asumir todas las tareas que nacen en la rica vida académica, delegar es confiar en el otro, confiar en su capacidad para hacer las cosas, y si éste se equivoca, asumir junto con el riesgo, la administración de la Escuela no es tarea de una sola persona.

Los Directivos, por otra parte, deben esforzarse para construir junto con los docentes de la Escuela, proyectos de visión común, que resalten los valores y creencias compartidas. Ello refuerza la idea del trabajo en equipo, que junto por alcanzar claros objetivos que los identifican, unen y los enriquecen, lo cual les permiten mirar el futuro con optimismo y confianza.

La Cultura Organizacional puede manifestarse y fortalecerse cuando las personas se integran e interactúan en la revisión y solución de problemas de interés común. De aquí nace la necesidad de que los Directores empleen todos los medios posibles para crear, en forma sistemática, espacios y ambientes que posibiliten el intercambio académico entre los Docentes y a la vez, los incentiven para trabajar en equipos, abandonando la antigua práctica del trabajo individual y aislado. Se deben hacer serios esfuerzos que permitan, a través de acciones de interés común la integración y participación de profesores, padres y miembros de la comunidad escolar, ya que así se puede alcanzar la identidad grupal, cohesión interna y la eficacia organizacional.

4.2. Gestión escolar

La Gestión es un elemento determinante de la Calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales.

La literatura sobre Escuelas Efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos: Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales.

En Chile, al igual que en el ámbito internacional, existe un conjunto de iniciativas que están desarrollando los sistemas educacionales para incidir

sobre el mejoramiento de la gestión de las escuelas en regímenes descentralizados, tales como:

- Adopción de procedimientos de acreditación de las escuelas.
- Empleo de incentivos para premiar y sancionar el desempeño de gestión.
- Empleo de esquemas de asistencia técnica focalizada.
- Introducción de mayores exigencias de *accountability* mediante el uso de un registro más amplio de métodos de información.
- *Benchmarking* de la gestión como modelo para las escuelas.
- Diseño de mecanismos de participación de la comunidad escolar, la comunidad local y agentes externos, como empresarios, que generen “exigencias” y “apoyo” para el mejoramiento de la gestión.

En el contexto de las transformaciones de las dos últimas décadas, los procesos de globalización, la transformación de la economía mediante procesos intensivos en conocimiento, el surgimiento de la sociedad de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, y la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento, son factores que condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas por calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo.

Para adaptarse a las nuevas circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales y ofrecer respuestas pertinentes, los sistemas educativos han procedido a descentralizarse provocándose con ello la necesidad de cambios en su cultura organizacional y de las unidades educativas, lo mismo que requerimientos de una mayor efectividad en la gestión de los establecimientos.

Dicho en otras palabras, se ha vuelto necesario contar con modelos e instrumentos que permitan diagnosticar la capacidad de las unidades educativas para producir “valor agregado” a sus procesos, tanto de enseñanza y aprendizaje como de su gestión.

De las desigualdades de origen a los efectos de la escuela: El debate conceptual sobre políticas públicas en torno a la Gestión Escolar muestra un panorama de controversias:

- Por un lado, hay quienes sugieren que las tendencias recientes hacia la descentralización y flexibilización de la educación, acompañadas por exigencias crecientes de evaluación y medición de resultados, forman parte de un movimiento que concibe el desarrollo educativo exclusivamente en función de la competitividad y de los requerimientos de una economía globalizada (Tedesco 1995; Carnoy 1999).
- Por otra parte, se sostiene que dichas tendencias son producto de un cambio de paradigma del desarrollo de las sociedades y la base para construir una educación con equidad (CEPAL-UNESCO 1992), junto con reflejar el surgimiento de una nueva cultura evaluativa vinculada a demandas de eficacia, información y *accountability*.

En su informe sobre la “Igualdad de Oportunidades en la Educación”, Coleman analiza la situación de 4.000 escuelas, 60.000 profesores y 600.000 alumnos. Buscó allí determinar el aporte efectivo que hacen las escuelas al éxito académico de los alumnos. Midió este último en términos de los resultados obtenidos en las áreas verbal, matemática, de ciencias naturales, sociales y humanidades.

Con tal propósito controló los efectos de las variables socio-económicas y de origen étnico. Buscó asimismo establecer la incidencia de los estilos de enseñanza de los profesores, de los materiales disponibles, del currículum y del tipo de agrupamientos de los alumnos en las unidades escolares.

Sus conclusiones produjeron un enorme impacto en el mundo de la investigación educacional. En efecto, ellas mostraban que no eran las variables escolares las que explicaban las diferencias de resultados entre las escuelas sino el origen social y familiar de los alumnos. Aquéllas, en cambio, sólo explicaban un 10% de la varianza.

Más tarde Jencks y su equipo (1972) se replantearon el problema estudiado por Coleman. Junto con cuestionar la metodología de corte transversal utilizada por Coleman, iniciaron un estudio longitudinal de 100 centros educacionales.

Sin embargo, al final Jencks y sus colaboradores arribaron a conclusiones similares a las formuladas por su colega:

- La escuela aporta poco a la reducción de las distancias iniciales entre alumnos ricos y pobres.
- La calidad de la educación incide poco sobre el futuro desarrollo profesional.
- Los resultados escolares se explican por el contexto social y el entorno familiar.

Los demás factores son secundarios:

- Existen escasos antecedentes de que las reformas educacionales puedan modificar esta situación.
- La igualdad sólo puede lograrse mediante la redistribución social de la riqueza.

Jencks agregó además algunas explicaciones a sus resultados:

- Los estudiantes están más influidos por el hogar, la calle y la televisión que por la escuela.
- Los cambios educativos producto de reformas raramente modifican la relación profesor-alumno.
- Si una escuela influye en el cambio de las disposiciones culturales del alumno, dicho cambio no se mantiene a lo largo del tiempo.

De hecho, el propio Coleman (1990), en trabajos posteriores, especialmente al comparar los logros de escuelas públicas y católicas en los Estados Unidos, concluyó que “los resultados escolares surgen de la interacción entre ciertas cualidades que los niños traen desde el hogar,

caracterizables como actitudes, esfuerzo, y percepción de sí mismo, con cualidades de la escuela”, entre las que considera sus recursos, organización, prácticas de disciplina, estándares académicos, etc.

Un investigador del equipo de Rutter, Peter Mortimore (1988), junto a un grupo de colaboradores, avanzó un paso más allá. Insiste en la importancia de los estudios longitudinales, elige en el año 1980 un grupo de 2.000 alumnos de 7 años, pertenecientes a 50 diferentes escuelas de Londres, y hace un seguimiento de ellos durante un período de cuatro años, hasta su ingreso a la enseñanza media. Además de las variables de ingreso o iniciales de los alumnos Mortimore incorpora variables de resultados no cognitivo (por ejemplo, actitudes, imágenes de sí, conductas) y variables de proceso (objetivos y filosofía de la escuela, organización de la escuela, currículum, relación profesor / alumno, recursos disponibles).

Básicamente, se formulan tres preguntas: ¿algunas escuelas o cursos de ellas son más eficientes que otros, si se toman en cuenta las condiciones iniciales de los alumnos? Si esto es así, ¿qué factores influyen? Y ¿ocurre esto con respecto a grupos específicos de alumnos?

Sus conclusiones señalan que:

- Existe una fuerte relación entre los factores sociales y ambientales con los progresos de los alumnos. Incluso el progreso al inicio de la escolaridad es un buen criterio de pronóstico respecto de resultados futuros en la carrera escolar.
- Tales diferencias iniciales muestran la importancia de tener en cuenta “el valor agregado” por los centros educativos.
- Controlados los niveles iniciales y los factores ambientales, las escuelas tienen un especial impacto. Producen diferencias substanciales en sus alumnos.
- Estas pruebas dan cuenta más cabal de lo que sucede al interior de cada uno de los establecimientos pero no permiten comparaciones para establecer diferencias entre los colegios.

- Lo mismo sucede con las variables de entrada y con características propias de los contextos educativos nacionales.

Ejemplo de ello es el papel del liderazgo del director, asociado en la mayoría de los estudios con la efectividad de la unidad escolar. Estudios realizados en Holanda, sin embargo, no demuestran lo mismo. En este caso la organización escolar y el sistema de toma de decisiones serían factores más determinantes.

Los factores que se refieren como incidentes a partir de los resultados de esas investigaciones no son demasiado distintos, como son:

- Liderazgo profesional (firme y propositivo, participativo y con competencia profesional).
- Visión y metas compartidas (unidad de propósitos, colaboración, consistencia).
- Ambiente favorable de aprendizaje (clima ordenado, ambiente de trabajo atractivo).
- Concentración en la enseñanza y en el aprendizaje (buen uso del tiempo, énfasis académico, orientación al rendimiento).
- Expectativas elevadas (altas expectativas, expectativas comunicadas, proporcionar retos intelectuales).
- Refuerzo positivo (disciplina clara y compartida, retroalimentación).
- Seguimiento del progreso (estudio de itinerarios, evaluación de la escuela).
- Derechos y responsabilidades (autoestima, responsabilidad, control del trabajo).
- Enseñanza intencional (organización eficiente intra y extra aula, claridad de objetivos, prácticas adoptadas).
- Una organización para el aprendizaje (desarrollo de la profesionalización y del clima organizacional).
- Cooperación familia-escuela (implicación de los padres).

Similares conclusiones se encuentran en diversas investigaciones nacionales. Así, Arancibia (1992), Espinoza (1995), Zárata (1992), Servat, (1996) y Alvaríño (1999) citados por Bellei en “Escuelas Efectivas en sectores de pobreza” resaltan como factores claves de las “Escuelas Efectivas”, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas -especialmente las de aprendizaje-, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas.

En relación con el aprendizaje se señala que los profesores de las escuelas efectivas tienen una actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos y una actitud evaluativa permanente.

En cuanto a las relaciones con la comunidad, las escuelas eficaces fomentan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

En otro estudio local, Sancho I (1998) analizan las variables de gestión más relevantes en un grupo de escuelas subvencionadas que han obtenido puntajes SIMCE superiores a un 89%. Entre sus conclusiones destaca que estas escuelas se caracterizan por:

- Un director siempre presente y en todo (en lo académico, técnico y humano).
- Autonomía técnica pedagógica del establecimiento.
- Existencia de una fuerte cultura escolar.
- Calidad humana y profesional del profesor que cumple un rol fundamental para la efectividad escolar.
- Presencia diaria y constante del docente.
- Sensibilización positiva hacia los niños y padres sobre la educación.
- Efectiva utilización de recursos pedagógicos por parte de los docentes.
- Tiempo para conversar e intercambiar experiencias educativas.

Mas el hecho de identificar factores de eficacia no responde a la pregunta sobre cómo llegar a reunirlos. Para eso es importante detectar, por vía de contraste, cómo son las escuelas poco eficaces y, además, definir mejor qué sucede con aquéllas que se deterioran o que mejoran.

A la luz de estos estudios aparece con claridad que hay ciertos factores adicionales relevantes para explicar la ineficacia o pérdida de eficacia de las escuelas. Por ejemplo:

- Falta de visión, los profesores no participan de un proyecto común.
- Ausencia de liderazgo, directores con bajas expectativas, poco comprometidos.
- Resultados disfuncionales entre los profesores, reactivos, poca confianza en sí mismos, inestables, con bajas expectativas personales y en referencia a sus alumnos, dificultades en el manejo conductual de la clase.

Se insiste en dichos estudios, asimismo, que la solución no es transferir directamente los “factores de eficacia” a escuelas poco eficaces. En cambio, sería preciso llevar en cuenta las condiciones de cada establecimiento para poner en funcionamiento el saber cotidiano de los actores educativos e integrarlo con el saber experto, aumentar los niveles de sensibilidad frente a los problemas y el compromiso institucional de los actores.

4.3. De las teorías de la gestión a la innovación escolar

La literatura más reciente sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una **buena gestión** para el éxito de los establecimientos. Se sostiene que ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales.

En lo que sigue se hace una breve revisión de las tres variables consideradas más relevantes en el proceso de cambio hacia escuelas con *mayor valor* aportado por una *mejor Gestión*. Dichos factores son:

- La descentralización.
- La accountability.
- El fortalecimiento de la relación entre el establecimiento y la comunidad.

En particular, se incluyen en esta revisión aspectos administrativo-financieros y de transferencia de poder decisorio a los establecimientos, en cuanto a la descentralización; aspectos relacionados con la información y la evaluación en el área de la *accountability*, y aspectos referidos a la familia, la comunidad local y la empresa en cuanto a las relaciones de la escuela con su contexto externo.

Quienes propician la descentralización apuntan a resultados de investigaciones que vinculan la efectividad de los establecimientos con la capacidad de gestionar sus propios asuntos, y a los abundantes ejemplos de cambio en las estructuras de empresas que muestran positivas ganancias de efectividad asociadas a una simplificación y descentralización administrativa y la focalización en la gestión de la calidad.

El argumento principal esgrimido para producir ese avance es que quienes son, en último término, los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus logros -profesores, alumnos y apoderados- necesitan participar en decisiones claves a nivel de la escuela.

En un estudio a diferentes escuelas y estados de EEUU se realizaron entrevistas y se hizo un seguimiento. Los resultados arrojaron cuatro medidas de políticas que apoyan la descentralización:

- *Una acreditación basada en resultados*, que agrega evaluaciones de resultados a medidas de cumplimiento como criterios para la acreditación / certificación, expande el estatus de las categorías de acreditación para discriminar más discretamente entre distritos, y

diferencia el grado de supervisión de acuerdo al status de la acreditación otorgada.

- *Premios y castigos basados en resultados*, procedimiento que entrega incentivos monetarios y no monetarios a escuelas o distritos que obtienen los mejores y mayores logros y aplica sanciones en distritos con peores resultados (que en al menos seis estados incluye hasta una intervención general del sistema).
- *Asistencia técnica focalizada*, que canaliza los recursos del estado hacia los distritos con peores logros.
- *Excepciones legales* (o flexibilidad legal) diseñadas para promover la innovación y dar mayor flexibilidad (a distritos y escuelas) en los que es posible pasar por alto algunas normativas o dar mayor flexibilidad en el cumplimiento de ellas dependiendo de una serie de factores que deben ser diseñados previamente.

De las experiencias revisadas por el CPRE (Consejos Participativos Regionales de Educación) del Perú, se obtienen algunas interesantes conclusiones de política, basadas en el análisis de las fortalezas de un sistema en el que se aplica estratégicamente la descentralización.

Los distritos ven la descentralización como un esfuerzo sistémico y comprensivo; la descentralización no es sólo un nuevo programa o enfoque diseñado para agregar valor o cambiar parte del sistema sino que está inmerso dentro de un conjunto estratégico de medidas y políticas que lo apoyan y refuerzan.

Los distritos que comienzan con su proceso de reestructuración reconocen la importancia de proveer a la escuela con las competencias, la autoridad y los recursos que les permiten crear nuevos roles y ambientes apropiados para la situación.

Esto lo logran a través de:

- Aumentar en forma significativa la autonomía de la escuela (aparejando la administración basada en la escuela con flexibilidad legal),
- Extendiendo la toma de decisiones a la escuela (incluso para contrataciones y decisiones estratégicas), y
- Entregando mayores y mejores oportunidades para el desarrollo profesional de los profesores y administradores.

Un caso a analizar dentro del proceso de la descentralización es la administración delegada o, como se le conoce en inglés, School Based Management.

Hasta la fecha no existe una evidencia sólida de que las escuelas logren mejorar sólo porque las decisiones son tomadas más cerca de la sala de clases. Este simple cambio en la manera en que las escuelas se administran y son gobernadas, por atractivo que suena a oídos de profesores y tomadores de decisiones, resulta ser bastante poco importante a la postre a menos de que forme parte de una estrategia focalizada, hasta apasionada, por mejorar.

La piedra de tope es que la Administración Basada en la Escuela (ABE) no es un fin en sí mismo, a pesar de que la investigación establece que ayuda y promueve una mejor cultura escolar y un proceso de toma de decisiones de mayor calidad.

La ABE es una herramienta que potencialmente tendría sus fortalezas en comprometer la participación de los interesados en el proceso (con mayor fuerza de lo que se observa en el tradicional esquema vertical de administración) y lograr así satisfacer de mejor manera las necesidades de los alumnos.

Ambas promesas tendrían mayores probabilidades de cumplirse si se adopta un modelo de alta participación como el de la ABE y además se capacita y entrena a profesores y administradores para la toma de decisiones en relación a la administración y al desempeño, creando un sistema mediante

el cual se tiene acceso a la información y se comunica, además se premian los logros.

El cambio hacia una ABE no es ni fácil ni rápido. Tampoco es probable que las escuelas tengan éxito si sólo se les entrega mayor poder sobre materias tales como el presupuesto, el personal y el currículum. Además del *poder*, las escuelas requieren dominar otras variables, que en el sector privado han demostrado ser claves en los procesos de toma de decisiones:

- Conocimiento con respecto a la organización para que así los empleados (profesores, administrativos) y la comunidad puedan mejorarla. Se requiere de conocimiento técnico, por ejemplo cómo implementar y utilizar nuevos enfoques en la enseñanza).
- Conocimiento de gestión, cómo manejar un presupuesto y conocimiento sobre competencias interpersonales y de resolución de problemas.
- Información, sobre los logros de los alumnos y comparaciones con otras escuelas, sobre el nivel de satisfacción que tienen los padres y los líderes de la comunidad con la escuela, y sobre los recursos disponibles (monetarios o de otra índole).
- *Premios*, que reconozcan el esfuerzo extra que una ABE requiere y al mismo tiempo apoyen los mejoramientos logrados.

Interactuando con la Comunidad: Involucrar a las familias en los establecimientos ha sido uno de los focos de las políticas de la última década, especialmente si se trata de alumnos que provienen de familias de pobreza o extrema pobreza.

Con el fin de poder establecer tales esquemas colaborativos es necesario desarrollar un trabajo sistemático, desde muy temprano, con los padres de los estudiantes de cada cohorte. Sin embargo, y a pesar de existir bastantes evidencias que demuestran los efectos positivos de esa interacción, el desarrollo de dichos esquemas se encuentra aún en su fase inicial.

Algunos de los temas pendientes que están en discusión, es medir el desempeño profesional, qué significado tiene un progreso satisfactorio, los incentivos, la complejidad y el trade-off con la equidad, qué pasa con la distribución del medio, la capacidad del estado para poner en marcha la estabilidad y credibilidad, lo que se comprende por la población e incentivos para los alumnos.

Hay una extensa literatura que muestra los impactos que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene el contar con una comunidad de padres y apoderados involucrada en la educación de los alumnos. Por ejemplo:

- Mejoramiento de los logros educacionales.
- Mejoramiento de la conducta escolar.
- Mejoramiento en el rendimiento, sostenido en el tiempo.
- Mejoramiento de las actitudes y mayor interés en proyectos de ciencia entre adolescentes.
- Un aumento en la confianza y en la autoestima de los padres.
- Mejoramiento de las relaciones escuela-hogar.

A pesar de que existe, desde diferentes perspectivas, una relativa noción de que algunos de estos efectos e impactos son efectivos, los profesores y directivos de las escuelas no saben cómo llegar a los padres y apoderados.

Muchas veces su ausencia es interpretada como una falta de interés, pero es interesante examinar esto desde la perspectiva de los padres. Por ejemplo, es posible que las escuelas impongan barreras a la participación bien que los padres se inhiban de participar: por desconocimiento del sistema escolar, por falta de confianza en sí mismos y en lo que pueden exigir, por que no hay una cultura que les lleve a formar “equipo” con los profesores, por falta de conocimiento, no saben cómo ayudar en las tareas, por problemas laborales (tiempo), por mala experiencia propia en su relación con el profesor, por las actitudes del personal de la escuela.

La experiencia muestra que las mejores iniciativas de participación de la comunidad han sido generadas mediante estrategias que se conforman a la cultura de cada escuela y, en ese sentido, son proyectos que nacen desde dentro del establecimiento. Son proyectos, además, que reciben apoyo de grupos externos a la escuela.

El trabajo con la comunidad empresarial es una buena iniciativa con la que se puede comenzar. En muchos casos la donación de horas de trabajo en tareas de apoyo administrativo, la donación de materiales o lograr coordinar visitas de grupos a las empresas hacen sentir a los estudiantes una relación más cercana con lugares que por su recorrido hacia la escuela son vistos pero no conocidos.

Muchas veces estas actividades son más efectivas cuando las administra un externo con varias empresas, igualmente involucrar a los profesores y al Director a fin de establecer así una rutina de relaciones entre la escuela y la empresa, es más efectivo.

Los esfuerzos en esta línea ya no son de pequeña escala, la creación de comunidades que aprenden es un desafío para la sociedad en su conjunto especialmente en las sociedades donde en forma creciente se ha comenzado a cuestionar el desempeño de los profesionales cada vez con mayor fuerza (se refiere a médicos y políticos).

En tal sentido, es posible establecer una relación de largo plazo que permita atender a necesidades reales de la comunidad adulta y de alumnos pero en el contexto de su relación con sus familias, es una de las tendencias actuales. En este contexto surgen las escuelas para padres, las charlas sobre temas específicos, etc.

Otro ejemplo son las escuelas que se abren en horarios vespertinos, durante los fines de semana o en períodos de vacaciones para permitir a padres y apoderados tomar lecciones específicas, arrendar o prestar equipamiento para realizar tareas computadoras por ejemplo) o para que

realicen reuniones o sesiones en la escuela cuyo propósito es servir es el desarrollo de la comunidad.

El enfoque centrado en la comunidad sostiene que:

- Las escuelas no pueden enfrentar por sí solas, de manera integral y adecuada, la tarea de educar niños, sin involucrar a los padres en dicha tarea.
- Las barreras al involucramiento de los padres deben ser atendidas a través de una adecuada planificación de las actividades. (horarios, sistemas de apoyo para cuidar niños, transporte, etc.).
- Las escuelas deben realizar una evaluación de las necesidades de la comunidad para que puedan atender efectivamente a las familias con las cuales se relaciona.
- Los programas de formación para padres deben combinar lo que se sabe actualmente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en adultos con la experiencia y necesidades inmediatas de las familias y con los recursos de que dispone la escuela.
- El compromiso de la comunidad es útil para recaudar fondos adicionales para la escuela y para llevar adelante “causas” que son de interés del establecimiento.
- Las escuelas deben realizar un entrenamiento específico para que los profesores sepan cómo desarrollar relaciones con la comunidad de padres y apoderados.

4.4. Rol del director en la gestión directiva

En una cultura organizacional efectiva, los Directores deben crear las condiciones, de acuerdo a las exigencias del PEI, para que los docentes refuercen los conocimientos específicos, habilidades y metodologías que le permitan un efectivo desempeño profesional.

En esta perspectiva, el perfeccionamiento docente debe centrarse en una primera instancia, en las necesidades detectadas en los proyectos

educativos, para así, otorgar la debida direccionalidad a los diversos procesos que se llevan a cabo en la organización educativa.

El apoyo que se otorga a esta modalidad de perfeccionamiento en servicio en torno a las necesidades del establecimiento fortalece por una parte la idea del trabajo en equipo y por otra, afianza las diversas dimensiones de su cultura organizacional, al posibilitar que los docentes estudien, discutan y compartan visiones, opciones y puntos de vista en relación con el quehacer profesional.

Un punto, de crucial importancia, tiene que ver con la función que ejercen los Directivos en las organizaciones educativas, ellos deben poseer la más sólida convicción de que su aporte en los procesos que allí se desarrollan no sólo está ligado a los trámites rutinarios de la administración. Ellos deben adquirir y desarrollar un conjunto de nuevas capacidades y habilidades que le permitan:

- Desarrollar altos niveles de percepción de la realidad educativa, de las necesidades de sus docentes, de sus alumnos y de los requerimientos que nacen de las metas planeadas, para así poder conciliar y encauzar los esfuerzos hacia el logro de los objetivos propuestos.
- Poseer una fuerte motivación que les permita enfrentar, positivamente el inevitable esfuerzo del aprendizaje continuo y del cambio en un mundo en constante proceso de transformación, como también la capacidad para entusiasmar e incorporar a otros en la Gestión.
- Realizar acciones que posibiliten el crecimiento personal, el apoyo efectivo de sus docentes en el cumplimiento de sus funciones y promover y encauzar el fortalecimiento positivo de la cultura de su organización.
- Poseer la voluntad para compartir el mando y el poder para alcanzar el éxito deseado y posibilitar el florecimiento del liderazgo de sus docentes en campos y materias que le son propios.

La figura más importante, por sus atribuciones y situación de poder dentro de la organización es el Director del Establecimiento, en él se concentra en gran parte el poder de limitar o promover las nuevas oportunidades y posibilidades que vive hoy la Escuela.

El Rol del Director y el modo cómo comparte y cree en los principios de identidad de su establecimiento y en su cultura organizacional, son indispensables para coordinar la administración y gestión, adquiriendo nuevas competencias en el plano profesional (planificador), en el talento de las relaciones humanas (para favorecer la trasmisión del conocimiento y del entusiasmo), en la preparación del material pedagógico, en el seguimiento de los procesos, en la evaluación de sus resultados, en la relación existente entre la función educativa y el medio en que se ejerce.

De este modo y de acuerdo a sus nuevas atribuciones, que implican control interno y externo, el Director deberá articular y compatibilizar la organización de la escuela haciendo referencia a tres modelos de conducción:

- DE NATURALEZA BUROCRÁTICA: en la medida que esta investido de un poder legal que funciona sólo a condición de respetar y aplicar las normas y procedimientos inherentes a una responsabilidad explicitada por ley.
- DE ORGANIZACIÓN PARTICIPATIVA: por la naturaleza del Proyecto Educativo en el cual está inscrito, que exige como requisito una Dirección compartida y trabajo en equipo con docentes, alumnos, padres, apoderados y personal administrativo
- DE LIDERAZGO CARISMÁTICO: porque necesita construir una visión común de su Escuela, que oriente de forma permanente las actividades que desarrolla. El Director debe ser capaz de despertar el entusiasmo de los miembros de su establecimiento por los fines y propósitos ideados colectivamente.

En resumen, el Director debe ser capaz de conjugar la organización Escuela de modo tal, que oriente el conjunto de relaciones que se dan en su interior hacia fines educativos.

Esto implica que la relación profesor-alumno alcance la máxima potencialidad educativa en favor de la formación integral del estudiante, la existencia de un sistema de selección, promoción y constante incentivo del recurso formador del establecimiento: desarrollo de un liderazgo compartido, vanguardista y conductor de todos y cada uno de los procesos pedagógicos, administrativos, gerenciales y comunitarios de la Escuela, rompiendo con el estilo autoritario que producen resistencias, desmotiva y enajena el apoyo de los miembros de la Comunidad Escolar.

Se puede señalar, entonces, que las atribuciones a las que puede apelar hoy el Director de un Establecimiento y el modo de asumirlas se sitúan en el punto neurálgico de algunos de los procesos fundamentales que mueven hoy a la Escuela. Los cambios en las orientaciones de la política escolar y las atribuciones que puede ejercer hoy el Director, suponen trasladar a la Dirección de cada Escuela la facultad de conducir el proceso de construcción de su propia identidad escolar, desplegando en ella todo su potencial de creatividad, innovación y responsabilidad colectiva.

Una educación pública racionalmente adaptada a sus objetivos de desarrollo, supone una cultura organizacional y una capacidad de Gestión a la altura de la Misión que está llamada a cumplir ser capaz de propiciar y encabezar la creatividad y la innovación en todos los ámbitos de la organización escuela, garantizando su implementación, mantención, institucionalización y difusión.

La Escuela es una institución inserta en un medio social que produce un servicio para la comunidad: su labor es cumplir con una tarea que le demanda la sociedad en la formación integral de los niños y jóvenes.

También la Escuela desde el punto de vista de la Gestión hay que considerarla como una organización, como una relación social dotada de sentido, donde un grupo de personas comparte el deseo íntimo de lograr

objetivos comunes. Sus miembros regulan su comportamiento organizativo a partir de la división del trabajo y de la necesidad de cooperación mutua.

Por lo tanto, existe un problema de Gestión cuando los mecanismos establecidos para hacer avanzar una organización hacia el cumplimiento de sus objetivos, son incapaces de hacerlo en la calidad que la sociedad exige de personas que comparten objetivos comunes: educar, socializar, formar valores, desarrollar habilidades, construir canales recíprocos de comunicación e información, compuesta de Directivos, Técnicos, Docentes, Alumnos, paradocentes, Padres y comunidad local, cooperando entre sí.

En la Escuela además coexisten distintos roles y funciones: de Dirección, de enseñanza, de aprendizaje, de soporte administrativo y de proveedor de servicios.

El problema es cómo desarrollar un nuevo estilo de Gestión en la Escuela, que tienda a concebirla como un sistema abierto al aprendizaje permanente, capaz de relacionarse con su medio ambiente, que desarrolle una estructura participativa, que diluya las jerarquías, que potencie todos sus recursos, que propicie la formación entre pares, que incentive el trabajo en equipo, con una estrategia de “aprender a aprender” y de “aprender haciendo”.

Actualmente se exige mayor eficiencia en la Gestión Educativa Subvencionada, para que sus beneficiarios puedan alcanzar su pleno desarrollo, siendo la Gestión Directiva un factor clave en el éxito del establecimiento.

El Director junto al equipo Directivo, debe orientar y conducir a su comunidad, asumiendo un auténtico liderazgo educacional. No basta que sea un superior administrativo, ni podría ejercer su rol con un estilo autocrático.

En el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994) destacó este rol de liderazgo, como clave para contar con Escuelas Efectivas, inspirar y persuadir, coordinar las tareas cooperativas y en

todo momento guiar el establecimiento según los fines del PEI, la normativa que se defina para afianzar la autonomía de los establecimientos se determinará, teniendo a la vista este nuevo rol.

La necesidad de que este cargo clave sea desempeñado de modo que efectivamente las Escuelas y los Liceos adquieran mayor autonomía, ha llevado al Gobierno a insistir en que todos los cargos de Directores de Establecimientos Municipales sean concursados cada cinco años, eliminándose la presente inamovilidad de una parte de ellos, la propuesta es que todos los cargos de Directores que no han sido provistos, lo sean según el procedimiento descrito.

La delegación de facultades de los Alcaldes para administrar recursos, es una forma de favorecer y avanzar gradualmente hacia una mayor autonomía, la ley 19.410 estableció que los Municipios, por la vía de un Decreto Alcaldicio, podrán delegar en los Directores de Establecimientos la obtención y administración de los siguientes recursos:

- Los pagos por derecho de escolaridad y matrícula.
- Las donaciones a que se refiere la Ley N° 5 de Educación. Art.18 (1993)
- Aportes de Padres y Apoderados.
- Donaciones con fines educacionales otorgados en la Ley N° 19.247. Art. 3.
- Aportes percibidos por la venta de bienes y servicios producidos o prestados por el Establecimiento.
- Los asignados al respectivo establecimiento en su carácter de beneficiario de programa Ministeriales o Regionales de Desarrollo.

El mejoramiento de la Gestión y mayor autonomía de los Establecimientos Educativos, ha sido una preocupación permanente, en esta perspectiva, se ha flexibilizado la Gestión de los recursos humanos en el sector Municipal, adecuando algunas normas laborales del Estatuto Docente. Se ha establecido el PADEM, (Plan Anual de Desarrollo de la Educación

Municipal) como un instrumento que permitirá una mayor racionalidad y transparencia de la administración de este sector.

Para entender el real significado de las facultades que hoy se delegan a los Jefes de Establecimientos Educativos es importante destacar algunas características que debe tener el proceso de Dirección en la Gestión de las organizaciones escolares con un componente importante de descentralización y autonomía.

4.5. Características del proceso de dirección en la gestión

- **Gestión Flexible:** permite responder con rapidez a los cambios y a las necesidades crecientes de los beneficiarios y del entorno. La demanda por educación varía de año en año, frente a lo cual una organización rígida y ligada a una cadena de mando es incapaz de responder a nuevos requerimientos, sea aumento o disminución de la matrícula o a la creación de otros servicios educacionales y cuando logra hacerlo, probablemente ya no habría más espacio para iniciativas similares.
- **Gestión eficaz:** la organización descentralizada está más cerca de los problemas, lo que se transforma en una ventaja considerable al posibilitar el otorgamiento de autoridad local para decidir y resolver. La cercanía a la solución de los problemas de mayor responsabilidad sobre ellos y sirve como acicate para aprovechar mejor las ocasiones, descubriendo soluciones más pertinentes
- **Gestión Innovadora:** estar anclados en la realidad, incentiva los procesos de mejoramientos continuos, las personas implicadas en el trabajo pueden encontrar oídos receptivos en su entorno inmediato para sus propuestas innovativas.
- **Gestión Comprometida:** es la que ofrece mayor y mejores resultados. La delegación de responsabilidades y el otorgamiento de autoridad eleva el nivel de compromiso e incentiva, indudablemente la prosecución de mejores resultados. La forma de hacer las cosas se centra en la colaboración más que en el orden y el control; el

trabajo se basa en la confianza y en el gran espacio otorgado a la participación y medición por objetivos, terreno en el cual se pueden desplegar todas las capacidades profesionales de los actores educativos.

- **Gestión Compartida:** la dirección o Gestión Compartida en una relación de cooperación entre dirección y dirigidos, las personas trabajan más e invierten una creatividad mayor porque controlan su propia labor. Un ambiente de trabajo en donde la gestión de los asuntos corrientes como también de las grandes orientaciones está en manos de todos, resalta el sentimiento de pertenencia a la organización, y por ende, la adhesión a la misión que está llamada a cumplir.

La Dirección Compartida no desecha ningún Recurso Humano, porque es capaz de situar a cada trabajador en el lugar adecuado de acuerdo a sus competencias. Al potenciar la participación, se crean las condiciones para que las personas acepten de buen grado el hecho que no son “dueños” de su trabajo, sino que tienen un trabajo, llegando ellos mismos a proponer medidas tendientes a mejorar el sistema con el objeto de mantener un cierto grado de estabilidad dentro de la organización.

Importancia de la **labor en equipo** en este sentido, se puede señalar que donde hay liderazgo compartido hay trabajo en equipo. El manejo de los problemas y la toma de decisiones importantes, no ha encontrado mejor metodología de realización que con el trabajo en equipo.

Este instrumento tiene la virtud de concentrar los esfuerzos y la voluntad de todos los miembros de la organización escolar, en función del cumplimiento de sus objetivos, Así, se pueden resaltar dos áreas en las cuales el trabajo en equipo juega un rol protagónico y de formidable facilitador de la acción.

La educación, como organización típica del saber, es quien más requiere del trabajo en equipo, porque a diferencia de otro tipo de organizaciones no ligadas al trabajo intelectual y del conocimiento, es la que necesita menos

jerarquías y relaciones de verticalidad. Se articula, esencialmente mediante tareas y objetivos. La realización de las tareas requiere de un flujo permanente de información en todos los sentidos, para enfrentar con éxito realidades y necesidades cambiantes y complejas.

Información y equipos: ningún aparato administrativo puede funcionar de manera racional sin información pero ninguna marcha bien si la información necesaria no circula en una magnitud y a una velocidad que posibilite tomar decisiones correctas. Es decir, la información en la organización debe situarse, en el justo momento, en el justo lugar y en el justo grado.

Los miembros de equipos directivos o de tareas, independientemente de la posición formal que ocupen en la administración, al entrar en contacto con la información relevante pueden discutir los problemas importantes de la organización, y por lo tanto, quedan habilitados para proponer soluciones, influir en las decisiones y establecer compromisos de acción verdaderamente vitales en la marcha general de la institución a la cual pertenecen.

Nadie osaría descentralizar, por ejemplo un proceso de toma de decisiones con personas poco aptas, en este contexto educacional cada vez más competitivo, actualizar conocimientos y destrezas es una condición previa para el éxito de los proyectos que se propone cualquier institución escolar. De ahí la necesidad de elaborar un plan de formación en gestión de los actores del establecimiento, capacitación no sólo de los Docentes Directivos, sino también los representantes de los Docentes, Paradocentes, Padres y Apoderados y Estudiantes integrados al Equipo Gestor de la Escuela.

Las nuevas facultades delegadas, desde el punto de vista de la Gestión de la Escuela, exige a los Directivos capacidades para enfrentar de manera exitosa la competencia, transformándola de amenaza en oportunidad. La competencia obliga a los servicios educacionales Municipales responder a las necesidades de sus usuarios con mayor eficiencia y con un mejor aprovechamiento de los recursos, premiando sobre todo la innovación.

El mal aprovechamiento de los recursos, sean éstos humanos, materiales y financieros, repercute sobre los logros académicos, haciendo a la Escuela y Liceo menos competitivos. Aquella Escuela o Liceo que busca obtener logros académicos y Educar en Equidad debe necesariamente conocer su realidad interna en todos sus niveles, para poder actuar sobre dos variables:

- 1º. Disminuyendo sus falencias y superando sus debilidades, estableciendo prioridades, focalizando los recursos, creando redes de apoyo interna y externas
- 2º. Acrecentando sus fortalezas, potenciando a los más preparados, usando racionalmente sus bienes y produciendo nuevos servicios.

Una Escuela o Liceo que toma en cuenta la realidad externa inmediata y general, es la que propicia la interrelación y mantiene niveles fructíferos de intercambios con otros sistemas u organizaciones afines y no afines. Así, es capaz de aprovechar las oportunidades que el medio le brinda, posibilitando alianzas y transacciones donde la Escuela está constantemente siendo interpelada.

Por otra parte y mirada desde el punto de vista del sentido de la responsabilidad que las facultades delegadas en la nueva Gestión de la Escuela, los miembros de una organización deben responsabilizarse de los productos que obtienen de su trabajo.

Responsabilidad y trabajo interno, el liderazgo compartido, por ende el trabajo de equipo, señala responsabilidades individuales y colectivas. Los procesos evaluativos y de control deben ser capaces de medir esencialmente el cumplimiento de objetivos y tareas asignadas.

La virtud del funcionamiento en equipo reside en el hecho que posibilita que todos y cada uno de los miembros de una organización estén en condiciones de ejercer el control sobre los procesos que se llevan a cabo, sobre los insumos utilizados y sobre los productos obtenidos.

Si un proveedor de servicios como la Escuela, tiene como filosofía responsabilizarse de sus resultados ante los usuarios, es capaz de promover las opciones, de derrochar menos, de dar mayores oportunidades y ser transparente en la gestión. La comunidad satisfecha, a su vez, retribuye con su confianza, apoyo y difusión del servicio que recibe. De lo contrario, la comunidad abandona a la Escuela que no cumpla con los compromisos asumidos públicamente.

El Director de esta Gestión debe ser un líder en la Escuela o Liceo contemporánea, es un dinamizador que comparte su poder en un trabajo entre pares, horizontal, cuyas responsabilidades, aciertos, desempeños y evaluaciones son personales y colectivas, y donde la superioridad jerárquica tiene la autoridad de lo legal, pero sobre todo, está revestido de un enorme prestigio académico, social y personal, capaz de compartir el liderazgo, trabajar en equipo, y de encontrar en todos los aportes valor para el aprendizaje.

En definitiva, se trata de fundar una cultura escolar y de un clima organizacional que incida positivamente sobre la totalidad de la comunidad escolar. En este sentido el liderazgo puede ser definido como la habilidad de influenciar a las personas para alcanzar alguna meta o resultado.

En el nuevo escenario socio económico de este siglo se plantea, sin duda, un nuevo patrón de liderazgo más abarcativo y sistemático que requiere no solo aptitudes sino actitudes. Ser líder hoy, no es solamente tener experticia en productividad, planteamiento estratégico, formación de equipos, re direccionamiento, calidad total, etc., es todo eso y mucho más.... Ser líder implica entender el mundo entero de las personas, que es lo importante para ellas, que las motiva, como se sienten, es decir, el liderazgo implica tratar valores.

El liderazgo efectivo está relacionado con determinadas capacidades para influir y ejercer la conducción, es el resultado de utilizar las habilidades y ejercer el rol de líder logrando influenciar a las personas, organizarlas para cumplir metas, debe se capaz de estimular a las personas en su trabajo y

ayudarlas a desarrollar sus capacidades, teniendo fe y confianza en sus potencialidades.

El liderazgo es una actitud personal que se descubre, que se revela al experimentar vivencialmente las aptitudes comunicacionales, conceptuales, relacionales.

CAPÍTULO IV

LIDERAZGO Y CONTROL EN LA GESTIÓN ESCOLAR

CAPÍTULO IV. LIDERAZGO Y CONTROL EN LA GESTIÓN ESCOLAR

1. GESTIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR

El informe de expertos internacionales del Seminario Internacional sobre “GESTIÓN & LIDERAZGO ESCOLAR”, realizado el 1 y 2 de abril de 2003, se establecieron conclusiones claves para Chile con respecto a la educación, y que se mantienen vigentes después de 6 años.

Existe una sensación generalizada que los padres y de la sociedad están cada vez más impacientes, debido a la percepción -estimulada por la prensa- de un progreso cualitativo lento y a una muy heterogénea calidad de los resultados (equidad).

Esto a pesar de que los Gobiernos de la Concertación, han dado prioridad a la educación desde 1990 y a las numerosas iniciativas de prácticas apoyadas en las recomendaciones de la literatura internacional llevadas a cabo a través de los años.

Aunque se ha generado una importante desconcentración y descentralización, esto ha sido principalmente a nivel regional/ provincial y comunal respectivamente. El sistema de elección de escuelas por parte de los padres, se estableció en Chile en 1980, **sin embargo es uno de los pocos países que ha emprendido una iniciativa de este tipo sin fortalecer y darle mayor autonomía a sus escuelas públicas.**

Actualmente, existen razones para creer que las condiciones políticas y expectativas acerca de la calidad contra el temor por un colapso del sistema de escuelas públicas, permitirían plantearse el desafío de otorgarle mayor autonomía a las escuelas en la medida que se realice con sabiduría política,

considerando las lecciones aprendidas por las experiencias de otros países y las teorías acerca del cambio y la práctica.

Hasta ahora los mejoramientos que se ha alcanzado en la educación se han debido al importante aumento de los recursos, a la posibilidad de la elección de escuelas por parte de las familias, a los programas/medidas focalizadas y a la atención a los procesos de “aula”. En esta etapa, sin embargo, el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y la reducción de la brecha entre los de mayor y menor logro, dependerán con bastante certeza de un importante empoderamiento que implica traspaso de autonomía y capacidad a las escuelas. De esta manera se confirma la estrategia actual propuesta en el proyecto de ley sobre Directores.

El empoderamiento de las escuelas implica entregar a la dirección escolar autoridad para tomar decisiones en áreas de su competencia y vincular estas mayores atribuciones con mayor responsabilidad por los resultados de sus estudiantes. Este enfoque está basado en un concepto holístico de calidad: como asuntos administrativos y educacionales integrados, y exige una definición compartida y de consenso respecto de lo que se entiende por calidad.

El éxito de tal enfoque demanda una serie de condiciones:

Primero: una alineación:

- A nivel del sistema entre el currículum, la pedagogía, los textos escolares, los recursos de aprendizaje, y la evaluación.
- Al interior de la escuela, entre todos los recursos disponibles sean éstos financieros, humanos, etc.
- Entre la escuela y su entorno inmediato la Municipalidad, la comunidad.

Segundo: Modelos probados sobre buenas escuelas, que aseguren la conectividad, la coherencia, la convergencia, el trabajo en conjunto y con

un foco claro sobre el aprendizaje de los estudiantes en una base sólida de valores.

Tercero: un liderazgo efectivo que vaya más allá de la gestión, incluyendo dimensiones estratégicas y culturales, así como también una voluntad a monitorear calidad continuamente y ser receptivos a lo que los indicadores tienen que decir acerca de ésta.

Cuarto: un servicio educacional eficiente que integre una adecuada combinación entre habilidades e insumos, incluyendo tecnologías de la información y un apoyo adecuado.

Existe un riesgo potencial de pérdida de recursos debido a que éstos van desde el nivel nacional, a los niveles regionales, provinciales, comunales y de ahí a las escuelas. Sin embargo, pareciera que en Chile **se cuenta con muy poco o nada de dinero para el uso discrecional a nivel de las escuelas municipales** a excepción del 10% de los establecimientos que cuentan con facultades delegadas.

En las dos últimas décadas, Chile ha sido pionero en un número de macro intervenciones: financiamiento, cambios estructurales, evaluación, currículum nacional, etc., así como también en un micro nivel: atención a la práctica en la sala de clases, redes de profesores, etc., a nivel de las estructuras intermedias sin embargo ha realizado intervenciones menores. Durante los 2 ó 3 últimos años, se ha llevado a cabo una cantidad considerable de trabajo técnico en diversos frentes: acceso más equitativo a la educación superior, aprendizaje a lo largo de la vida, gestión de los profesores, directores, supervisión, apoyo por parte de los padres, etc.

La proyección de una visión para el sector, o para un sub sector como las escuelas, el cual debe ser centro de la reforma, y equivaldría a una tarea más enfocada y manejable, como un desafío comunal ya que una descentralización exitosa requiere de capacidades efectivas tanto administrativas como de liderazgo en ambos: escuelas y niveles intermedios.

Un modelo de escuela más autónomo, el cual necesitaría ser equilibrado con una mayor responsabilización de las escuelas “autonomía disciplinada”, si lo que se quiere es generar un sistema amplio de mejoramiento constante de las escuelas.

La relevancia de las ponencias en el Seminario de Internacional de Gestión & Liderazgo, hace eco de las condiciones para el éxito, el tema que se mantuvo a lo largo del seminario fue que un mejoramiento continuo de las escuelas requiere:

- Una visión compartida expresada en unos pocos y claros objetivos;
- Una alineación entre las políticas y la práctica a través de marcos de estándares por un lado, y por el otro de un desarrollo profesional continuo de todo el personal;
- Una mayor responsabilización a través de una combinación de autoevaluación y evaluación externa de las escuelas basada en un sistema de medición y evaluación sólido.

Los países caracterizados por reformas educacionales profundas, las cuales han llevado a un progreso significativo y generalizado en los resultados de aprendizaje de los alumnos no resaltan, ni hacen gala de ningún modelo específico de reforma, sino que reflejan en los educadores chilenos, un esfuerzo por pensar más allá de los marcos hasta ahora establecidos.

En la sociedad del conocimiento, el aprendizaje alumno - profesor debe ser un foco explícito y definido, la autonomía escolar y el cambio de la mera administración al liderazgo, se entienden como ejes para el mejoramiento de los resultados.

La tendencia internacional avanza desde una gestión centrada en el control hacia una gestión centrada en el aseguramiento de calidad, un enfoque más holístico e internalizado de responsabilización sustentado en un fortalecimiento intensivo de las capacidades de todos los actores involucrados.

En Gestión y Liderazgo Escolar se han visto experiencias internacionales como:

- Inglaterra: demostró cómo la resistencia de los profesores ha cambiado el concepto de responsabilidad que existía en ese país, desde un modelo jerárquico e impuesto externamente a uno dirigido por el aprendizaje y liderazgo compartido a través de variadas formas de trabajo y redes en la resolución de problemas concretos
- Escocia: presenta cómo marcos claros y bien articulados – para la calidad de la escuela, el aseguramiento de la calidad y para el desarrollo profesional continuo tanto de profesores como de líderes – creados a través del trabajo colaborativo y apoyados por sistemas orientados al crecimiento, contribuyen a una cultura de logros y equidad.
- Australia: demostró que un modelo global y radical de escuelas “auto gestionadas” - que cuentan con financiamiento autónomo y con la ausencia de inspectores tradicionales – ha dado como resultado un beneficio público, debido a que enfatiza un equilibrio entre: la formación de capacidad especialmente la gestión del conocimiento, la colaboración, la medición del valor agregado y la implementación incremental.

Los ejemplos de Europa para destacar los elementos claves en una estrategia por la calidad en las escuelas son claves para una clara definición de calidad; indicadores verificables objetivamente; herramientas e instrumentos; desarrollo y adaptación del sistema medición y evaluación; la creación de un cuerpo de inspectores o supervisores orientado al fortalecimiento de las capacidades de gestión y liderazgo; la puesta en práctica del sistema de evaluación; evaluación como una retroalimentación y formulación de una estrategia correctiva o definición de calidad revisada.

Con respecto a la Educación en Chile, existe una enorme cantidad de logros sobre los cuales se debe construir para obtener lo que se quiere, en este aspecto, pareciera **que una estrategia en tres líneas paralelas sería apropiado.**

Las tres líneas de tal estrategia serían:

- **LINEA Nº 1:** La formación de una visión para las escuelas en Chile. Sus términos de referencia deberían asumir que los esfuerzos actuales continuarán para crear escuelas auto gestionadas – basados en criterios de calidad desarrollados de una forma participativa y alineados con los estándares curriculares – y que los recursos llegarán lo más directamente posible a las escuelas y salas de clases.
- **LINEA Nº 2 :** Al mismo tiempo en que se desarrolla dicha visión, deberían realizarse todos los esfuerzos para darle forma a las estrategias para determinar:
 - Estándares curriculares y alineación del SIMCE con éstos.
 - Estándares para el desarrollo profesional continuo y otras políticas para directores y profesores.
 - Distribución de recursos y financiamiento.
 - Responsabilización (accountability) y aseguramiento de la calidad: auto evaluación, sistemas de evaluación de las escuelas, informes, planes de desarrollo de las escuelas, procesos de certificación y acreditación, sistema de medición y evaluación con retroalimentación y acción, etc.

Los esfuerzos actuales no son todo lo coherente de lo que deberían ser y existe alguna evidencia de un enfoque continuamente fragmentado.

Concretamente para Chile esto probablemente involucraría:

Currículum y evaluación:

- Acelerar el trabajo de construcción de estándares curriculares, especialmente en lenguaje, matemáticas y ciencias incluyendo su validación internacional.
- Alinear el SIMCE con estos estándares y desarrollar instrumentos para medir el valor agregado de las escuelas, de manera de complementar los resultados absolutos entregados por el Simce.

- Asegurar que el desarrollo profesional continuo para profesores y líderes se concentre entre otras cosas en las habilidades necesarias para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Directores y Profesores:

- Desarrollar estándares claros para Líderes: Directores, Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas, profesores guías y supervisores e inspectores, en cada etapa de sus carreras.
- Todo esto debe estar basado en un proceso de análisis e investigación sobre liderazgo, por profesionales nacionales conectados con académicos y expertos internacionales, que lleve a una definición acordada de las habilidades, competencias, cualidades y atributos considerados necesarios para la implementación del currículum en un contexto de una mayor autonomía de las escuelas.
- Asegurar oportunidades apropiadas de desarrollo profesional continuo, desde tutorías y coaching, hasta redes comunitarias de aprendizaje, investigación-acción, etc.- que estén disponibles para el apoyo de la visión que se busca, incluyendo el liderazgo pedagógico. Sistematizar el intercambio de experiencias y la celebración de los éxitos.
- Crear sistemas de apoyo efectivos y no burocráticos, orientados al aprendizaje y basados en tecnologías de la información que permitan ayudar a los líderes a resolver rápidamente problemas inesperados de cualquier naturaleza tanto administrativos, pedagógicos, legales, comunicacionales, etc.

Recursos:

- Trabajar en una fórmula sobre financiamiento en base a las necesidades del alumno de forma paralela con el trabajo en las otras tareas. Esto facilitará la autogestión de la escuela y la responsabilidad financiera. Dejar esta tarea para el final puede impedir el éxito, como ha sido el caso en otros países.

- Definir etapas en el proceso hacia la autonomía de las escuelas, en la medida que demuestren mayores capacidades para enfrentar desafíos cada vez más complejos: a mayor capacidad mayor autonomía.

Responsabilización (Accountability):

- Construir de forma participativa y definir un modelo “visual” (operacional) sobre la buena escuela o escuelas de excelencia, siguiendo modelos que probaron ser efectivos.
- Esto debe incluir criterios de calidad de la escuela, los que a su vez, formarían la base para la auto evaluación y la evaluación externa de escuelas y profesores y servirían de guía para el trabajo de inspectores y supervisores en cuanto su apoyo y asesorías para el mejoramiento continuo de las escuelas.
- Proveer incentivos para la creación de un sistema independiente de:
 - ✓ Acreditación de programas de formación de líderes pedagógicos.
 - ✓ Acreditación de escuelas, basado en un enfoque integrado sobre la calidad de la gestión y de la escuela en sí.
 - ✓ Certificación de Directores.
- Involucrar supervisores, Directores y Equipo de Gestión en los procesos de desarrollo y aprendizaje antes de decidir sobre un Modelos Final, como autoevaluación solamente del ciclo de revisión de la Escuela, y estilo de auditoría que será adoptado para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Gestión Escolar. (SACGE).
- Establecer un sólido dispositivo de medición y evaluación en todos los niveles del sistema, abarcando desde la escuela a lo nacional.

LINEA N° 3: Al mismo tiempo en que se realizan los procesos de construcción de futuro y desarrollo de marcos de calidad, debería existir un proyecto para motivar a los docentes, para fortalecer su confianza, para identificar y compartir las mejores prácticas innovadoras, a pesar que mucho de esto ya ha sido logrado, a través de los micro centros, con

los Grupos Profesionales de Trabajo en Colegios (GPT) y los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Esto debería representar una oportunidad para mostrar y compartir experiencias exitosas que ya se desarrollan en muchas escuelas donde debe celebrarse positivamente el pasado al mismo tiempo que se construye el futuro.

Para que estándares desafiantes conduzcan al mejoramiento de la calidad para todos, ellos deben relacionarse fuertemente con el fortalecimiento constante del desarrollo de la capacidad de resolución de problemas y proveer soporte en el contexto local.

Es necesario el desarrollo sistemático de redes profesionales -entre directores, profesores, escuelas, etc.– para promover y desplegar un nuevo estilo de liderazgo. Los incentivos debieran estar focalizados en estimular el surgimiento de una variedad de programas innovadores para la formación inicial de todos los tipos de líderes educacionales – de ahora y del futuro, jóvenes y experimentados, con inclinación técnica y administrativa.

Tales incentivos deben estar diseñados para promover el trabajo conjunto entre el CPEIP (capacitación en servicio) y Universidades que estén dispuestas a responder a las necesidades y expectativas del sistema escolar. Los programas deben ir más allá de los cursos tradicionales de administración escolar, de manera de incluir las nuevas competencias que requieren los Directores, debido a las nuevas demandas generadas por una creciente autonomía.

El enfoque de redes profesionales podría también ser utilizado como una estrategia para ayudar a escuelas en dificultades, como las escuelas críticas o focalizadas. En cada paso de la estrategia, el monitoreo del logro de los objetivos es crítico.

Las mejores Universidades en Chile podrían formar algunas asociaciones internacionales o proyectos interrelacionados con sus homólogos en otras naciones en donde reformas similares han probado ser exitosas.

También se podría estudiar la posibilidad de crear un Centro Nacional para el aprendizaje sobre liderazgo al estilo de lo realizado en Inglaterra con el NCSL. (Centro Nacional para el aprendizaje sobre Liderazgo).

Con respecto a inspectores y supervisores, en vez de rediseñar un nuevo sistema a partir de un borrador previo, sería más productivo involucrarlos desde el principio en el enfoque de redes, mezclándolos con otros profesionales de la escuela con el propósito de obtener criterios sobre cómo sería una buena escuela en Chile.

El fortalecimiento de la capacidad para la gestión del conocimiento es crítica, y si es necesario debería considerarse la asesoría de expertos de algunas compañías consultoras internacionales con experiencias exitosas en gestión del conocimiento.

Monitoreo de la calidad: Mientras los procesos anteriormente descritos son implementados, un elemento importante de términos de referencia, es el establecimiento de criterios, líneas de base y habilidades de evaluación basada en la escuela que permita monitorear el progreso en cada nivel del sistema.

En Chile existe capacidad y compromiso de los profesionales de la educación, como también del MINEDUC donde ya se ha realizado un trabajo importante, que no se debe descartar nada de lo que se ha hecho hasta ahora, simplemente se necesita una mayor coherencia y sinergia.

2. LÍDER – LIDERAZGO

Existen muchas definiciones de Líder y de Liderazgo, entre ellas se destacan:

LÍDER:

- Líder es el talento de influir sobre otros para que persigan juntos un objetivo común en un clima favorable para todos los integrantes del

grupo. De ahí que el líder transforme la organización en la que se desenvuelve. (Lynch, 1999).

- Líder es el individuo que se pone al frente de un grupo, al que dirige, para conseguir unos fines que interesan a todos sus componentes. (Diccionario Enciclopédico de Educación).
- Líder, es la persona que tiene características, virtudes y cualidades que los demás no poseen para desarrollar alguna actividad y que se centra en las cualidades del individuo.
- El Líder no puede existir sin su grupo de seguidores, es una función compartida y patrimonio del grupo, en que el gestor no solamente supone dominar procesos técnicos, sino encontrar claves de interpretación y solución de conflictos.
- Líder es una relación de influencia entre las cualidades específicas de las personas, del grupo y de situaciones problemáticas a superar.

LIDERAZGO:

- Liderazgo es la función que realiza la persona que actúa como líder de un grupo. Implica una relación desigual aceptada por los miembros del grupo.
- El Liderazgo es una función inherente a todo grupo u organización y no al reconocimiento de la persona que dirige, que sería el Líder que está a cargo de cualquier departamento de la organización, como de los seguidores o personal de la organización.

Por lo anterior, el liderazgo es una función de influencia de 4 variables (Lorenzo, 2005):

- El Líder o Líderes con sus características.
- El grupo de seguidores y su relación con el Líder.
- La situación o contexto problemático a superar.
- Un Proyecto compartido como respuesta o unión de esa situación.

Aquel que desempeña el rol de líder, debe realizar una primera mirada con profundidad en sí mismo, para conocer cada uno de sus defectos y

virtudes, con la finalidad de llegar a comprender a los demás, reflejar lo que quiera lograr y lo que busca obtener con el resto para alcanzar el éxito.

De esta forma, el líder será capaz de conocer al resto y contribuir en la mejora del desempeño de cada líder dentro de la organización, ya sea para el beneficio propio como para el de la organización.

Dependiendo de los desafíos a los que se enfrenta, una misma persona puede ejercer en momentos o etapas distintas de la organización, liderazgos diferentes, de ahí que es importante que quienes cumplan el papel de ser referentes y supervisores de las gestiones tengan nociones claras de lo que es el liderazgo.

3. FACTORES QUE CONDICIONAN EL COMPORTAMIENTO DE UN LÍDER

Existen al menos tres factores que condicionan el comportamiento del líder: persona, tarea y entorno (Pérez, 1997):

- **Factor Persona:** el directivo que dirige un equipo también dirige a cada una de las personas que lo constituye, lo que implica que el líder conoce su naturaleza, su experiencia y nivel de desempeño. Por lo tanto, el líder utiliza esta información para tomar decisiones respecto al rol y trabajo de los miembros de su equipo y subordinados, asumiendo a su vez un estilo de liderazgo apropiado.
- **Factor Tarea:** se refiere al trabajo que hay por hacer y los resultados que se esperan, los que están a su vez condicionados al tiempo y al nivel de riesgo asociado con el fracaso, lo que también condiciona e influye en el estilo de liderazgo que se adopte. Un tiempo límite demasiado cercano afecta al trabajo negativamente en términos de calidad o de la motivación del equipo. En este caso el líder debe buscar un estilo que permita que la tarea se lleve a cabo en el tiempo establecido sin alterar el desempeño del equipo. Paralelamente, el riesgo de determinados trabajos exige un estilo de liderazgo

específico en el que todos los procedimientos estén claramente definidos y no haya dudas sobre la cadena de mando.

- **Factor Entorno:** sea éste organizativo o del equipo, influirá también en el estilo de liderazgo, en el primer caso se refiere a los valores de la organización que se plasman como los valores del equipo, es imposible poder fomentar un liderazgo sin que se fortalezca la participación. Cuando la situación está referida al entorno del equipo, se están fortaleciendo situaciones personales de los miembros del equipo, por lo que se requiere un liderazgo más específico por parte del directivo.

4. LIDERAZGO DIRECTIVO – LIDERAZGO EDUCACIONAL

El directivo tiene que ser un líder y a su vez, tener Liderazgo Educativo en todos los niveles de su gestión y de sus subordinados, que le permitirán garantizar con eficiencia, el cumplimiento de la política educacional imperante, instrumentando su correcta adecuación a las condiciones concretas de la localidad, a las características específicas del personal que dirige y a las necesidades de los educandos que atiende.

Se trata de lograr la aplicación consecuente de nuevos estilos de dirección en los que se eliminan el burocratismo, el esquematismo, la inercia y todas sus escuelas, para dar paso a una constante búsqueda colectiva de soluciones creadoras a los problemas y a una conjunta proyección de las principales decisiones estratégicas.

El concepto de “Liderazgo pedagógico – instructivo – educativo” intenta fusionar lo teórico y experiencial de las escuelas eficaces, donde el Director de una Escuela y sus profesores que ejerzan liderazgo convierten lo educativo, pedagógico y curricular en el objeto principal de su actividad profesional.

El Liderazgo, tanto institucional como pedagógico, es un tema central para mejorar la gestión educacional. Según Bass (1990) el liderazgo no existe verdaderamente sino cuando es reconocido y atribuido a un individuo

determinado, donde más que la aceptación pasiva, se refiere al compromiso personal de los miembros.

El liderazgo no es atributo exclusivo de los seres superdotados, potencialmente está en cualquier hombre normal, que enfrenta el trabajo de dirección con espíritu colectivista y desarrollo; con una insaciable sed de cambio y un ansia inagotable de colaboración en el perfeccionamiento de lo que hace. No es difícil entender, que con los directivos y el personal que labora en Educación y no con otros es posible alcanzar el liderazgo educacional y aplicar con él, nuevos métodos y estilos de trabajo y dirección en la formación integral de las nuevas generaciones.

En ese sentido el Líder Educacional es esencialmente un docente que debe dominar las funciones y tareas de cada puesto de trabajo, como una condición para el liderazgo efectivo, al demostrar su competencia profesional, y su interés profesional que es mejorar la educación, el cambio permanente del centro educacional, de acuerdo a las dimensiones de la tarea directiva educacional.

Sobre esta base, tarea, contexto y fuerzas, el liderazgo educacional tiene que ser un fenómeno de equipo, ejercido por equipos de líderes. El director es un líder que dirige líderes.

El liderazgo educacional debe propiciar el desarrollo de todos sus subordinados, creando oportunidades, retirando barreras y obstáculos, y logrando una alta activación para propiciar el cambio, en primer lugar en las personas.

El líder educacional es aquel que tiene un proyecto educativo, arrastra tras de sí a sus colaboradores y desarrolla a su personal.

Frente a la conceptualización del Liderazgo Educacional, de las exigencias que se esperan del Director del siglo XXI es absolutamente necesario una formación permanente de los equipos directivos, la que debería

ser realizada en sus propios centros educacionales para aplicar soluciones en contexto de los problemas y los directivos necesitan una preparación para acceder al cargo y una capacitación para poner en juego su liderazgo en orden a mejorar nuestras Escuelas y Liceos chilenos.

5. ESTILOS DE DIRECCIÓN

Entiéndase estilo de Dirección, como la relación interactiva de un grupo de personas y alguien, a quien administrativamente, por posición en la estructura formal de la organización, se le ha asignado la función de Dirección o la de Administrador Educativo.

La crisis en educación sugiere buscar nuevos conceptos en Dirección de los establecimientos educacionales y cambiar a nuevos, prácticos y efectivos paradigmas, esto porque la forma como son conducidas las Unidades Educativas permea todo el quehacer educativo y por tanto define a la misma en términos de eficiencia, eficacia y efectividad.

El estilo de Dirección de un Centro Educativo, adquiere un conjunto de rasgos complejos y determinaciones múltiples que lo identifican hacia un papel ligado al proceso de aprendizaje – enseñanza, en constante comunicación e interrelación con los docentes, estudiantes, personal administrativo, padres, apoderados, autoridades y la comunidad que lo rodea.

Tan preponderante ha sido el papel que desarrolla el estilo de Dirección a través del tiempo, que es posible afirmar que no existe un buen centro educativo si no hay de por medio una buena Dirección. Actualmente las experiencias en las organizaciones nos enseñan que al hacer un análisis más completo, los resultados finales de las organizaciones educativas dependen de quienes laboran en ellas y de quien las dirige, ambos deben complementarse e integrarse en pro de la misión y de los objetivos organizacionales.

Un estilo de Dirección adquiere una gran complejidad, no son fijos ni inmutables, sino una relación dinámica condicionada y dimensionada ya que,

en él confluyen una gran variedad de elementos que se vinculan con las formas de poder, autoridad y cualidades de la Unidad Educativa en cuestión como su cultura, su clima organizacional, su cultura organizacional, el equipo de trabajo, los padres, las autoridades educativas, la comunidad y la tarea o trabajo a realizar. Denotando de esta forma como actúan los administradores educacionales en cualquier ámbito de la acción educativa.

Las actuales políticas educativas, obligan a las Unidades Educativas alcanzar máximos de eficiencia y productividad, dentro del contexto de calidad total, de ahí que los estilos de Dirección deben apuntar hacia un proceso activo, dinámico que tiene como meta la eficiencia, la efectividad y la eficacia de la organización escolar, el cambio y la innovación constante en el proceso educativo para asumir nuevos retos que la sociedad demanda.

Al igual que cualquier persona, el líder es un ser humano y como tal, tiene y enfrenta distintas limitaciones, temores, certezas y cualidades para poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes, formación y experiencia que ha adquirido para el desarrollo de la gestión Directiva.

El líder educacional está llamado a actuar con integridad y eficiencia si desea tener éxito en una misión que exige alta coordinación en equipo y logro de objetivos de la organización. Toda escuela del siglo XXI que se precie de exitosa debe poseer, por lo menos un líder efectivo, un individuo visionario y empeñoso que muestre el camino.

En realidad, el liderazgo es el rasgo que distingue a las mejores de estas escuelas, acrecentando el desempeño de los alumnos, cambiando las actitudes de los estudiantes y maestros o instrumentando reformas radicales. El director es el administrador de la institución educativa en el cual ejerce, por lo tanto el administrador a su rol tradicional debe sumar el del liderazgo, "El administrador debe ser un líder que efectivamente transforme empresas y organizaciones" (Lynch, 1999).

En las dos últimas décadas se ha producido una serie de cambios importantes en los ámbitos, político, económico, social y cultural en todos los niveles de la sociedad y por tanto han afectado de forma profunda el comportamiento de sus organizaciones, en forma tal que se generó una búsqueda por estándares de calidad universal.

En los actuales momentos es válido afirmar que lo único permanente es el cambio, y tal premisa es aplicable a todas las áreas de desempeño personal. A partir de este planteamiento, resulta claro, que ante un mundo cada vez más exigente es prioritario encontrar líderes capacitados para realizar modificaciones eficientes y efectivas en las organizaciones, y tales líderes deben ser formados de manera apropiada para asumir su papel, más aún si hablamos de un Director o Líder Educacional.

De esa manera, se releva el hecho que el Director es para la sociedad actual el llamado a liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas, financieras y de clima organizacional que se presenten en su comunidad de aprendizaje.

Responder a las demandas que requieren las Direcciones de Escuelas y Liceos del siglo XXI, se debe considerar las capacidades de liderazgo y gerencia de los Directores, además es imperioso cambiar los métodos de formación de estos Directores y la selección para asegurar que los escogidos tengan los niveles adecuados de liderazgo motivación. Se trata de renovar orientando e incentivando la cultura organizacional del Centro Educativo, y en cuanto a la gestión organizacional efectiva asumiendo un liderazgo proactivo (Concha, 1996).

6. MODELOS DE LIDERAZGO

De acuerdo a la naturaleza de la autoridad, a la forma en que se ejerce el poder y a la naturaleza de las relaciones existentes se encuentra el Modelo de Owens quién sobre la base de los estudios de Lewin y Lippit (1930) y desde

la perspectiva del líder y sus seguidores, plantea la existencia de cinco perfiles de liderazgo cuyas características y efectos en los seguidores, y a la forma en que se ejerce el poder son los siguientes:

6.1. Perfiles de liderazgo

— Autoritario

Toda la dinámica del grupo se estructura a partir del líder que fija los objetivos y decide los recursos a aplicar; instaura las normas y estilo de funcionamiento, controla personalmente la realización de cada actividad a través de un sistema. Este estilo genera eficacia, un alto rendimiento y la agilidad en la toma de decisiones y ejecución de la tarea. Sin embargo, crea actitudes infantiles dependientes y agresivas en los miembros subordinados del grupo, coartando la creatividad y la iniciativa. En el momento en que desaparece o se afloja el control, se produce la desbandada y la dispersión porque nadie se siente vinculado al grupo ni hay metas comunes claras. Las relaciones entre los miembros del grupo suelen estar enmarcadas entre la permanente subversión y la sumisión lo que genera enfrentamientos y divisiones internas.

De acuerdo a la forma en que se ejerce el poder, en el Liderazgo autoritario, el líder planea, dirige e informa decisiones, centra el control sobre el mismo, se caracteriza por un alto grado de poder, dominación, agresividad, espíritu crítico y su centralización en la comunicación.

Sus relaciones con el grupo están basadas en la disciplina rígida y en una manifiesta falta de confianza en la capacidad e inteligencia de sus. Fomenta la dependencia de los integrantes del grupo; éstos trabajan con rapidez, pero con insatisfacción.

— Laissez Faire

Suele representar al directivo amable, condescendiente, cómodo, que permite a cada miembro del grupo seguir su ritmo particular de rendimiento. Este estilo no ejerce ningún tipo de supervisión y las normas surgen espontáneamente del grupo sin que nadie las controle. La ausencia de normas internas provoca inseguridad y sensación de ineficacia en el colectivo que termina desanimándose y disminuyendo el rendimiento.

En este ambiente suele sacar adelante la tarea la minoría responsable que finalmente se sentirá el chivo expiatorio de la mala organización. A veces bajo la actitud laissez faire se esconde incompetencia profesional e incapacidad para dirigir un grupo.

De acuerdo a la forma en que se ejerce el poder, en el Liderazgo liberal o laissez-faire, no se establece política ni procedimientos; hay carencia de dirección; nadie trata de influir en otro; hay ausencia de líder y por tanto no hay liderazgo.

— Democrático

Ejerce una autoridad delegada por el grupo. Convence con razones y respeta tanto la opinión de las minorías como las decisiones mayoritarias que ejecuta y controla aunque no hayan sido propuestas por él. Promueve la iniciativa personal de cada grupo y la creatividad, logrando normas mínimas que todo el mundo respeta y zonas de autonomía que permiten la libre experimentación y creación.

Favorece las conductas cooperativas, creando y promoviendo estructuras de apoyo a la participación. Ejerce el control y la supervisión de las tareas individuales.

De acuerdo a la forma en que se ejerce el poder el Liderazgo democrático, se compromete en una acción cooperativa con los miembros del

grupo en un clima libertad y respeto. Su función primordial es ayudar a los miembros del grupo a clarificar sus intereses y objetivos. Considera que todos los miembros son capaces de tomar decisiones: que la responsabilidad es compartida y que todos pueden participar en la planificación y ejecución del trabajo. El líder pertenece al grupo y está estrechamente relacionado con los demás integrantes.

— Burocrático

Dirige el proceso educativo sobre la base de la normativa legal, combinando la autoridad, la democracia y el *laissez faire*. Su estilo de relación personal tiende a ser frío y objetivo, interesado en la interpretación estricta de la legislación por sobre las iniciativas personales, la creatividad y los sentimientos.

— Carismático

Tiende hacia el paternalismo y el personalismo, se mueve entre el autoritario y democrático. Se da líderes con gran atractivo personal y con una preparación profesional y técnica superior a la media de sus subordinados que le admiran y respetan. Cuida especialmente las relaciones personales y la imagen exterior.

Se trata de un líder imprescindible, por esta razón la sucesión se vive como un cataclismo. El rendimiento y la eficacia suelen ser altos. El **carisma** es una atribución que los seguidores realizan apoyándose en ciertas conductas del líder, estableciendo una relación emocional entre el líder y seguidores, además la capacidad de transmitir emociones de manera no verbal.

Para que un líder sea considerado carismático debe producir grandes efectos sobre sus seguidores y llegar a alcanzar niveles de rendimiento mucho mayor de lo esperado aun en circunstancias adversas. La dominación carismática, supone un proceso de comunicación de carácter emotivo.

Owens (1976) plantea que en cada estilo el líder puede elegir de entre una lista de cuatro ideas fuerza para dirigir o influir en el grupo:

- La fuerza que proporciona el liderazgo institucional, como representante de una estructura jerárquica que controla el flujo de la información.
- El paternalismo en el que a veces se esconde el líder autoritario, utilizando recursos de apoyos-favores y miedo- obediencia.
- Negociación, como la fuerza que da la reciprocidad de los intereses mutuos.
- Los recursos de cada estatus o seguridad de saber que tanto el líder como el grupo luchan por los objetivos y medios parecidos.

No existe un perfil puro ni nadie encarna un solo estilo, sino que existen mezclas de distintos perfiles.

Normalmente el estilo predominante no se conoce sino hasta vivir situaciones límites en que se juega el poder o el prestigio.

La capacidad del líder para acomodarse a la situación y al grupo determina a la larga el éxito de su gestión.

6.2. Clasificación de estilos de liderazgo

En los estudios sobre Liderazgo se establece la siguiente clasificación:

1.- De acuerdo a la naturaleza de la autoridad

- ✓ Liderazgo racional-legal: Enmarcado en una estructura legal.
- ✓ Liderazgo tradicional: Derivado de la experiencia, tradición o costumbre.
- ✓ Liderazgo carismático: Depende de las características personales de atracción, simpatía, capacidad de persuasión que emana del líder.

2.- De acuerdo a la naturaleza del poder

- ✓ Autoritario.
- ✓ Laissez Faire.
- ✓ Democrático.

3.- De acuerdo a la naturaleza de la relaciones

- ✓ Liderazgo formal. Las estructuras interacción de los miembros están reglamentadas.
- ✓ Liderazgo informal: No existen reglas explícitas.
- ✓ Liderazgo voluntario: que colaboran su propio deseo y satisfacción.

4.- De acuerdo a los roles

La actitud predominante del líder respecto a los dos principales roles que (Álvarez, 1988) inciden en la dinámica grupal: los roles de tarea y los roles de mantenimiento (inspirados en la teoría de los hombres X y los hombres Y de (Mc Gregor y Lepeley, 2001). Estos autores identifican Directivos centrados en la tarea con el liderazgo de estructura y a los líderes centrados en el mantenimiento con el liderazgo de consideración:

- ✓ **Liderazgo de tarea o estructura:** Está orientado hacia la consecución de objetivos y resultados. Se preocupa del rendimiento y la eficacia del grupo. Está centrado en el proceso creativo, la iniciativa y la actividad proporcionando la información necesaria al grupo para que alcance resultados óptimos. El líder de estructura es organizador; es un gestor que condiciona las relaciones afectivas a la consecución de la tarea; suele ser un buen técnico en planificación y organización.
- ✓ **Liderazgo de mantenimiento:** Le preocupa fundamentalmente la consecución de un buen clima de participación en el que el grupo se sienta a gusto, satisfecho y gratificado. Su objetivo es la estabilidad del grupo por lo cual lo anima, motiva, provocando la mutua expresión de sentimientos y valorando los éxitos y el trabajo de cada miembro. Se preocupa personalmente por las necesidades de su grupo y su realización personal y profesional. Media en los problemas rebajando la tensión y reconvirtiendo conflictos.

5.- De acuerdo a la función directiva

Rey y Santa María (2000) identifican diferentes tipos de liderazgo:

- ✓ Educativo.
- ✓ Situacional.
- ✓ Transformador.
- ✓ Innovador.
- ✓ Técnico.

6.- De acuerdo a la situación

- ✓ El Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard: Según este modelo (Blanchard, 1986, Álvarez, 2001) es necesario definir el liderazgo a partir de la relación del líder con sus subordinados, considerando fundamental para la consecución de objetivos, el contexto en que se desarrolla la organización, tales como el clima organizacional, las relaciones interpersonales dentro del grupo, la motivación e intereses que mueven a los miembros del grupo al logro, los incentivos socioeconómicos, la posición de los miembros del grupo ante el poder.
- ✓ Según este modelo de liderazgo la dirección no depende de la persona que lo ejercita en sí, sino que del ambiente organizacional. El líder idóneo sería aquel que tuviese la sensibilidad y la capacidad para captar las situaciones cambiantes que le ofrece el grupo y la suficiente versatilidad para adaptarse a las distintas realidades grupales que le ha tocado conducir. Se considera al grupo como un ser vivo que crece y se desarrolla, pasando por fases que son el resultado de la combinación de dos variables que definen como **competencia e interés**:
 - Se entiende por **competencia** el conjunto de conocimientos adquiridos mediante la instrucción, el entrenamiento y la experiencia que un miembro de un grupo de trabajo es capaz de poner en práctica. Se refiere a Experiencia previa en los temas de trabajo. Conocimiento de los objetivos fijados por el grupo. Adquisición de

destrezas y capacidades de tipo técnico. Habilidad para resolver los problemas imprevistos. Necesidad o no de supervisión.

- Se define el **interés** como una combinación de seguridad en sí mismo y motivación. La seguridad hace referencia a la autonomía en el trabajo, a la motivación, al entusiasmo que la persona pone en la marcha de su trabajo. Los indicadores para observar el interés son los siguientes: Identidad con los objetivos de la institución. Motivación por el logro. Actitud positiva ante la tarea a realizar. Independencia y criterios propios de actuación. Fidelidad y actitud positiva hacia la institución. Seriedad a la hora de cumplir horarios y plazos.
- ✓ Dentro de este modelo, cada nivel de desarrollo o cada subgrupo, definido por la combinación de las dos variables, exige un estilo adecuado de dirección. El estilo idóneo de dirección es el que es capaz de adecuarse a cada una de las situaciones que presentan los distintos subgrupos que conforman la organización.
- ✓ Un principio que subyace al planteamiento de Hersey y Blanchard es que no es posible tratar a todos los miembros de un grupo de la misma manera pues existe una relación entre nivel de desarrollo del grupo y estilo de liderazgo. Identifican las siguientes **actitudes** como modeladoras del estilo de dirección en función de las distintas situaciones del grupo:
 - **Estilo 1. Dirigir:** El líder imparte órdenes específicas, estructura el grupo y supervisa de cerca el cumplimiento de las tareas de los miembros que demuestran poca COMPETENCIA y mucho INTERÉS.
 - **Estilo 2. Instruir.** El líder manda y controla el cumplimiento de las tareas pero además explica sus decisiones, pide sugerencias y opiniones y fomenta los progresos del grupo que manifiesta alguna COMPETENCIA y poco INTERÉS.
 - **Estilo 3. Apoyar.** El líder facilita y apoya los esfuerzos de sus seguidores en orden al cumplimiento de las tareas y

comparte con los que demuestran mucha COMPETENCIA y variable INTERÉS la responsabilidad en la toma de decisiones.

- **Estilo 4. Delegar.** El líder pone en manos de sus seguidores de mucha COMPETENCIA y mucho INTERÉS la responsabilidad de la toma de decisiones y la resolución de los problemas.
- ✓ El Líder Situacional posee atributos personales que le permiten aprender y desaprender para manejarse en cuanto a relaciones interpersonales y para llevar las visiones a hechos atractivos. Esto requiere centrarse en valores observables en comportamientos.
- ✓ Se identifican las siguientes características consideradas comunes en los estudios sobre los mejores líderes:
 - Clara visión de por dónde van las tendencias,
 - Son visionarios; capacidad de comunicar esa visión y hacer partícipes de ella a los demás, consiguiendo que colaboren como un equipo unido;
 - Pueden hacer lecturas de la realidad y traducirlas en un lenguaje apropiado a los equipos que colaboran con él;
 - Son personas capaces de integrar alrededor de un proyecto, idea o sentimiento aun conjunto de personas con- siguiendo que predominen los intereses u objetivos del grupo sobre los individuales.

7.- De acuerdo a la interacción e influencia entre líder y colaborador

Liderazgo Relacional: Dependiendo de la motivación de los colaboradores sea sólo extrínseca, extrínseca e intrínseca, o extrínseca, intrínseca y trascendente, podemos distinguir tres tipos de liderazgo:

- Liderazgo Transaccional.
- Liderazgo Transformador.
- Liderazgo Trascendente.

Las asociaciones que se crean entre líder y colaborador dependen en gran medida de cómo el líder influye y motiva a sus colaboradores. Estos

tipos de influencia promueven comportamientos, lealtades y talentos de los colaboradores que tienen distinto valor para la empresa.

7. LIDERAZGO RELACIONAL

El liderazgo relacional es una relación asociativa de influencia dinámica, que se crea entre líder y colaborador, donde el comportamiento del líder influye en el colaborador y la respuesta de éste influye en el líder. Sin embargo, no todas las asociaciones tienen el mismo valor, las asociaciones de menor valor añadido son las económicas, luego vienen las profesionales, y, finalmente, las de mayor valor añadido que son las asociaciones personales.

La labor del líder en este tipo de relación es incrementar el valor añadido de las asociaciones que desarrolla con sus colaboradores.

Desde su posición de mayor influencia, los líderes tienen la oportunidad y la responsabilidad- de crear asociaciones de alto valor añadido con sus colaboradores. En la mayoría de los casos, por el principio de reciprocidad, el colaborador busca en la relación aquello que el líder valora. Por esta razón, el tipo de asociación que se crea entre líder y colaborador depende principalmente del comportamiento del líder de cómo influye y motiva a sus colaboradores.

En el **Liderazgo Relacional** se reconoce tres tipos de interacción entre el líder y sus subordinados:

- Relación descendente de carácter jerárquico.
- Ascendente de carácter colaborativo.
- Lateral de carácter cooperativo.

El tipo de relación que se establece entre el líder y sus subordinados o colaboradores así como con la autoridad depende de su personalidad, los líderes manifiestan su personalidad en función de las tres formas de relacionarse con las personas que lideran:

- A través del ethos, es decir, a través de la confianza en la credibilidad y competencia que inspiran en sus subordinados, que hace referencia a la de sus actos.
- A través del pathos, es decir, a través de la afectividad o de la confianza que inspira en los colaboradores.
- A través del logro, es decir, a través de la razón, la lógica y el pensamiento formal.

Los líderes que desarrollan una personalidad ethos y pathos tienden a provocar relaciones de colaboración con sus colaboradores. Con sus superiores es capaz de establecer comunicación abierta y sin los prejuicios propios de las situaciones jerárquicas. El líder centrado en el logro es más frío y distante. Sus recursos de interacción se fundamentan en la palabra, intentan convencer mediante la lógica y el razonamiento.

Las distintas relaciones que un líder desarrolla con un colaborador o grupo de colaboradores pueden definirse, según el tipo de motivación, por la que esos colaboradores siguen al líder, es:

- Cuando un colaborador sigue al líder por motivación únicamente extrínseca, la relación que existe entre ellos es superficial, es exclusivamente una relación económica. En este caso, la influencia que tiene el líder es también económica: se basa en premios y castigos. Si el líder quiere que el colaborador haga algo más, deberá pagarle más o bien «pegarle» más.
- Cuando el colaborador sigue al líder por motivación extrínseca e intrínseca, la relación entre ellos es una relación profesional, donde el colaborador no sólo está interesado en la retribución económica que percibirá a cambio de su trabajo, sino también en el trabajo en sí, en el reto que supone, el aprendizaje que conlleva, el atractivo que presenta. La influencia del líder en una relación profesional es más profunda pues puede influir también ofreciendo un trabajo atractivo en el que los colaboradores aprendan y disfruten y donde se comprometan más y entreguen más.

- Cuando el colaborador sigue al líder por motivación extrínseca, intrínseca y trascendente, la relación entre ellos es aún más profunda. Se trata de una relación personal, donde el colaborador, además de buscar la retribución y el atractivo del trabajo, está comprometido personalmente con el líder para llevar a cabo una misión que vale la pena. Y el líder logra mayor compromiso y una entrega que es imprescindible para el cumplimiento de la misión.

Dependiendo de la relación de influencia que existe entre líder y colaborador se distinguen tres tipos de Liderazgo Relacional:

- **Transaccional:** es el liderazgo definido por una relación de influencia económica. En esta relación, el colaborador interactúa con el líder únicamente por motivación extrínseca.
- **Transformador:** es el liderazgo definido por una relación de influencia profesional. En esta relación, el colaborador interactúa con el líder por motivación extrínseca e intrínseca.
- **Trascendente:** es el liderazgo definido por una relación de influencia personal. En esta relación, el colaborador interactúa con el líder por motivación extrínseca, intrínseca y trascendente.

7.1. El liderazgo relacional transaccional

El líder transaccional es un líder que generalmente se apoya en los premios y castigos para motivar a sus seguidores, estableciendo reglas de juego claras y objetivos previamente diseñados. Su estilo directivo es de mando y control, con fuerte uso del poder formal. Mira con detalle el corto plazo, y maneja los procesos y los recursos de manera eficiente. Es un buen gestor que tiende a la mejora continua sobre la base de mayor estandarización, orden, y repetición de los procesos ya conocidos y experimentados.

La relación que crea este líder es puramente transaccional; los seguidores lo obedecen porque están interesados en la transacción, en lo que van a recibir a cambio de la actividad que desempeñan.

El líder transaccional según Álvarez (2001) se manifiesta a nivel técnico en pactos sutiles o trueques de beneficio mutuo, siempre de carácter implícito, con sus colaboradores, como, por ejemplo, ciertas formas de control, "facilidades" o flexibilidades a cambio de cierta disponibilidad, asunción de responsabilidades que no corresponden, o de esfuerzo superior en momentos especiales.

El seguidor es un colaborador que asume el cambio y la innovación como recurso imprescindible para conseguir mejorar los resultados y la calidad y el líder se convierte en líder transformacional preocupado por el desarrollo de sus colaboradores. Incluso el liderazgo situacional o contingente se ejerce a modo de transacción o trueque de intereses entre el líder y sus subordinados, negociados incluso en los convenios.

7.2. El liderazgo relacional transformador

Este líder es considerado por muchos autores como el modelo del liderazgo del futuro que puede asumir otras características, a la par que la transformación de las organizaciones, hacia la Calidad Total. Según se dice que será el líder de las organizaciones que aprenden, que cambian y que se adaptan permanentemente, haciendo frente a los retos de las nuevas tecnologías y a las necesidades y expectativas de los clientes y receptores activos de servicio, mediante la mejora continua de sus procesos.

La misión de este líder en la organización es infundirle una visión de futuro a medio y largo plazo, orientándola hacia la búsqueda de la calidad total y motivar a trabajar en esa dirección creciendo personalmente. Se sostiene que no se trata de supervisar sino de liderizar y de "estimular la educación y la automejora de todo el mundo". Si bien es fundamental comenzar con un liderazgo claro y una visión general compartida, el liderazgo es un proceso que surge de la interacción entre el líder y el equipo de trabajo, el cual en su conjunto requieren de formación y educación en todos los niveles, apuntan a la creación de una cultura organizacional basada en el cultivo de la calidad, eliminando el factor temor, la recompensa al mérito, los objetivos de venta, las

comisiones, las clasificaciones anuales por méritos y demás distinciones competitivas. Utiliza métodos modernos de formación y un activo programa de educación y perfeccionamiento continuo.

El Liderazgo Relacional Transformador, implica transformar a las personas y a la organización, cambios que deben ser desplegados paralelamente pues los esfuerzos deben reforzarse mutuamente. El líder transformador es capaz de cambiar a la organización a través de su gente y, al mismo tiempo es capaz de mantener el cambio personal con el apoyo de las modificaciones estructurales y funcionales de la organización. En las nuevas organizaciones todas las personas deben ser líderes transformadores, capaces de provocar cambios positivos en la persona, y en la organización, con nueva visión, nueva estructura, nuevas formas de trabajar, los cuales conducen al desempeño superior y al éxito de ambas.

El líder transformacional es capaz de infundir valores a una organización que explicitan el por qué y el para qué de su actividad. Es capaz de conducir hacia la calidad total proporcionando una visión de futuro que de sentido al trabajo en esa dirección y a crecer como persona.

Se resume las estrategias, conductas y prácticas del liderazgo transformador de la siguiente manera:

- "Carisma": Su buen hacer le confiere respeto y autoridad y poder entusiasmar y transmitir confianza a los demás; sus profesores.
- "Consideración individual": Dedicar su tiempo y atención a las necesidades y diferencias individuales de los demás, de modo que su relación y comunicación con ellos es personalizada, ascendente e intenta armonizar las diferentes visiones con los objetivos de la organización.
- "Estimulación intelectual": Parte del principio de que sus colaboradores son inteligentes y desde allí se relaciona con ellos, buscando estimular sus potencialidades como elementos claves de la calidad total.

- "Liderazgo compartido" fundamentado en la "cultura de la participación: Crea condiciones para la colaboración en la definición de la misión, y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Este planteamiento le lleva a delegar.
- "Trabajo en equipo" que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados a la organización.
- "Formación continua" de sus colaboradores como medio de crecimiento personal y capacitación para el trabajo lo que da prestigio para asesorar, orientar, facilitar información y documentar los procesos.
- "Representante institucional"; por lo cual debe dar ejemplo de trabajo, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones, de coherencia con la visión, misión y valores.
- "Inspiración" o capacidad de innovación y creatividad que supone reflexión, aceptación del cambio y del riesgo que todo cambio lleva consigo.

En el caso específico de la educación, Bass se refiere la "tolerancia psicológica", como factor principal en los centros educativos donde en general hay grandes dosis de ansiedad, por el tipo de relación personal que se establece tanto entre los profesores y alumnos como entre los mismos profesores. Por esta razón es necesario que los líderes manifiesten grandes dosis de sentido del humor, que atempera y relativiza las situaciones de conflicto y de tensión.

Sin embargo, Cardona (2001) apunta a la existencia de un lado oscuro del líder transformador, cuando se transforma en un "líder narcisista". Dentro de este gran poder de influencia de tipo carismático que lo caracteriza y del poder de su visión que mueve al cambio, la visión y el cambio se puede llegar a convertirse en un fin en sí mismo o, en un ejercicio de auto engrandecimiento.

Se trata de un líder a quien le cuesta escuchar, pues considera que sólo él o ella están en posesión de la verdad; que su "visión" es la correcta. Puede

llegar a interpretar las críticas como falta de compromiso, como una resistencia al cambio que hay que erradicar, creando una distancia infranqueable con los demás. Puede llegar a manipular la información por defender su prestigio, a fomentar la competencia entre los seguidores y a responsabilizarlos de los fracasos. Estos líderes pueden resultar peligrosos cuando están impulsados por una necesidad de autoafirmación y a la falta de sensibilidad hacia el entorno se une a su incapacidad de escuchar y aprender de los demás, los que los puede llevar incluso a una paranoia.

Siguiendo la definición de liderazgo como una relación de influencia, el liderazgo transaccional y el transformador se distinguen especialmente en el modo en cómo el líder influye en el colaborador. El líder transaccional influye a través de premios y castigos, que fuerzan al colaborador a obedecer lo que diga el jefe, aun cuando no esté de acuerdo con lo que se le manda.

El líder transformador dirige normalmente por objetivos, delegando mucho más que el transaccional, de modo que el colaborador asume los objetivos como retos personales. La interpretación que la persona hace de la situación es que se le considera un profesional capacitado y autónomo, que cuenta con la confianza de su líder para realizar la tarea de la forma que crea conveniente. Esta interpretación crea una actitud proactiva ante el trabajo, y a la motivación extrínseca se agrega la motivación intrínseca derivada de hacer las cosas con autonomía y del nuevo aprendizaje que se obtiene. Cuando una persona se mueve por motivos extrínsecos e intrínsecos, desarrolla lo que llama talento independiente.

Es capaz de tomar decisiones y asumir riesgos, siempre que sirvan para cumplir sus propios objetivos y el éxito personal, y es capaz de ser muy creativo para conseguirlo. El resultado de este comportamiento tiende a ser exactamente lo pactado como objetivo puesto que superarlo en mucho no aporta ninguna ventaja y exige más para la próxima oportunidad. De todos modos el Directivo propone al colaborador nuevos retos más exigentes para el próximo ejercicio, lo cual refuerza el ciclo del talento independiente.

La dirección por objetivos evalúa por comparación competitiva, con lo cual el objetivo es fácilmente alcanzable si se consigue que los demás lo hagan peor.

Álvarez distingue entre el líder transformador y el líder burocrático las siguientes características:

LIDER BUROCRÁTICO

- ✓ Ejerce liderazgo transaccional
- ✓ Le preocupan los papeles
- ✓ Dirige desde el pasado de la ley
- ✓ Calidad es procedimiento
- ✓ Influye en sus subordinados por el prestigio del conocimiento de la ley
- ✓ Relaciones verticales, descendientes
- ✓ Los profesores son funcionarios
- ✓ Ejerce gestión administrativa
- ✓ Crea cultura de la norma
- ✓ Trabajo por departamentos
- ✓ Representa a la Administración
- ✓ Se centra en el desarrollo de estructuras
- ✓ No selecciona al personal, se lo encuentra

LIDER TRANSFORMACIONAL

- ✓ Ejerce liderazgo transformacional.
- ✓ Le preocupan las personas
- ✓ Dirige hacia el futuro. Es visionario
- ✓ Calidad es satisfacción del cliente
- ✓ Influye en sus colaboradores porque es capaz de ilusionarles con su visión
- ✓ Relaciones horizontales ascendentes
- ✓ Los profesores son profesionales
- ✓ Ejerce liderazgo compartido
- ✓ Crea cultura de la creatividad

- ✓ Trabajo en equipo
- ✓ Representa a la comunidad social
- ✓ Se centra en el crecimiento del personal
- ✓ Selecciona al personal con criterios profesionales desde la visión

LÍDER EDUCATIVO TRANSFORMADOR: Relación alumnos y profesores.

El líder educativo-transformacional, se interesa en la educación de los niños y sabe que los buenos resultados de sus alumnos significan éxito como educador, por esta razón:

- ✓ Dedicar tiempo a la relación con los alumnos de forma personal, es una presencia viable para los estudiantes.
- ✓ Posee conocimientos básicos de la evolución psicológica y de los procesos de socialización de niños y adolescentes y puede intervenir con conocimiento a favor de los intereses educativos de los alumnos.
- ✓ Está capacitado para intervenir en situaciones de conflicto. Vela por la participación efectiva de los alumnos en sus propias estructuras como en las estructuras compartidas asignando valor a esta colaboración.
- ✓ Asume como propio y vela porque los principios educativos y valores definidos en el Proyecto Educativo tomen cuerpo en la vida cotidiana tanto dentro como fuera del aula y sea asumido por todos.

7.3. El liderazgo trascendente

Este tipo de liderazgo, se interesa por los resultados y por alinear las motivaciones de sus colaboradores con las de la organización, pero también busca desarrollar la motivación en servicio de las personas, impulsando una misión con sentido más trascendente. Esta misión tiene una vertiente externa que consiste en dar un servicio real a la sociedad, y otra vertiente interna que es servir a los propios integrantes de la organización.

El líder trascendente, por tanto, tiene una dimensión de servicio e influye por interiorización, al compartir los colaboradores los valores y asumir la responsabilidad de llevar a cabo la misión de la organización.

El líder trascendente es el líder en sentido clásico pues es un líder servidor, a la vez que carismático, que tiene el sentimiento de servir en primer lugar. Sólo después se ubica la decisión consciente de liderar, motivado por llevar a cabo la misión encomendada, incluso por encima de sus propios intereses., actuando a través del propio ejemplo. A esto se agrega su capacidad de negociar, de controlar los resultados, y de crear y comunicar una visión.

Un líder trascendente es un buen líder transaccional y un buen líder transformador. Es decir, necesita ser competente en la organización de personas y los recursos para conseguir los objetivos de manera eficiente. De allí que requiere desarrollar competencias tales como: gestión de recursos, negociación, red de relaciones efectivas, dirección de personas, gestión del tiempo, y toma de decisiones. Los líderes que dominan estas competencias producen seguridad y confianza en sus colaboradores. Sin embargo, también necesita aportar a la transformación y crecimiento generando entusiasmo por una nueva visión de mayor reto. Por este motivo necesita, además de ser buen gestor, desarrollar competencias tales como: visión de oportunidades, delegación, comunicación, iniciativa, autocontrol e inteligencia emocional. Esto le agrega carisma y crea mayor confianza, identificación y convencimiento, lo que la convierte precisamente en una figura imprescindible y difícilmente reemplazable, y cuando llega el momento del «recambio», la organización se encuentra con un vacío en la organización.

El líder trascendente se caracteriza por impulsar una misión que va más allá de lograr objetivos materiales inmediatos, y por desarrollar a su gente en esa orientación. Es una persona cercana, servicial, con fuerte voluntad fuerte, abierta íntegra. Para ello, necesita desarrollar competencias tales como: visión de empresa (como institución, no sólo como negocio), orientación al cliente (servicio al cliente), coaching (capacidad de desarrollar a los demás), trabajo en

equipo, aprendizaje personal (capacidad de escuchar y aprender de los demás), e integridad. Los líderes trascendentes, además de ser buenos gestores y tener carisma, tienen desarrolladas competencias que generan en su gente una motivación que trasciende lo personal.

A diferencia del líder transformador, el líder trascendente evita la identificación de los colaboradores con su persona, y la orienta hacia la misión. Por esta razón el líder trascendente no crea seguidores, sino "continuadores", (Cardona, 2001) y sabe dejar paso a los demás cuando la misión lo requiera. No sólo deja paso, sino que una de sus preocupaciones principales es formar a su sucesor, a la vez que busca dejar un legado. Cuando desaparece el líder trascendente se nota su ausencia, pero no porque haya un vacío en la organización, sino porque hay un vacío en el interior de las personas que le han tratado y aprendido de él o de ella.

A los colaboradores que se implican en una asociación profesional o personal, denominados profesionales, no sólo se interesan por los beneficios extrínsecos de la asociación, sino también por los intrínsecos. Se interesa además por tener una experiencia de aprendizaje; desea retos, adquirir responsabilidad y mostrar que puede operar de modo autónomo que no necesita un seguimiento continuo y estrecho. Busca el éxito personal y mientras se desarrolle trabajando y disfrutando con lo que haga sigue libremente los requisitos de su líder, puesto que los intereses de ambos van en la misma dirección, en una alineación al tipo de comportamientos propio de los profesionales, siempre que sus objetivos estén alineados con los de la organización, las consecuencias típicas de este patrón de comportamientos son la proactividad, la creatividad y el compromiso con el proyecto o tarea.

El colaborador de un líder trascendente es un jugador de equipo que no se interesa sólo por los premios extrínsecos e intrínsecos de la asociación, sino también por los motivos trascendentes. Desea trabajar por una misión que vaya más allá de lo meramente personal y contribuir a una causa que tenga sentido. Por esta razón no le importa sacrificarse más que otros. Este tipo de comportamientos posee consecuencias típicas, como son la disponibilidad, los

esfuerzos que van más allá del propio papel y el compromiso con valores. Los líderes trascendentes son capaces de crear un tipo de lealtad más profundo y fuerte (lealtad a la misión) que la lealtad creada por los líderes transformadores (lealtad a la tarea o al líder) y que la lealtad creada por los líderes transaccionales (lealtad a la transacción).

Con respecto al talento o aptitud que cada tipo de liderazgo hace emerger en sus colaboradores, se señala que lo primero que la persona necesita conocer, es la propia responsabilidad, sus encargos, su tarea, El conocimiento de qué se espera de la persona da lugar a una interpretación de cómo es valorada en la organización: cómo la ven y la tratan los que la dirigen.

Esta interpretación afecta su actitud ante el trabajo, se trata del conocido "efecto Pigmalión" según el cual "mi actitud depende no tanto de cómo soy sino de cómo me sienta tratado". De hecho, a partir de los estudios realizados de las competencias, se sabe que la actitud moldea la motivación a través de la voluntad. De allí que una actitud negativa tenderá a generar menor motivación para trabajar que una actitud positiva, con el tiempo, distintos tipos de motivaciones dan lugar a distintos tipos de talentos.

El directivo influye en este ciclo a través de la evaluación: según cómo evalúe el resultado, el directivo reforzará más unos tipos u otros de conocimientos, actitudes y aptitudes o talentos.

El líder transaccional dirige por tareas, diciendo a sus subordinados lo que tienen que hacer y para cuándo lo quiere. El subordinado recibe una serie de órdenes que debe cumplir oportunamente.

Esta situación genera una actitud reactiva ante el trabajo, sólo motivada desde fuera extrínsecamente; especialmente a través de premios y castigos. La persona que se mueve por incentivos extrínsecos, desarrolla un talento dependiente, que incapacita para tomar decisiones ni asumir riesgos, y necesita en todo momento que le digan lo que tiene que hacer.

Como este talento de dependencia actúa buscando el cumplimiento de lo encargado, suele primar la seguridad por encima de todo, el resultado de este comportamiento es el mínimo requerido: lo justo para evitar le puedan decir nada: a pesar de todo, "la dirección por tareas se fija especialmente en los errores: si las cosas van bien son porque el Jefe ha dirigido bien, y si van mal es porque el subordinado se ha equivocado". Entonces, el Directivo amonesta al subordinado y le da órdenes más precisas de cómo se han de hacer las cosas, lo que refuerza aún más el ciclo del talento dependiente.

El líder trascendente no se conforma solamente con los objetivos, sino que se preocupa de cómo se consiguen estos objetivos, de modo que sus colaboradores se desarrollen y vivan los valores de la empresa en la práctica.

El líder trascendente dirige por competencias, de este modo consigue que sus colaboradores asuman su trabajo como una misión, y no sólo como un reto personal. La interpretación que la persona hace es que se le considera como miembro de un equipo, y que de su comportamiento depende el resultado de la organización (el equipo, la división, la empresa). Esta interpretación crea una actitud cooperativa ante el trabajo, que es algo más que la actitud simplemente proactiva.

Una actitud cooperativa es proactiva; pero, a la vez, tiene en cuenta las necesidades de los demás. Si soy un miembro de un equipo, no puedo actuar de modo independiente, sino que he de contar con los demás. Con una actitud cooperativa, además, de la motivación extrínseca e intrínseca aparece la motivación trascendente: la motivación a contribuir ya ser útil para los demás.

Cuando una persona se mueve por motivos extrínsecos, intrínsecos y trascendentes, desarrolla lo que se denomina talento interdependiente. Una persona demuestra talento interdependiente cuando es capaz de actuar pensando en las consecuencias de sus acciones en los demás y puede adecuarse, en cada momento, a las necesidades del conjunto.

El talento interdependiente actúa buscando la mejora de la organización, y es capaz de ser muy creativo para conseguirlo, pero también es capaz de sacrificar su propio éxito en beneficio del equipo cuando es necesario.

El talento interdependiente añade a la libertad propia del talento independiente una característica nueva: la responsabilidad ante los demás miembros de la organización. Por eso lo que busca en su acción no es primariamente el éxito personal, sino la mejora de la organización, el resultado de este comportamiento será, en cada caso, el máximo posible, según las posibilidades de cada uno.

La dirección por competencias no evalúa por comparación competitiva, sino por contribución al conjunto, de acuerdo a las posibilidades de cada quién. El Directivo actúa como coach corrigiendo y animando a su gente por su mejora personal y por la responsabilidad que tienen en la misión de la organización, esto refuerza el ciclo del talento interdependiente.

A partir de la implantación de la dirección por objetivos, en algunas empresas, y sobre todo en algunos puestos de algunas empresas, han empezado a desarrollar talento independiente: gente con iniciativa, creatividad y energía para realizar cambios y enfrentarse a nuevos retos.

Impulsados por líderes transformadores, ha habido empresas que han revitalizado, si no toda, al menos parte de su organización, el problema que se encuentra, es que su cultura se ha hecho más agresiva y, en ciertos casos, esta agresividad puede alcanzar extremos contraproducentes.

En estos casos, si había cierto talento interdependiente en la empresa, es posible que lo acabe perdiendo.

8. EL LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Durante años las investigaciones de búsqueda de las características de la enseñanza eficaz, ha pasado por alto el factor que se ha venido descubriendo como fundamental para el éxito escolar, como es la energía que proporciona el aspecto instructivo de los líderes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumnado como protagonista fundamental del mismo deben ser el núcleo de atención de los actos del liderazgo dentro de una escuela que trabaja por la calidad. Esto significa que se impone la priorización de las funciones y tareas de la dirección. El tiempo es escaso, la demanda de atención del Director por parte de todos los interlocutores sociales e institucionales es enorme y absorbente. Para ser eficaz sólo queda un camino: priorizar en función de la importancia y necesidad que proporciona la misión y la visión de la escuela.

Para Álvarez (2001) el director educacional es aquel que verdaderamente ama a los alumnos por encima de otras instancias que tientan a todo Director: sin amor a los alumnos, no hay perfil de liderazgo educacional.

Según Greenfield (1987) el Líder Instruccional posee capacidad de convencimiento para conseguir que los demás se entusiasmen con su trabajo. Como consecuencia, dedica la mayor parte del tiempo disponible a crear un ambiente de trabajo ordenado y satisfactorio facilitando los recursos posibles a su alcance para que la realización del trabajo.

Este modelo aparece como el perfil más deseable para una escuela de calidad, señalando cinco dimensiones que definen este tipo de liderazgo:

- Dimensión del proyecto de dirección que define y comunica la visión que tiene de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje. Esto implica poseer ideas, tener planteamientos, compromiso con valores educativos.

- Dimensión de la instrucción que comprende el tiempo a dedicar a la coordinación, articulación del currículum, como elemento esencial del trabajo.
- Dimensión de la formación para asesorar, orientar y apoyar tanto actividades curriculares como de orientación, y de actividades extraescolares. Esto incluye asesorar sobre el aprendizaje y sobre cómo desarrollar los distintos tipos de inteligencia.
- Dimensión de la interacción y las relaciones humanas. Promover un clima positivo y ordenado de aprendizaje. Esto exige también ejercer con valentía y sin pudor la autoridad institucional que le es propia.
- Dimensión de la evaluación. Seguimiento y supervisión de todos los procesos educativos mediante la observación clínica de la actividad educativa facilitando una realimentación enriquecedora.

En el ámbito de las relaciones humanas, el liderazgo instruccional hace que la gente trabaje más a gusto y se siente más satisfecha profesionalmente cuando sabe que el líder observa y valora su trabajo. El crecimiento de una organización va irremediabilmente unido al desarrollo y crecimiento de las personas que la constituyen. El líder que tiene esto claro dedica todo el tiempo que haga falta a relacionarse con su gente, para interesarse por lo que hacen, para echarles una mano cuando tienen problema del tipo que sea, para facilitarles recursos que les permitan hacer las cosas mejor, para hacer presente su autoridad en el conflicto y hacer todo lo posible por reconvertirlo constructivamente.

¿A qué dedicará el tiempo el director en este ámbito?:

- Diagnosticar patologías organizativas.
- Hablar con la gente más conflictiva para intentar integrarles en los proyectos que siempre cuestionan.
- Conocer desde el mismo espacio del aula la actividad educativa de los profesores.
- Buscar, pedir, solicitar, encargar todo tipo de recursos que necesitan los profesores para conseguir con éxito objetivos de calidad.

- Hablar con los profesores que tienen problemas para ayudar solucionarlos.

El contenido del término liderazgo ha sufrido importantes cambios a lo largo del siglo XX, en esta transformación, cada vez se ha ido dando más compromiso al papel fundamental que el colaborador juega en el proceso del liderazgo.

En los últimos años, el liderazgo se ha definido como una relación de influencia en la que el líder y el colaborador se influyen mutuamente (aunque no simétricamente), y de manera dinámica, formando asociaciones de mayor o menor valor añadido. El valor añadido de la asociación viene determinado por el tipo de influencia de la relación que, a su vez, se corresponde con la motivación que tiene el colaborador en esa relación.

9. LA TEORÍA DEL LIDERAZGO SITUACIONAL

Según este modelo (Blanchard, 1986; Álvarez, 2001) es necesario definir el liderazgo a partir de la relación del líder con sus subordinados, considerando fundamental para la consecución de objetivos, el contexto en que se desarrolla la organización, tales como: el clima organizacional, las relaciones interpersonales dentro del grupo, la motivación e intereses que mueven a los miembros del grupo al logro, los incentivos socioeconómicos, la posición de los miembros del grupo ante el poder.

Según este modelo de liderazgo la dirección no depende de la persona que lo ejerce en sí, sino que del ambiente organizacional. El líder idóneo sería aquel que tuviese la sensibilidad y la capacidad para captar las situaciones cambiantes que le ofrece el grupo y la suficiente versatilidad para adaptarse a las distintas realidades grupales que le ha tocado conducir. Se consideran al grupo como un ser vivo que crece y se desarrolla.

La Teoría liderazgo Situacional (TLS) reconoce que la **situación** es la principal variable moderadora de la efectividad del liderazgo. No existe un estilo

óptimo para cualquier situación. Cuanto más pueda adaptar el líder su conducta a la situación, más eficaces serán sus esfuerzos por influir.

Liderazgo Situacional (Modelo de Kenneth Blanchard). En todos los equipos de trabajo se producen cambios debido a las distintas fases de desarrollo por las que atraviesan los miembros del grupo. Por ello, el estilo de liderazgo más eficaz es aquel que se adapta a los colaboradores en cada situación, es decir, ejerce un liderazgo adecuado a las necesidades del equipo.

El liderazgo situacional se basa en mantener un equilibrio entre dos tipos de comportamiento que ejerce un líder para adaptarse al nivel de desarrollo de su equipo de trabajo. Basado en:

- **Comportamiento directivo:** Define las funciones y tareas de los subordinados, señala qué, cómo y cuándo deben realizarlas y controla los resultados.
- **Comportamiento de apoyo:** Centrado en el desarrollo del grupo, fomenta la participación en la toma de decisiones y da cohesión, apoya y motiva al grupo.

Los líderes eficaces son versátiles para moverse alrededor de la matriz según la situación, entonces no existe ningún estilo que siempre sea el correcto. Sin embargo, tendemos a tener un estilo preferido, y en la aplicación del Liderazgo Situacional se necesita saber cuál es correcto para el ejercicio de las conductas Directivas.

La madurez o preparación de los subordinados, trabajadores o docentes en este estudio, se define como la disposición y la capacidad de una persona para asumir la responsabilidad de dirigir su propia conducta o de cumplir con las tareas. Una persona, o un grupo no son maduros o inmaduros en un sentido global, sino que puede tener distintos grados de madurez para tareas, funciones u objetivos específicos (Hersey, Blanchard y Hambleton, 1977).

Considerar la madurez como disposición o motivación y como capacidad o competencia implica que este concepto tiene dos dimensiones: madurez psicológica y madurez para el puesto.

- **La madurez psicológica** se relaciona con la *disposición o motivación* para hacer algo. Las personas que tienen una alta madurez psicológica en un aspecto concreto de su trabajo piensan que la responsabilidad es importante y tienen la confianza en sí mismos respecto a ese aspecto del trabajo.
- **La madurez para el puesto** se relaciona con la *capacidad o competencia* para hacer algo. Las personas que tienen una alta madurez para el puesto en un área particular de su trabajo tienen el conocimiento, la capacidad y la experiencia para desempeñar las tareas en ese aspecto de su trabajo sin la dirección de otros.

Las personas se pueden dividir en niveles altos y bajos en cada una de las anteriores dimensiones para cada objetivo de su trabajo. De ello, se derivan cuatro combinaciones o niveles de madurez que pueden servir para describir a las personas:

- **M1:** indica una madurez baja en ambas dimensiones. Las personas ni muestran disposición ni tienen capacidad para asumir la responsabilidad.
- **M2:** indica un nivel de moderado a bajo de madurez. Las personas tienen la disposición o la motivación para hacer el trabajo pero no tienen la capacidad para ello.
- **M3:** indica un nivel de moderado a alto de madurez. Las personas tienen la capacidad pero no la disposición para asumir la responsabilidad.
- **M4:** indica una madurez alta en las dos dimensiones, tanto en madurez psicológica como en madurez para el puesto.

La efectividad del liderazgo, en la TLS, se considera como la adaptabilidad del estilo del Líder a las circunstancias de la situación, (al nivel de madurez de los subordinados).

Se define el estilo del líder como una combinación de dos dimensiones de conducta, ambas son independientes las que se llaman:

- **Conducta de Tarea:** definida como “*el grado en que el líder detalla los deberes y las responsabilidades del individuo o del grupo. Este comportamiento incluye explicar qué hacer, cómo, cuándo, dónde y por quién*”.
- **Conducta de Relación:** que se define como “*el grado en que el líder practica una comunicación en dos o más direcciones. Tal conducta incluye escuchar, facilitar y respaldar*”.

Una fortaleza del modelo de liderazgo situacional es fácil de entender y fácil de utilizar, y se fundamenta en la interacción entre:

- La cantidad de dirección, conducta de tarea que da un líder.
- La cantidad de apoyo socioemocional, conducta de relación que éste brinda.
- El nivel de madurez que los subordinados muestran para una tarea, función u objetivo específico que el líder intenta lograr mediante los subordinados.

Hersey y Blanchard (TLS) establecen cuatro estilos del líder, su adaptabilidad y efectividad:

1. E1: Estilo Directivo (Ordenar o de Información): Se caracteriza por un comportamiento alto en tarea (Director) o motivación y bajo en relación o competencia, es decir la presencia de una comunicación unilateral en la cual el líder define los roles de los seguidores, les dice qué, cómo, cuándo y dónde realizar las diversas tareas; les da instrucciones específicas para supervisar de cerca el desempeño, por lo tanto se refiere a “dirigir”. Es el típico caso de quienes están desempeñándose en su primer trabajo, o de quienes acaban de ascender en su cargo. Con este tipo de personas, el líder debiera poner énfasis en la tarea y no en la relación entre ambos. Este será el mejor modo para que el trabajador comience a aprender. Este estilo de liderazgo se denomina

también **informativo**, y destaca la entrega oportuna de información, la demostración, las instrucciones claras, acotadas y precisas. El trabajador necesita constante y reiterada retroalimentación sobre su desempeño.

Estilo Control: el directivo se caracteriza por un alto nivel de comportamiento directivo y un bajo nivel de comportamiento de apoyo. **El líder controla.** Es el que determina las metas y tareas asequibles y realistas, ya que los miembros del grupo tienen un elevado nivel de motivación pero su nivel de competencia es bajo y no tienen suficientes conocimientos y experiencia. En este sentido el líder tiene que planear cómo se pueden adquirir habilidades necesarias para la realización de las tareas.

El comportamiento de liderazgo del líder (S1) es informante / director- (alto enfoque en la tarea, enfoque bajo en la relación) - los líderes definen los papeles y las tareas del “seguidor” o docentes, y las supervisan de cerca.

Las decisiones son tomadas por el líder y anunciadas, así que la comunicación es en gran parte unidireccional. Para la gente que carece de capacidad pero que es entusiasta y confiada. Ellos necesitan la dirección y la supervisión para conseguir comenzar y terminar su trabajo.

El nivel de desarrollo de los seguidores la capacidad y el compromiso es **(D1) - capacidad baja, alto compromiso** - generalmente carecer las habilidades específicas requeridas para el trabajo a disposición, pero tiene la confianza y/o la motivación para abordarla.

2. E2: Estilo Persuasivo (Persuadir): Ambos comportamientos están por encima del promedio, (conducta de alta tarea y alta relación). El líder proporciona la mayor parte de la dirección, explica las decisiones y da la oportunidad de hacer aclaraciones. Intenta por medio de una comunicación bilateral y respaldo socio-emocional persuadir psicológicamente al seguidor o a los seguidores sobre la decisión que ha de tomarse, es decir se refiere a “persuadir”.

Se trata de un subordinado que ya tiene algo de competencia y mantiene alta su motivación por la tarea. Lo que este trabajador necesita es que le den claras instrucciones, lo dejen cumplirlas en tiempo y espacio y luego le revisen o controlen lo realizado. Este estilo al denominarse persuasivo pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones y el control posterior. El trabajador necesita espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario.

El Estilo supervisión persuasivo se caracteriza por altos niveles de comportamiento directivo y de apoyo y reconoce los avances y mejoras en el rendimiento.

El líder supervisa. Incrementa su ayuda a los miembros del equipo para que desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con sus funciones, redefine las metas, se mantiene receptivo para reconocer las dificultades y anima a establecer relaciones de participación y cohesión. Los miembros del grupo tienen niveles bajos de competencia y su motivación varía como consecuencia de las dificultades, por todo ello es fundamental el apoyo del líder.

El comportamiento de liderazgo del líder es **(S2) Vendedor / Entrenador.-** (alto enfoque en la tarea, alto enfoque en la relación) - los líderes todavía definen papeles y tareas, pero buscan ideas y sugerencias del seguidor. Las decisiones siguen siendo la prerrogativa del líder, pero la comunicación es mucho más de dos vías. Para la gente que tiene cierta capacidad pero carezca de compromiso. Ella necesita la dirección y la supervisión porque ella sigue siendo relativamente inexperta. Ella también necesita el soporte y la alabanza para construir su autoestima, y la participación en la toma de decisión para restaurar su compromiso.

El nivel del desarrollo de los seguidores la capacidad y el compromiso es **(D2) - Una cierta capacidad, compromiso bajo** - mayor tiene algunas

habilidades relevantes, pero no podrá hacer el trabajo sin ayuda. La tarea o la situación pueden ser nuevas para ellos.

3. E3: Estilo Participativo (Participar): Este estilo se caracteriza por un alto comportamiento de relación, mientras que el comportamiento de tarea es bajo. El líder y el seguidor(es) participan en la tarea mediante una comunicación bilateral y una conducta facilitadora, comparten ideas y facilitan la toma de decisiones, teniendo la habilidad y el conocimiento para hacer la tarea, por lo tanto “participan”.

La competencia es alta. Se trata de trabajadores que saben exactamente lo que deben hacer y lo hacen bien. Su motivación de logro no es significativa, pues ya saben como hacerlo. En este caso, el líder debe prestar más atención a los refuerzos que puede entregar y a los comentarios que el trabajador puede hacer como sugerencia. El trabajador no encuentra una mayor satisfacción personal en el logro de una tarea difícil, sino que requiere una satisfacción o reconocimiento más personal. Este estilo de liderazgo se llama participativo y permite al líder descansar en el buen rendimiento de sus trabajadores y otorgar reconocimiento a las buenas ideas, iniciativas y mejoras que se puedan introducir. En este caso, es importante no dar por sentado el buen desempeño, sino igual reconocerlo.

El Estilo asesoramiento Participativo, mantiene un nivel alto de comportamiento de apoyo y bajo en comportamiento directivo. Las decisiones las toma conjuntamente con los colaboradores, el Director o líder refuerza y apoya.

El líder asesora, concede mayor importancia a los esfuerzos y rendimiento de los miembros del grupo, produce un ascenso en sus niveles de competencia. El líder va cediendo el control sobre las decisiones y fomenta la participación y la responsabilidad entre los miembros. Éstos han conseguido una mayor adaptación a las situaciones y una adecuada integración.

El comportamiento de liderazgo del líder es **(S3) Soportativo / Participativo** - enfoque bajo en la tarea, alto enfoque en la relación - pasa al seguidor las decisiones cotidianas, tales como asignación de la tarea y procesos. El líder facilita y participa en las decisiones, pero el control está en manos del seguidor, para la gente que tiene capacidad, pero carece de la confianza o la motivación. No necesitan mucha dirección debido a sus habilidades, pero el soporte es necesario para alentar su confianza y motivación.

El nivel del desarrollo del seguidor, en este caso el docente, la capacidad y el compromiso es **(D3) - Alta capacidad, compromiso variable** - experimentado y capaz, pero puede carecer de la confianza para actuar independientemente, o la motivación para hacerlo bien y además rápidamente.

4. E4: Estilo Delegador (Delegar): Es el que ocurre cuando tanto el comportamiento de tarea como el de relación están por debajo del promedio. El líder delega, puesto que el seguidor tiene alta madurez y ambos desean y son capaces de ceder la responsabilidad de las decisiones y su puesta en práctica, para dirigir su propia conducta. Este caso es el de un trabajador con alta competencia, que sabe muy bien hacer su tarea, y mantiene una alta motivación por su desempeño. Este estilo de liderazgo denominado delegatorio disminuye las instrucciones específicas y delega tareas, proponiéndolas como desafíos a los trabajadores.

El Estilo delegación, posee bajos niveles en ambos comportamientos debido a que delega la toma de decisiones en sus colaboradores.

El líder delega. Estimula y apoya el funcionamiento autónomo del grupo. Los miembros han logrado incrementar sus niveles de rendimiento como consecuencia del dominio de las habilidades y conocimientos necesarios para su trabajo. La experiencia y confianza eleva sus sentimientos de competencia y orgullo de pertenencia al grupo.

El comportamiento de liderazgo del líder es **(S4) Delegador** – (enfoque bajo en la tarea, enfoque bajo en la relación) - los líderes todavía están implicados en decisiones y resolución de problemas, pero el control está en el seguidor. El seguidor decide cuando y cómo estará implicado el líder. Para la gente que tiene capacidad y compromiso. Son capaces y quieren trabajar en un proyecto por sí mismos con poca supervisión o soporte.

El nivel del desarrollo de los seguidores en este caso los docentes, la capacidad y el compromiso es de (D4) - **alta capacidad, alto compromiso** - experimentado en el trabajo, y cómodo con su propia capacidad para hacerlo bien, puede incluso ser más experto que el líder.

Similar a los estilos de liderazgo, los niveles del desarrollo son también circunstanciales. Una persona podría ser experta, confidente y motivada para una porción de su trabajo, pero podría ser menos competente para otra parte del mismo trabajo.

No existe un estilo óptimo independientemente de la situación. Estos cuatro estilos pueden ser efectivos o inefectivos. La efectividad de un *estilo de liderazgo dependerá de la situación* en la que se aplique, así, a cada nivel de madurez le corresponde un cierto estilo de liderazgo.

Los cuatro estilos sugieren que los líderes pongan mayor o menor enfoque en la tarea en cuestión y/o en la relación entre el líder y el seguidor.

Blanchard y Hersey indican que el estilo de Liderazgo (S1 - S4) del líder debe corresponder al nivel del desarrollo (D1 - D4) del seguidor - y es el líder que se adapta. Adoptando el estilo correcta para satisfacer el nivel del desarrollo del seguidor, el trabajo se consigue, se hace, se acumulan las relaciones y más importante, el nivel del desarrollo del seguidor se levantará o elevará a D4, siendo una ventaja en cada uno.

Cualquiera sea la conducta o estilo que asuma el líder, éste debe asegurarse que sea la eficaz para sus seguidores o colaboradores lo acepten y

sigan su liderazgo, no olvidando que deben realizar todos los esfuerzos posibles para construir y consolidar una comunidad organizacional integrada y arraigada de significados, propósitos y valores que potencien el logro de la misión institucional y la satisfacción personal deseada.

Con esta TLS, los Directores como Líderes efectivos deben conocer a su personal lo suficientemente bien, para hacerles frente a sus habilidades siempre cambiantes y a las demandas que se les exigen. Los seguidores como individuos y como grupos desarrollan sus propios patrones de conducta y formas de operar. Si bien, un líder puede usar un estilo específico para su grupo de trabajo, puede también comportarse de modo diferente con seguidores individuales, porque están en diferentes grados de madurez.

10. SUPERVISIÓN Y CONTROL DEL DIRECTOR EN LA GESTIÓN ESCOLAR

10.1. El director y la cultura del cambio

Es noticia cotidiana de los medios de comunicación, presentar a padres de familia que, en forma agresiva, se han tomado los Colegios pidiendo la destitución de los Directores o Directoras de los establecimientos educativos, se ha visto escenas bochornosas que presentan a Directores insultados, pintados y maltratados, incluso la Sra. Mónica Jiménez actual Ministra de Educación, una alumna de Educación Media, le arrojó un vaso de agua en la cara en una reunión donde estaba exponiendo la Ley General de Educación (LGE).

No siempre la protesta tiene fundamentos valederos, lo que es cierto es que el Director debe ser exigente en cuanto al cumplimiento de los horarios, la transparencia del uso de los recursos propios, la disciplina escolar, el director es "demasiado exigente".

El Director del Establecimiento es el cargo fundamental de la estructura del Sistema Educativo, de él depende que el establecimiento funcione con

normalidad, cumpliendo los nobles propósitos de la educación, sin embargo la política educativa a veces no toma en cuenta la importancia del cargo de Director de un Establecimiento Educativo.

También podemos enumerar una lista de defectos de los Directores, como tener pocas aptitudes, experiencia gerencial insuficiente, incapacidad para establecer prioridades, falta de motivación, otro tipo de Directores son los malversadores de fondos, los incompetentes para asumir la Dirección y por tal razón son amonestados.

El liderazgo del Director es un tema crucial para atender el tema de la calidad educativa, que pasa por contar con Directores más competitivos, eficientes y capaces de dar mucho de si para conseguir los objetivos educacionales.

Los Directores competentes, honestos, exigentes de la disciplina de los alumnos y profesores; los que no permiten la inasistencia de profesores y alumnos, los que sancionan a los profesores por no hacer bien reiteradamente su trabajo en la Escuela, etc.

El Ministerio de Educación y/o sus sostenedores no tiene una política destinada a valorar la expectativa del cargo: "Director de Establecimiento Educativo". No existen diferencias remunerativas sustantivas entre un docente y un Director, no existen incentivos de ningún tipo que alienten a los Directores a mantenerse en el cargo, ya que asumen la responsabilidad total del Colegio en lo administrativo y pedagógico. En reuniones con los Directores se ha observado claramente la voluntad de asumir el cargo con muchos deseos de trabajar eficientemente, desean aceptar los retos que implica el cargo, pero reclaman el poco apoyo del Ministerio de Educación o de sus sostenedores.

En la solución a este problema es conveniente replantear el modelo organizacional de los colegios, actualizar los cursos de capacitación, destinados a fortalecer la gestión directiva, se requiere cambiar la modalidad y contenido de estos cursos para Directores, realizando una evaluación periódica

sobre el desempeño laboral con nuevas normas y criterios para efectos de ratificación.

Desde el año 2007, existe el **Manual para la Buena Dirección**, que difunde un conjunto de criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño Directivo, iniciativa que el MINEDUC ha destinado para el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile, pero no ha sido evaluada su aplicación.

Es importante elaborar y aplicar las políticas educativas que fortalezcan la autoridad del Director y mejore su imagen ante la opinión pública.

La gestión educativa es el reflejo de la forma como los establecimientos educativos piensan y operan, contando para ello entre otros aspectos con:

- Personal con conocimiento para desarrollar y alcanzar los objetivos educacionales en un proceso flexible ante los cambios introducidos por la organización.
- Una estructura plana, ágil, reducida a la mínima expresión que crea un ambiente de trabajo que satisfaga a quienes participen en la ejecución de los objetivos organizacionales.
- Un sistema de recompensa basado en la efectividad del proceso donde se comparte el éxito y el riesgo.
- Un equipo de trabajo participativo en las acciones de la organización.

Es real que en algunos colegios - afortunadamente los menos - la gestión educativa se caracteriza por tener un estilo desordenado, cuyos rasgos fundamentales son la improvisación, la rutina, el desorden, el inmediatez y el voluntarismo, el chantaje, la coacción y el beneficio propio, en desmedro de la eficiencia, la eficacia institucional y logro de los objetivos educativos.

Hoy en día es necesario que las organizaciones educativas diseñen estructuras más flexibles al cambio y que este cambio se produzca como consecuencia del aprendizaje de sus miembros. Esto implica generar condiciones para promover equipos de alto desempeño, entendiendo que el

aprendizaje en equipo implica generar valor al trabajo y más adaptabilidad al cambio con una amplia visión hacia la innovación pública, como privadas, que estén dispuestas a cambiar y enfocar la gestión de recursos humanos como apoyo al cambio estratégico y plantear alternativas estratégicas a la gestión de recursos humanos a fin de lograr líderes con alto sentido de compromiso para la cultura de cambio.

También influye la débil formación profesional de los docentes egresados de las facultades de educación y los IP, constituye otro factor determinante en la caracterización del problema. Este rasgo se expresa en la baja calidad de los aprendizajes de los alumnos, consecuentemente en la decreciente calidad de la educación.

Debe iniciarse por un proceso de concientización, compromiso y práctica de la cultura del cambio, se debe quebrar el paradigma de la rigidez, la improvisación, la incompetencia, ideando ideas – fuerza transformacionales que posibilite cambiar significativamente de la lentitud a la celeridad, de la improvisación al trabajo planificado, de la inercia a la actividad productiva, de la monotonía a la innovación, de la reacción a la pro actividad.

La Escuela debe diseñar una estrategia de trabajo que genere cambios cualitativos en los valores y actitudes de los docentes sustentados en la honestidad, honradez, equidad, justicia, democracia y lealtad. Es fundamental incorporar en el accionar cotidiano de los docentes la aplicación de una CULTURA DEL CAMBIO que comprenda la urgente necesidad de incorporarse en un mundo moderno competitivo, que exige eficiencia, eficacia y efectividad; que supere la parálisis paradigmática, modifique sus estereotipos y actitudes reactivas.

Es necesario que todos los trabajadores interioricen una CULTURA DE CALIDAD, que conlleve a una mayor celeridad en las decisiones, confiabilidad y competitividad en todo el accionar de la gestión educativa. El nuevo paradigma del trabajo debe sustentarse en definir las reglas y los límites para obtener el éxito, que la cultura de calidad se base en dos elementos

esenciales: "Hacer bien las cosas desde el principio" y "Hacer uso del sentido común".

10.2. Autonomía en la gestión escolar

El bajo nivel de calidad que presenta la educación que reciben los niños y jóvenes en nuestro país no es algo nuevo. Son muchos los estudios-nacionales e internacionales- que evidencian esta realidad.

Ante esta situación se han tomado diversas medidas que tendrían por objeto solucionar los problemas que enfrentan las escuelas hoy en día. Sin embargo, luego de la inversión que han representado dichas medidas y del tiempo que se ha destinado a implementarlas, cabe preguntarse si ellas van en la dirección correcta, es decir, si las políticas en educación están siguiendo el camino adecuado para mejorar efectivamente la calidad de la enseñanza.

Si bien no hay duda de la buena intención que ha guiado los cambios que se han implementado, parece ser que los elementos seleccionados para ello no han sido los más adecuados.

Los indicadores de calidad de la educación en Chile comprueban una realidad preocupante: los niños y jóvenes no exhiben mejoras en su aprendizaje a pesar de las inversiones que se vienen realizando, y el nivel en que se presenta este estancamiento es sumamente deficiente.

A pesar que los objetivos de los programas implementados -mejorar la calidad de la enseñanza- son fuertemente compartidos, surgen discrepancias en torno a si han tenido o no el diseño adecuado para lograrlo.

Si bien la mayor parte de los recursos públicos a educación se asignan por medio de la subvención, son muchos los programas centralmente diseñados y administrados que se han implementado y no todos estos programas están actualmente vigentes, y claramente no todos ellos están mal diseñados; no obstante tienen en común una característica que hace dudar de

su efectividad: han sido -o siguen siendo- centralmente diseñados y, por lo general, administrados, reduciendo la libertad que debieran tener las escuelas para decidir el uso de sus recursos de acuerdo a sus necesidades.

Por otro lado, es necesario recalcar la falta de evaluaciones de impacto de su implementación; es decir, la falta de mediciones que permitan comprobar si están logrando el objetivo para el cual fueron concebidos.

Es más, a muchos de ellos ni siquiera se les ha definido una meta concreta y un plazo determinado que permita observar si van evolucionando en la dirección adecuada o si requieren modificaciones.

Esta carencia ha determinado que, en la búsqueda de mejor desempeño, se vayan creando programas complementarios que se van agregando a los ya existentes, sin que necesariamente ellos estén funcionando correctamente.

La experiencia muestra que no existen “recetas” para mejorar la calidad de la enseñanza. Las escuelas que han sido exitosas en este proceso han empleado distintos elementos -algunos de aplicación más fácil que otros- que han generado gran impacto en la calidad de los aprendizajes.

Analizando el comportamiento de las escuelas, podrían identificarse muchos elementos que afectan el éxito de la aplicación de determinados programas; sin embargo, es posible mencionar al menos tres factores que deben ser siempre considerados cuando se busca generar un impacto efectivo en la calidad de la enseñanza: diagnóstico adecuado, diseño de una solución apropiada y aplicación oportuna de la solución.

- **Diagnóstico adecuado:** Todo programa -tanto en educación como en otros temas- requiere, antes de ser aplicado, de un diagnóstico que dé cuenta de las causas que lo generan. Sin este diagnóstico -o con uno que no refleje la verdadera realidad- difícilmente se podrá formular una solución efectiva que logre corregirlo.

- **Diseño de una solución apropiada:** y Al observar los programas que se encuentran en implementación en las escuelas de nuestro país, surgen fuertes dudas de que ellos hayan sido diseñados considerando los problemas centrales de cada establecimiento. A decir verdad, la realidad muestra una situación opuesta: una gran cantidad de los programas que se están llevando a cabo han sido decididos centralizadamente desde el Ministerio de Educación. Parece ambicioso asumir que programas de este tipo puedan considerar todas las variables relevantes del diagnóstico que se requiere para un diseño adecuado.

Si bien estos elementos parecen ser evidentes, al observar los programas centralizados que se han estado aplicando en los últimos años, se llega a la conclusión que no todos se cumplen.

Parece obvia que una política efectiva requiere de un diseño adecuado; sin embargo, la realidad de algunos programas muestra que esto parece no ser siempre respetado.

Las escuelas están insertas en realidades distintas. Al comparar la situación en que ellas funcionan es posible observar grandes diferencias de todo tipo: geográficas, climáticas, socioeconómicas de las familias, culturales, de infraestructura, de motivación de los niños, de participación de los padres, entre otras. Cada escuela tiene una determinada combinación de factores que determinan su realidad.

Lo anterior hace que al analizar las causas que impiden a cada escuela mejorar su rendimiento, se aprecien notorias diferencias. La solución de los problemas de calidad depende de la capacidad de resolver justamente esos problemas, los que cada escuela identifica como críticos. En este sentido se debe fomentar la aplicación de soluciones adecuadas a cada realidad.

- **Aplicación oportuna de la solución:** Para referirse a soluciones adecuadas se debe ser cuidadoso en el momento en que éstas se aplican, ya que existirán temas más prioritarios que otros, y si los primeros no se resuelven oportunamente impedirán que el resto de las soluciones que se busque aplicar, sean efectivas.

El mayor problema que surge de la falta de oportunidad es el hecho que si el bajo rendimiento -que se traduce en conocimientos que los niños dejan de recibir- se mantiene, año a año se van acumulando brechas entre lo que los alumnos aprenden y lo que efectivamente debieran haber aprendido, haciéndose cada vez más difícil recuperar el nivel esperado para cada curso.

El problema actual -y el riesgo para el futuro- es que los tres factores mencionados no se están cumpliendo. Esta es la causa por la que todos los esfuerzos de inversión que nuestro país está realizando –y que ha significado que en los últimos 19 años el presupuesto público para educación se haya más que triplicado– no han permitido las mejoras de calidad que se esperaban.

AUTONOMÍA PARA LOS DIRECTORES

Al analizar las variables que determinan una buena gestión en las escuelas, el liderazgo del director surge como una de las principales. Aquellos directores que son capaces de transmitir y “contagiar” el Proyecto Educativo de la Escuela a los profesores, alumnos, padres y apoderados, y en general a toda la comunidad escolar, obtienen buenos resultados académicos para sus alumnos.

De acuerdo a lo anterior, se deben otorgar las herramientas para facilitar que los buenos Directores utilicen sus capacidades y logren obtener el mejor uso de los recursos. En este sentido, es necesario entregarles mayor autonomía en la administración de los recursos, tanto financieros como humanos.

Son los directores quienes mejor conocen las realidades de sus escuelas, quienes saben cuáles son los problemas específicos que dificultan el aprendizaje de sus alumnos, y por tanto, son ellos los más capacitados para decidir el mejor uso de los recursos. A la vez, por ser quienes se encuentran más cerca de la situación que vive día a día la escuela, son los más indicados para aplicar las correcciones oportunas en caso de identificar un mal diseño o un mal diagnóstico.

Los programas que son administrados desde fuera de la escuela – generalmente desde el Ministerio– poseen mayores dificultades para esto.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR AUTONOMÍA?

La definición de autonomía implica la capacidad de administrar todos los recursos de la escuela en forma flexible y sin exigencias impuestas. Esto incluye tanto los recursos financieros –poder decidir si se invierte en un aumento de remuneraciones, construir nueva infraestructura o bien en un programa –, como también los recursos humanos, poder contratar y despedir a los docentes en relación al cumplimiento de los objetivos de la escuela, poder diferenciar sueldos por desempeño, entre otros.

De acuerdo a esta definición, las escuelas chilenas han ido perdiendo gradualmente su autonomía, situación que afecta principalmente a las escuelas municipales.

El buen uso de la autonomía: Sin embargo, muchos pueden temer las consecuencias negativas que pudieran surgir de dicha autonomía y flexibilidad, ello debido a que no todos los directores presentan la misma motivación, ante lo cual surge la pregunta de cómo asegurarnos que esta facultad sea bien utilizada por todos los directores.

La respuesta se centra en la necesidad de contar con un sistema de incentivos que promueva la búsqueda del mejor uso posible a esta facultad, es decir, que se asigne responsabilidad a los directores por sus resultados.

Lo anterior se logra por diversas vías:

- **Metas:** los directores deben ser evaluados sobre la base de metas, no necesariamente sólo ligadas al aprendizaje, sino que también deben considerarse y fomentarse logros relativos a asistencia y a reducir la deserción, entre otros. Las metas establecidas deben ser concretas de forma de permitir que sean evaluadas; y que en caso de

no ser cumplidas, puedan realizarse los cambios de director que permitan su logro: un modelo de este tipo motivaría un mayor esfuerzo por parte de los directores. Obviamente que este modelo requiere de la autonomía suficiente para que los directores cuenten con las herramientas que les permitan alcanzar estas metas. No se les puede hacer responsable si no se les entrega la flexibilidad para administrar eficientemente.

- **Accountability desde los padres:** las familias se constituyen en los actores principales para hacer que las escuelas y los directores hagan buen uso de la autonomía. Ellos son los que mayor interés tienen en el aprendizaje de sus hijos y por tanto “premiarán” con su preferencia a aquellos establecimientos que entreguen un servicio educacional que cumpla con sus expectativas. Para hacer efectiva esta posibilidad a los padres se requiere de un sistema de información sobre la calidad de las escuelas suficientemente completo, de fácil acceso y comprensible, para facilitar la toma de decisiones. Adicionalmente se requiere proporcionar a las familias alternativas de escuela hacia donde trasladarse en caso de no estar satisfechas con la que han escogido; posibilidad que no siempre es fácil de lograr.
- **Incentivos desde Ministerio de Educación:** debido a que no todos los padres acceden a la información adecuada y no todas las escuelas enfrentan la “necesidad” de mejorar sus resultados lo que se traduce en que muchas escuelas de bajo rendimiento sigan funcionando, se requiere que el Ministerio fomente la búsqueda de la excelencia. Los instrumentos para lograrlo se basan en la implementación de evaluaciones periódicas que den cuenta de los avances –o falta de ellos– y de la entrega de premios por resultado a quienes logran los objetivos exigidos.

AUTONOMÍA EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Las escuelas ven cada vez más limitadas sus posibilidades de diferenciarse unas de otras, en términos pedagógicos. No se trata solamente

de la amplitud de los contenidos mínimos, sino también de los procesos de enseñanza de dichos contenidos. A pesar de tener las escuelas la posibilidad de diseñar proyectos educativos propios, deben trabajar con los textos que entrega el Ministerio de Educación, en cuya selección han tenido mínima participación. Cabe mencionarse las exigencias establecidas en la implementación de la jornada escolar completa.

Debiera utilizarse un sistema de subvención diferenciada que fomente a las escuelas la integración de los niños, en vez de hacerlo en forma forzada. Esta exigencia puede alterar el cumplimiento de los proyectos educativos de algunos colegios, los que se verán forzados a dar preferencia a algunos niños de forma de cumplir la cuota, a pesar que ellos no adhieran al proyecto de la escuela.

AUTONOMÍA EN LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

La implementación del Estatuto Docente en los años 90, limitó notablemente la decisión de los Directores en la definición de remuneraciones, incentivos y políticas de despidos, todos ellos elementos importantes en la administración de los recursos humanos. Si bien la aprobación de la Ley de Evaluación Docente ha sido considerada como un paso correcto, adolece de serias deficiencias que hacen que tal proceso esté lejos de ser suficiente.

- En primer lugar, no considera entre los elementos a evaluar el aprendizaje de los alumnos, que sin duda es el objetivo central del proceso de enseñanza, sino más bien se centra en las características del profesor. Un buen profesor es quien logra transmitir sus conocimientos a los alumnos, y este resultado no es fácil de observar si no se mide.
- En segundo lugar, el sistema de evaluación docente que se está implementando es centralizado y uniforme para todas las comunas del país, sin respetar la autonomía con que cada una de ellas cuenta y que debiera permitirles emplear el sistema que les parece más adecuado para lograr el mejor esfuerzo de parte de sus docentes. Es difícil que un sistema funcione exitosamente en todas partes, por ello

se debe permitir mayor flexibilidad para encontrar el modelo adecuado a cada realidad.

- En tercer lugar, la evaluación docente que se ha definido no contempla consecuencias suficientes que fomenten las mejoras necesarias; al contrario, otorga numerosas oportunidades para aquellos profesores que no cumplen con las exigencias establecidas. Si bien es conveniente dar tiempo a estas mejoras, también se debe tener presente que hay alumnos que estarán dejando de aprender en ese lapso.

A lo anterior se debe agregar las negociaciones salariales centralizadas en las que los incrementos son decididos centralizadamente entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, pese a que este último no es el empleador de los docentes. Por otro lado, esta forma de decisión limita la libertad sobre el uso de los recursos de la subvención que reciben las escuelas, ello porque porcentajes determinados quedan “amarrados” a algunos destinos, sin posibilidad de alterar ese destino por uno de mayor prioridad para la escuela.

La tendencia de los programas diseñados e implementados por el Ministerio de Educación y de sus recientes propuestas legales ha ido en la dirección de reducir progresivamente la autonomía de las escuelas en nuestro país. La forzosa aplicación de algunos programas ha impedido que los directores de las escuelas -quienes conocen en forma más completa y directa las fortalezas y debilidades de sus escuelas y por tanto debieran ser los más indicados para definir las prioridades- puedan decidir el destino de los recursos financieros que se asignan anualmente a educación. Más aún, el problema de la falta de autonomía no se limita a la decisión sobre los recursos financieros, sino que la tendencia a restringir la autonomía también ha ido afectando crecientemente la administración de los recursos humanos.

El problema de esta situación es que se desaprovechan los esfuerzos que el país está realizando en términos de inversión, ya que la falta de oportunidad y de un diseño adecuado a las distintas realidades y causas que

afectan el rendimiento de las escuelas impedirá que ellas logren corregir las dificultades que enfrentan, con los enormes perjuicios que ello significa para el aprendizaje de sus alumnos.

El camino adecuado debiera comenzar por reconocer la existencia de distintas necesidades para cada escuela, y permitir que ellas funcionen en un ambiente de mayor flexibilidad en cuanto a la administración de sus recursos, dejando que sean los directores de cada establecimiento y no el Ministerio de Educación quienes definan las prioridades y diseñen las soluciones a ser aplicadas. En este sentido, el rol del Ministerio debiera limitarse a evaluar los resultados -transmitiendo esa información relativa al desempeño de los distintos colegios a los padres, de manera de generar la movilidad suficiente para permitir una sana competencia-, entregando los incentivos apropiados para que todas las escuelas del país busquen alcanzar altos niveles de rendimiento.

Existen numerosas escuelas que han logrado o están avanzando hacia el objetivo de entregar buena calidad de educación a sus estudiantes; sin embargo, son muchas otras donde es urgente implementar incentivos que contagien a esforzarse al máximo por lograr los resultados que nuestros niños y jóvenes necesitan.

10.3. Supervisión y control directivo

Toda persona que lee o escucha esta palabra, la interpreta según su experiencia, necesidades y propósitos. Un supervisor puede considerarla como una fuerza positiva para mejorar un programa o proceso dentro de una empresa o institución. En el ámbito educativo un maestro puede verla como una amenaza a su individualidad, otro puede buscarla como una fuente de ayuda y de apoyo.

La necesidad de supervisar surge cuando se reconoce la diferencia entre el modo como son las cosas y el modo como deben de ser, uno de los métodos más eficaces para analizar y mejorar las situaciones, es tener una

visión clara y objetiva de lo que está sucediendo y es esto lo que se busca en la educación, ya que el proceso educativo no puede quedar a su suerte y a la expectativa de si resulta o no.

La buena enseñanza no puede depender de maestros excepcionales o de la fortuna, es entonces cuando la supervisión educativa se impone como órgano interesado en el desempeño de la escuela, para que la acción de ésta mejore constantemente y los buenos resultados estén garantizados de manera objetiva y científica.

En términos generales, la supervisión que ejerce la Dirección con su Equipo de Gestión en una Unidad educativa, es ayuda para mejorar, y esto ocurre cuando se ayuda a los maestros a dar un paso adelante, siendo la tarea del supervisor el mejorar la situación de aprendizaje, realizando una actividad de servicio que apoya a los maestros para que realicen mejor su función.

Hoy más que nunca debe conocerse sobre lo que es la supervisión y sus beneficios, porque a diario encontramos una exigencia por la productividad y calidad en el ámbito educativo y en los docentes recae mucha de la responsabilidad del logro de esa calidad porque la misma se inicia en la escuela con el proceso enseñanza-aprendizaje que debe ser mejorado constantemente y una actividad que nos apoya y asiste para el logro de este fin es precisamente la supervisión docente.

Una de las tareas más importantes, difícil y exigente dentro de cualquier empresa, es sin duda alguna la supervisión del trabajo ajeno. No obstante siempre queda la interrogante de si realmente existe la "Supervisión". Es frecuente escuchar a los docentes con quejas como "En mi escuela no hay supervisión", "No me gusta que me supervisen", "La supervisión es puro papeleo", "Cuando me supervisan sólo se resaltan los aspectos negativos no se me orienta"... Estas y otras expresiones revelan en cierto modo la ignorancia, los prejuicios, la confusión ocasionada por el desconocimiento del propósito primordial de la supervisión educativa.

El origen de la palabra supervisión se deriva de "súper" sobre y de "visum" ver, implica por lo tanto, "ver sobre, revisar, vigilar".

La función supervisora, supone "ver que las cosas se hagan como fueron ordenadas", y apunta al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, para lo cual tiene que tomar en cuenta toda la estructura teórica, material y humana de la escuela (Nerici).

La supervisión de la educación, o mejor dicho, la supervisión en educación, debería ser integral y consecuente.

En la práctica, el Director para realizar una Gestión Escolar de calidad realiza dos tipos de supervisión:

- **Supervisión Administrativa:** Cuando el Director y Equipo Directivo, supervisa o examina el estado en que se encuentra la planta física de la Institución, la carencia de personal, la falta de presupuesto o la marcha de los programas: está haciendo una supervisión de tipo administrativa, es decir, está supervisando aspectos específicos, que tienen alguna relación con el mejoramiento de la enseñanza, pero que no son aspectos específicamente didácticos (Fermín).
- **Supervisión Docente:** Una supervisión docente tiene como función principal, asistir a los educadores para ayudarlos a mejorar el proceso de enseñanza mediante la aplicación de técnicas y procedimientos especializados provenientes de un proceso de planificación.

La función básica de la supervisión es el mejoramiento de la situación de aprendizaje de los niños, es una actividad de servicio que existe para ayudar a los maestros en el desempeño de su labor.

La supervisión escolar puede sintetizarse como asistencia a las actividades docentes, de manera de darles coordinación, unidad y continuidad, para que la escuela alcance con mayor eficiencia sus objetivos" (Imídeo Nérici).

De la amplia gama de definiciones la supervisión se basa en los conceptos:

- La función básica de la supervisión docente es lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- La supervisión docente es una actividad de servicio, de ayuda, de asistencia a los educadores en el desempeño de su labor;
- Atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren en el proceso educativo;
- Debe ser sugerente y participativa, nunca imperativa ni autoritaria;
- La supervisión es una actividad que se realiza en equipo, sobre la base de los procedimientos del trabajo en grupo.

Tomando como base los conceptos anteriores, se puede definir a la supervisión docente de la siguiente manera: Servicio de ayuda y asistencia al educador, destinado a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, que atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren en el proceso educativo y que se realiza mediante un trabajo cooperativo.

El objetivo primordial que debe tener la supervisión es la formación integral del alumno y la atención de las necesidades sociales en el ámbito de la educación.

Lo antes expuesto permite decir que el Director al ejercer su rol de supervisor, tiene a su cargo asegurar que los docentes realicen una buena tarea, la supervisión debe ser vista como una guía que inspira constantemente al personal para que se ejecute el trabajo de común acuerdo.

Es ayudar. No es el procedimiento para indicarle a los docentes lo que deben hacer y posteriormente comprobar si lo han hecho; actuar de esta manera es fomentar el conformismo y la mediocridad, por cuanto no estimula a los docentes para que usen su energía creativa.

La evolución del concepto de Supervisión Escolar o Educativa ha pasado por tres fases distintas:

- **La Fase Fiscalizadora:** relacionada con lo que se llama inspección, interesada en el cumplimiento de normas y leyes que en el proceso de enseñanza. Era inflexible, rígida, no importaba las necesidades de cada región y mucho menos de los alumnos.
- **La Fase Constructiva:** reconoce la necesidad de mejorar la actuación de los maestros. Se impulsaban cursos dedicados a los docentes, se examinaban las fallas de éstos y se realizaban trabajos tendientes a la eliminación de las mismas.
- **La Fase Creativa:** Es la que se vive actualmente, es un servicio que tiene como objetivo primordial el perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los tipos de Supervisión Educativa existe la **Supervisión Educativa Autocrática**, que Nérici (1975) la define como: “Es aquella en que el supervisor es quien prevé y dispone todo para el funcionamiento de la acción de la escuela” En ella el supervisor es la clave, el dice las ordenes, las sugerencias, y directrices para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje: y la **Supervisión Escolar Democrática**, polo opuesto de lo anterior descrito, Nérici 1975, dice que “Por el contrario, la actuación democrática del supervisor modifica el sombrío panorama antes descrito...” es decir aquí existe libertad, respeto, flexibilidad, estimulación creativa, lo cual facilita en gran medida el proceso de supervisión.

Características de la Supervisión Educativa: La principal característica de la supervisión educativa es atender los fines de la educación, y orientar el aprendizaje al perfeccionamiento de los mismos, por tanto el objetivo principal es el aprendizaje y todas las personas que en el trabajan:

- Planifica todo aquello que realiza.
- Es democrática.
- Es cooperativa: todos los actores participan en el proceso.

- Es Integrada: todos los responsables realizan una labor de integración de sus labores.
- Es Científica: estructurarse reflexivamente teniendo como base el control del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Es Flexible: debe estar abierta a los cambios a fin de adaptarse, a la evolución social, necesidades de sus alumnos, docentes, etc.
- Es permanente: debe ser constante.

Se puede afirmar que la función básica de la supervisión docente, es la de lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza, o dicho en otras palabras, lograr que se mejore cada vez más la calidad del producto final del mencionado proceso, no olvidando que se intenta incrementar la iniciativa y habilidades de los maestros para que progresivamente sean mejores y puedan emplearse más creativa y productivamente en el logro de mayores niveles de desarrollo técnico y profesional.

Esto no significa que el maestro este en "entrenamiento", si no que está continuamente mejorando su práctica como es requerido en todos los profesionales permitiéndole un nuevo y mejor conocimiento acerca de sí mismo como maestro, lo cual le permite implementar y experimentar con nuevas formas de enseñanza y desarrollar un estilo personal para enseñar por medio del perfeccionamiento de sus talentos, capacidades y preferencias.

La selección de los métodos o técnicas que se van a utilizar en el desarrollo de un plan de supervisión docente es un proceso delicado, difícil y de singular importancia. Es allí donde la experiencia y los conocimientos del supervisor se pondrán en juego, pues deberá ser guía eficiente en su grupo de trabajo para que esto se logre con el mayor acierto posible.

La supervisión escolar como un proceso de gestión institucional participativa.

La Gestión Escolar de Calidad es un proceso mediante el cual se motiva a participar responsable y conscientemente a los principales implicados en la

labor educativa, para tomar decisiones que incidan positivamente en la calidad de los servicios que el plantel ofrece.

Esto implica rescatar la operatividad de los órganos escolares más importantes, como las academias y los Consejos Técnicos, y Consejos Escolares y de ser necesario construir órganos nuevos, más dinámicos y completos, foros donde los participantes puedan expresarse libremente y donde se intercambien experiencias con la finalidad de mejorar el desempeño profesional de los implicados, en bien de la labor de la institución.

Enmarcado en este tipo de gestión, el Director del Establecimiento, debe adoptar una función organizadora y coordinadora de trabajo escolar. La dirección que implica organizar, se deberá sustentar en un liderazgo cuyo objetivo primordial sea el interés común de la comunidad escolar. En este sentido, el trabajo coordinado se traducirá en un buen Clima Organizacional, armoniosa, ensamblada e integrada de las actividades de la organización en pro de un objetivo común, en pocas palabras, la coordinación es la organización en acción.

Se debe rescatar la función práctica y positiva del proceso de "supervisión", definiéndolo como el seguimiento de las acciones efectuadas durante la ejecución de un proyecto. Mediante la supervisión se podrán detectar las fallas de la organización, establecer las correcciones necesarias y tomar las decisiones pertinentes exigidas por la nueva situación.

Sin embargo, estas decisiones no deben ser tomadas unilateralmente, sino que desde la conformación del PEI, se deberá pugnar siempre por la participación de todos los directamente afectados, es decir, se requerirá llevar a cabo una "planeación participativa".

Esta es una empresa muy difícil que requerirá necesariamente de un proceso de "educación participativa" que debe empezar por la formación de todos los miembros de la comunidad educativa, debiendo conocer, al menos, el significado de la participación, las condiciones técnicas, temporales y

psicológicas para su éxito, las dificultades que hay que vencer, lo que exige de los participantes, y en general, el mapa conceptual y teórico de la participación.

En la actualidad, la supervisión recurre a la evaluación, o mejor dicho, a la calificación, más como a un medio de control sobre los directivos y docentes, que como un proceso cualitativo que permita evidenciar y comprender cómo se lleva a cabo la labor educativa en los planteles y por qué, convirtiéndolo en un momento propicio para reorientar el trabajo en pro de mejorar.

La mayoría de los maestros, al realizar sus labores de enseñanza tienen mayor capacidad que la que ejercitan, pero la falta de varios factores como: visión, experiencia, adaptación al medio social, destreza para dirigir y evaluar el trabajo de los alumnos y la presión que ejerce la comunidad impiden que ellos pongan en práctica toda su preparación y habilidades en el desarrollo diario de sus funciones; es una alternativa para el mejoramiento de sus actividades, la supervisión docente.

La función de supervisión y control del Director y su Equipo en la escuela es ayudar a los maestros a que utilicen su máxima potencialidad: Todos los trabajadores de la educación tienen necesidad, en una u otra forma, de recibir ayuda técnica, oportuna y científicamente proporcionada. Cada uno de los docentes por competentes que sean, necesitan orientación.

Además, cuando el principal objetivo de la supervisión es estimular el progreso profesional de los responsables de la educación, esto garantiza por sí solo la necesidad constante de la supervisión, pues el campo del conocimiento humano no tiene límites y el maestro puede prepararse para ser cada día mejor, favoreciendo con ello el mejoramiento de la educación y de la sociedad en general ya que el proceso educativo no puede quedar librado a su suerte y a la expectativa de si resulta o no, por lo que es también responsabilidad de la supervisión en general y del supervisor en particular, comprometerse en ayudar y apoyar al maestro para alcanzar el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así al logro del compromiso de la excelencia y calidad educativa que se exige a todos los niveles.

10.4. Organización efectiva

Para una organización efectiva se parte de tres ideas importantes:

1. Se establece que el éxito o fracaso de una organización escolar es responsabilidad de la Dirección, entendido el éxito como el desarrollo de una gestión escolar efectiva que favorece la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes.
2. Se legitima la necesidad de encontrar en el centro educativo un espacio digno, seguro, democrático y esperanzador para que niños, niñas y jóvenes tengan una alternativa integral de desarrollo de su personalidad, sin obviar la compleja realidad que vive la sociedad, que sitúa a la escuela –sus estudiantes, docentes y familias– en circunstancias particulares sujetas a otras fuerzas que no dependen de una gestión escolar efectiva.
3. Se plantea la necesidad de tener un Director o Directora con fuerte liderazgo pedagógico, conocimientos y habilidades gerenciales que le permiten desempeñar su cargo combinando lo técnico-pedagógico y lo administrativo- gerencial.

A partir de los aspectos anteriores, se puede definir que una Directora o un Director es efectivo cuando:

- Logra el éxito académico en sus estudiantes, quienes aprenden para desempeñarse en forma competente en la familia, el trabajo y la sociedad.
- Logra que toda la comunidad educativa comparta la misma visión y trabaje por alcanzar los objetivos del centro educativo
- Organiza a la comunidad educativa para lograr los acuerdos establecidos en sus planes escolares.
- Fortalece la convivencia escolar basándose en valores establecidos a través de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

- Ejerce liderazgo pedagógico que influye en la motivación y el desempeño de los docentes para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, mediante las que consigue que sus estudiantes aprendan para la vida.

Si bien es cierto que la función directiva es una acción compleja, más aún si Directoras y Directores dirigen centros educativos en contextos socialmente complicados, pero que ofrecen un servicio educativo de calidad, con una comunidad educativa comprometida, en un clima favorable para los aprendizajes.

Recordemos que una Directora o Director efectivo es quien dirige desde dentro, involucrado en la actividad diaria, pero a la vez sabe mirar con objetividad y perspectiva, es decir, toma el timón para orientar el barco, pero también mira la brújula para no perder el norte.

La forma de gestionar, vivir y administrar un centro educativo afecta la existencia del estudiante, quien pasa un período considerable de su vida relacionándose con la cultura escolar, participando y observando.

Por ello, es necesario analizar en detalle un elemento fundamental de toda gestión escolar: la organización escolar, definida como un proceso administrativo orientado a dinamizar y optimizar los recursos institucionales para que los estudiantes aprendan.

La organización escolar efectiva implica centrar toda decisión en lo pedagógico y democratizar la gestión escolar, delegando autoridad, funciones y responsabilidades, generando espacios de participación de la comunidad educativa para construir una nueva cultura de participación ciudadana.

Organizar el centro escolar nos sirve para:

- Promover la creatividad pedagógica de los docentes, con lo que se logra mejores formas de enseñanza y se les devuelve la libertad

responsable para formar ciudadanas y ciudadanos competentes, pluralistas y comprometidos socialmente.

- Incentivar la participación estudiantil como constructores de su propio aprendizaje.
- Estimular la participación de los padres y las madres como un derecho inherente a la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas.
- Optimizar los recursos humanos, materiales y financieros del centro educativo, como un bien colectivo.
- Hacer buen uso del tiempo en las diferentes jornadas educativas, creando procesos de calidad educativa para el estudiantado como un derecho en sí mismo.

De acuerdo con estas razones, el centro educativo debe considerar que: La organización escolar debe fomentar la idea de que la escuela, ofrece un espacio amplio de aprendizaje, cuidadosamente pensado y organizado para que la sola presencia del estudiantado sea suficiente para el disfrute de experiencias de aprendizaje diversas y significativas, las que le servirán para desenvolverse satisfactoriamente en la vida.

La organización de los recursos del centro educativo implica una distribución de los espacios, materiales, equipos y presupuesto para que los estudiantes cuenten con diversidad de opciones para aprender.

La organización del recurso humano en el centro educativo requiere el fomento del trabajo en equipo de la comunidad educativa, delegando y asignando responsabilidades individuales y colectivas en función de lograr los objetivos del PEI de acuerdo con los roles y las funciones que a cada quien le corresponden.

Para lograr que la comunidad educativa participe es necesario crear un clima institucional de familiaridad, confianza y compañerismo, donde todos se sientan tomados en cuenta, valorados, reconocidos y apreciados por el trabajo que realizan, independientemente del rol o responsabilidad que desempeñen dentro del centro educativo.

La organización de la información de la institución es indispensable, ya que los registros académicos, administrativos, financieros y legales son la fuente de datos más fiable para que la comunidad educativa pueda tomar decisiones, gestionar apoyos y rendir cuentas. Las normas son un elemento importante en toda gestión escolar efectiva. Una buena gestión escolar es la que implementa la norma como una oportunidad de establecer procesos transparentes, justos y equitativos.

Las normas garantizan el bien común entre los miembros de la comunidad educativa, la convivencia escolar y el logro de los objetivos del centro educativo.

El cumplimiento de la norma debe favorecer los espacios de libertad pedagógica, que buscan mejores formas de aprendizaje en los estudiantes y que permitan hacer cada vez más pertinente la educación a las demandas actuales y futuras de la sociedad.

Asimismo, el respeto y cumplimiento de las normas contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, ya que fomenta la disciplina, educa el carácter y fortalece la voluntad. Por eso, es de suma importancia que los miembros de la comunidad educativa conozcan, respeten y cumplan las normativas vigentes relacionadas con los procesos escolares.

Las normativas deben estar al servicio de las personas para facilitarles y ayudarles en el cumplimiento de sus funciones; de ahí que deben ser flexibles y adecuarse a los diferentes contextos y circunstancias. Si las normas son aplicadas con el verdadero valor y espíritu para el que fueron creadas, el centro educativo verá fortalecida su autonomía pedagógica y se le facilitará a la comunidad educativa el cumplimiento de sus funciones.

Las normativas propuestas por el Ministerio de Educación están encaminadas a orientar el accionar del centro educativo. Están contenidas en leyes, reglamentos y documentos normativos que deben ser conocidos,

internalizados y llevados a la práctica por el director o la directora y por los miembros de la comunidad educativa.

Para que el sistema educativo logre las metas propuestas se necesita contar con centros educativos protagonistas, que desarrollen buenas prácticas de gestión, las cuales se traducen en una gestión escolar efectiva.

La gestión escolar efectiva se logrará mediante el fortalecimiento de los procesos que la integran, entre los que se han destacado el planeamiento institucional, la organización escolar, la función directiva y la aplicación de normativas de funcionamiento institucional.

El papel del clima organizacional en los centros de educación.

En el contexto educativo, muchas veces se da cuenta que la mayoría de los individuos que conviven en las escuelas no logran descifrar cuales son los objetivos por alcanzar, es decir, no se ven como parte de una organización con una visión y misión por cumplir, sino por el contrario se ven a sí mismo y al ambiente como un espacio de trabajo con intereses y objetivos poco comunes.

Una organización es una institución en la que un grupo de individuos con funciones particulares unen sus esfuerzos para lograr que dicha institución logre los objetivos necesarios para consolidar su misión y visión; la idea de una organización es que se logre una coordinación de los intercambios y transacciones entre los particulares individuos, independientes y autónomos para lograr construir y lograr objetivos comunes desde las particularidades de cada actor presente en una institución.

El ambiente existente en el lugar de trabajo puede lograr que los actores se sientan comprometidos con las normas y reglamentos que la empresa establece, o bien generar un desapego de estas mismas normas. Entre el contexto de trabajo y la percepción que los individuos tengan de la organización se puede crear estímulos que definan y logren el cumplimiento de los objetivos de la empresa.

En el contexto educativo, muchas veces se da cuenta que la mayoría de los individuos que conviven en las escuelas no logran descifrar cuales son los objetivos por alcanzar, es decir, no se ven como parte de una organización con una visión y misión por cumplir, sino por el contrario se ven a sí mismo y al ambiente como un espacio de trabajo con intereses y objetivos poco comunes.

En particular sobre la gerencia interesa hacer una revisión de la importancia del clima organizacional en las escuelas a fin de lograr crear sentido de pertenencia de los individuos a su lugar de trabajo.

En cuanto a la Dirección o gerencia, se habla mucho sobre la necesidad de crear **climas organizacionales** que logren integrar a los individuos de una empresa o establecimiento educacional, a comprometerse con el fin último de la misma; la psicología laboral defiende éste tipo de acciones dentro de las organizaciones por considerar que un ambiente de trabajo agradable logra influenciar de manera positiva la conducta, reacciones y sentimientos de los trabajadores hacia su espacio laboral.

Esta misma psicología laboral define algunos factores de influencia como la manera en que el empleado percibe su medio ambiente laboral, el valor que atribuye a los resultados que espera de sus esfuerzos, el uso de diferentes estrategias o metodologías de trabajo que le conducirán a determinados resultados también influyen sobre su conducta laboral y actitudes hacia la organización; estos factores se podrían tomar como punto de inicio para establecer el compromiso organizacional de los trabajadores de la educación.

En las instituciones educativas se nota con preocupación como pocas veces se encuentran Directores que consideren los factores mencionados anteriormente con interés de lograr mejoras en el clima organizacional procurando mejoras en el desempeño de sus trabajadores por cuanto un clima de trabajo agradable logra comprometer a los individuos en el logro de los objetivos establecidos lo que finalmente se verá reflejado en el producto final,

alumnos mejor educados y docentes más comprometidos en su labor de enseñanza.

Sin embargo, lograr que se pueda aceptar a la gerencia empresarial en los centros de educación no es fácil cuando se aborda una organización como las escuelas donde las estructuras suelen ser complejas y los roles de cada actor no están claramente establecidos, no hay una visión del papel de cada uno y de la consecuencia de su acción sobre la función de los demás y mucho más allá como el comportamiento de una organización escolar se evidencia en la comunidad.

En principio se debe mejorar el clima a través del desarrollo organizacional, mejorando los procesos de gestión de recursos humanos, para mejorar la claridad y hacer los canales de comunicación más específicos y precisos en cuanto a lo que se espera alcanzar.

En segundo lugar mejorar el clima a través del desarrollo personal y de formación específica partiendo de la claridad propiciando reuniones eficaces a los directivos, coordinadores, profesorado y demás empleados en donde se deje claro cual es el objetivo común para trabajar desde las propias funciones hacia el logro del mismo.

Como tercer paso establecer un sistema de gestión de personas en donde se evalúe las carencias y la necesidad de planificar en base a los elementos con que se cuenta en la medida que se ofrece la formación que haya que darles a los directivos para usar dicho sistema e insistiendo en que comprendan su importancia.

Esto contribuirá a Dirigir en base a la importancia de generar climas de trabajo agradables y productivos en donde se le haga saber a cada participante cual es la intención de la organización, que se logre establecer planes de acción concretos para cada participante, con objetivos y plazos, en tal sentido se puede lograr un impacto positivo total entre clima actual y el clima deseado y un impacto de la gestión del clima en la motivación laboral, en fin un docente

con objetivos claros acerca de su papel en la organización escolar y por tanto más comprometido con su labor productiva.

10.5. Conflicto y poder en la gestión directiva

En general, son pocos los directores o los administradores que hacen reflexión sobre su hacer, analizan sus propósitos, sus estrategias o los productos de sus acciones de gestión en las instituciones educativas donde laboran.

Estos estudios recuperan la necesidad de establecer un liderazgo participativo, unas metas claras, un proceso de asesoramiento riguroso y, sobre todo, un pertinente manejo de conflictos, entre los aspectos más relevantes.

Los directores que usan una gran cantidad de poder personal, un manejo cooperativo de conflictos y un estilo de comunicación de apoyo, presentan las condiciones apropiadas para lograr la transformación de las escuelas hacia la producción de una cultura colaborativa en su organización.

La calidad educativa, no se refiere a la economía en los costos, la eficiencia administrativa o el trámite de certificados, sino al valor educativo de los procesos (Carr, 1996). En este sentido, la gestión es la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que constituyen la institución para lograr el propósito formativo de los individuos y de los colectivos.

Esta visión educativa de la gestión no elimina sino replantea las dos categorías más relevantes presentes en la recuperación de experiencias sobre este proceso: el poder y el conflicto. El poder se redefine de manera alterna al autoritarismo y, por supuesto que, al momento de plantear una gestión no autoritaria, plural y compleja, el conflicto se re significa haciéndose presente y necesario para la transformación.

El poder en la gestión

De hecho, el poder es un modo de acción y se ejerce en la cotidianidad de las prácticas educativas. Ese ejercicio puede ser monolítico y rígido, un vínculo imposible de cambiar y renuente a toda transformación de la estructura existente. La relación en este caso es de sometimiento. El poder participativo o cogestor se puede distinguir a partir de las siguientes características:

- Asimetría de las relaciones. La cogestión implica la asimetría de los que proponen y toman las decisiones con respecto a los que las asumen, es decir, se acepta que no hay igualdad de autoridad entre un directivo y un docente, por ejemplo.
- Resistencias en el vínculo. Es la fuerza contraria al poder que le permite crecer o reducirse en el sentido de la complementariedad necesaria. Se expresa, en la cogestión, de manera clara, plural, respetuosa y democrática en las reuniones de academia, entre otras.
- Efecto transformador. Éste es el factor que identifica al poder con factores educativos, en donde la acción cogestiva permite la permanente transformación de la organización y de todos y cada uno de los actores participantes, de manera que todos los docentes, los administrativos y el cuerpo directivo y de supervisión son factores determinantes en el proceso. La resistencia y el conflicto individuales o de los grupos naturales en este colectivo, son detonantes de esta condición.
- Intencionalidad en el ejercicio. En la organización se esperan intenciones explícitas como institución de educación en un nivel concreto, que incluye la consecución de propósitos curriculares; pero también están presentes las intenciones personales. La gestión participativa produce en la diversidad; la claridad y articulación de intenciones permite la satisfacción personal de los integrantes y el logro de los propósitos explícitos institucionales.
- Deseo de reconocimiento. Las organizaciones educativas proporcionan a los actores educativos el escenario en el cual obtener

el reconocimiento necesario a su productividad. Éste se constituye en un ambiente de interacciones múltiples entre cada uno de los actores, desde la función específica que desempeñan, que favorece la satisfacción personal de reconocimiento y en función de este proceso se refuerzan los propósitos acordados en el colectivo y en la organización.

- Representaciones simbólicas. El que los docentes puedan contar con espacios de intercambio y de convivencia y mantener los espacios abiertos en la dirección para incitar al diálogo son condiciones que ejemplifican este aspecto.
- Lenguaje específico. En el caso del poder, el lenguaje es una acción que contiene la fuerza de la relación. También el lenguaje es el vehículo del poder, por un lado, y de pertenencia e integración del colectivo, por el otro.
- Efectos localizados. El ejercicio del poder se produce en situaciones específicas históricamente determinadas, por lo que se debe asumir que existe variabilidad e incertidumbre en las situaciones cotidianas en la práctica educativa. Esto implica la posibilidad permanente de autorregulación a partir de estrategias y no de programas.
- Funciones productivas. Este aspecto está igualmente relacionado con la condición educativa de la organización, en la que se espera que el poder se constituya en un factor de transformación, un medio de cohesión e integración de actores y colectivos. Permite la solución productiva de conflictos.
- Integración con el saber. El poder tiene la facultad de crear y recrear el conocimiento de la realidad organizacional para los actores — especialmente los docentes— que participan de las relaciones de fuerza. Proporciona y construye el saber para el funcionamiento de la organización y del ejercicio mismo del poder.
- Bases de legitimación. En el caso de las instituciones educativas, cuando la autoridad —supervisor, director, etcétera— ejerce un poder cogestivo y participativo, su rol, más que de autoridad, se convierte en generador de acciones de liderazgo, que se legitima y legitima a

los actores que participan del poder por tradición, carisma o decisiones administrativas. La legitimidad es un constitutivo del ejercicio del poder.

Como se puede inferir hasta aquí, es posible determinar que en las instituciones educativas se generan relaciones sociales de poder. Se pretende entender el poder como una acción cogestora donde el orden institucional sirve de marco a las nuevas relaciones de fuerza, cambiando las fuentes de poder de los actores. En el establecimiento y la transformación de ese vínculo de poder, especialmente por parte del directivo, están presentes necesidades personales y de legitimación, por lo que la resistencia que se produce, especialmente en los docentes, es la base generadora del conflicto que, a su vez, es el detonador de la transformación. Por ello, analizar el conflicto desde la perspectiva de la transformación de la gestión es fundamental en el proceso de cambio.

El conflicto en la gestión

Este proceso de confrontación y solución de conflictos es la base del crecimiento de la interacción entre los actores educativos; es el proceso que se establece entre la estabilidad y la transformación.

El conflicto es un proceso interactivo de construcción social en un contexto cerrado. Puede ser positivo o negativo, según como se aborde y termine transformado o superado por las partes que modifican su comportamiento. Desde la perspectiva de la organización, los desacuerdos en las estructuras internas se reflejan en las representaciones que tienen los actores sobre la identidad de la organización, y la magnitud del conflicto depende de la compatibilidad entre dichas representaciones.

En una institución educativa, no compartir el proyecto que se desarrolla y no ser parte activa e integrante del mismo provoca conflicto. En ese sentido, las respuestas al conflicto son múltiples y pueden ir desde la negociación hasta la

destrucción. La gestión óptima del conflicto consiste en evitar los niveles de destrucción o violencia.

El conflicto puede preverse con la intención de lograr que no llegue a cierto nivel de violencia que dificulte su control. Su tratamiento conveniente implica detectarlo a tiempo. La prevención es la primera fase de un proceso que ha de conducir a la intervención sobre el conflicto para transformarlo positivamente y, se debe agregar, educativamente.

Cuando la información sobre el conflicto es suficiente y el análisis es acertado, llega el momento de intervenir en el conflicto. A veces no se interviene de manera pertinente porque no se traduce la información en acciones preventivas y esto produce frustración en los actores, este desfase puede deberse a errores como los siguientes:

- Información pobre o inexacta del contexto.
- Insuficiente voluntad de las partes, sobre todo cuando se están afectando intereses personales.
- Indecisión o retraso en la forma de intervenir.
- Miedo a tomar medidas dirigidas a las causas y no en las manifestaciones de los conflictos.
- Insuficientes medidas estructurales.
- Poco interés en las opiniones de los actores y poco entendimiento del ejercicio del poder.
- Insuficiente coordinación de las acciones.
- Considerar las estrategias como definitivas, sin considerar la incertidumbre.
- Colaborar para agravar el conflicto y no para solucionarlo.
- Apoyar que uno de los actores "gane" sin considerar la negociación.

Estos errores pueden encontrarse en mayor número en posturas menos transformadoras, de tal manera que, sin tener la seguridad de no equivocarse y con la opción de ajustar las estrategias de acuerdo con la recuperación de la experiencia, el directivo tiene la opción de intervenir en el conflicto para

producir desarrollo y crecimiento institucional. Entre más se acerca el directivo a una postura inclusiva, compleja, flexible y constructiva, mayor posibilidad tiene de generar transformación educativa a partir del conflicto.

Así pues, los conflictos como actos humanos evolucionan y tienen diversos grados de intensidad. Esa variedad de conflictos genera también posibles estrategias para tratarlos y la elección de la más adecuada permite — o no lo hace— la transformación educativa de los actores y de la gestión. Estas estrategias pueden ser:

- Resolución de conflictos. Indica la necesidad de entender cómo el conflicto empieza y termina, y busca una afinidad en los intereses de los actores.
- Gestión de conflictos. Reconoce que el conflicto no puede resolverse en el sentido de librarse de él; pone el acento en limitar las consecuencias destructivas del conflicto, se limita a los aspectos técnicos y prácticos del esfuerzo e intenta re alinear las discrepancias.
- Transformación del conflicto. Considera el conflicto como una creación natural de las relaciones humanas que se convierte en un componente de la construcción y reconstrucción transformativa humana, individual y del colectivo. Pone énfasis en la naturaleza dialéctica del conflicto que, aunque presente elementos destructivos, éstos pueden ser canalizados hacia expresiones constructivas. La transformación se comprende como un concepto descriptivo de la dinámica del conflicto en una dirección concreta

Se considera que esta última postura implica la esencia de una gestión educativa, en la que los actores del conflicto, su relación y sus productos se transforman estructuralmente hacia un estado constructivo. Los actores se apropian y construyen nuevas formas de enfrentarse al conflicto y nuevas maneras de relacionarse para generar, posiblemente, un impacto en los usuarios del servicio educativo que ofrecen.

De la misma manera que se caracteriza el conflicto, se proponen estrategias para su negociación. Según su naturaleza, se identifican las técnicas de negociación más conocidas:

- Negociación. Es una relación de interdependencia, en la que las partes acuerdan en negociar las demandas, con o sin ayuda de un tercero, y utilizando técnicas competitivas o cooperativas.
- Conciliación. Es el procedimiento por el que una tercera persona trata de dar continuidad a una negociación entre los actores que hasta el momento no habían podido negociar; se limita a propiciar que los actores debatan sus diferencias y encuentren soluciones.
- Arbitraje. Es un proceso, parecido a un juicio, en el que los actores solicitan la intervención de un agente imparcial que adopta una decisión y ésta es acatada por las partes.
- Mediación. Los actores aceptan o solicitan la intervención de un tercero para que ayude a conducir un proceso que genere un compromiso mutuo viable y satisfactorio que implique la transformación del estado anterior a uno de mayor calidad.

10.6. Comunicación efectiva y resolución de conflictos

“Basta con dos personas para que pueda surgir un potencial conflicto, puesto que las diferencias y los conflictos son inherentes al ser humano”. Esta simple frase da cuenta de la complejidad de las relaciones interpersonales, en donde operan de manera simultánea nuestras interpretaciones de la realidad. En este sentido, las diferencias pueden llevarnos a distintos procesos, desde la crisis, hasta el encuentro de posibilidades creativas.

Los sistemas organizados, como las empresas, las escuelas, los liceos, las familias, las comunidades, generan contextos en donde se incorporan las costumbres sociales, los valores y las normas, las cuales permiten operar de manera automática, coordinando diversas acciones que facilitan el logro de los objetivos.

Por lo general, esto no se habla, es decir, se produce de manera implícita, pero todas las acciones son congruentes con este marco de funcionamiento. En el plano personal, puede ser la familia, mientras que en las organizaciones son los equipos los que constituyen el sistema desde donde se abordan los distintos desafíos y, por ende, son un excelente ejemplo para revisar qué ocurre cuando enfrentan situaciones de conflicto y crisis. Y más importante aun, cómo resuelven esta situación, ¿desde la confrontación o desde la perspectiva de la resolución del conflicto? En tanto, las crisis tienen la característica de traer aparejada una fuerte disminución del consenso, puesto que se cuestiona la propia identidad, las relaciones y cultura del sistema.

Esta última alternativa se refiere a la afrontación, lo que implica poner al servicio de la solución todos los recursos personales disponibles. Los conflictos pueden ser acotados a crónicos, algunos requieren de un trabajo profundo, ya que necesitan de un completo rediseño, tanto de la estructura como de la dinámica interaccionar en los equipos.

En tanto, las crisis tienen la característica de traer aparejadas una fuerte disminución del consenso, puesto que se cuestiona la propia identidad, las relaciones y hasta la cultura del sistema.

Niveles de conflicto

La sicóloga argentina, Dora Fried, ha realizado múltiples estudios en relación con los conflictos y las crisis que experimentan distintos sistemas categorizando los conflictos en tres niveles, lo que a partir de un buen diagnóstico, se pueden intervenir para afrontarlos con los resultados positivos:

- **Conflicto nivel A:** Los implicados participan activamente de la cultura y de las normas, es decir, comparten una misma realidad y visión en términos generales. Lo más importante es que aún se sienten parte del sistema y les interesa seguir ahí.

¿Qué acciones pueden permitir generar un cambio efectivo? Poner dos competencias en juego, la primera es la capacidad para adaptarse a la realidad que emerge, soltando los anclajes y

paradigmas, y la segunda es la conversación efectiva. Conversar en latín es cambiar juntos, es decir, tener el coraje de poner en la mesa los temas de fondo y sostener los momentos de incertidumbre hasta que se abran nuevas posibilidades de acción.

- **Conflictos nivel B:** se centran en la distinta interpretación de la realidad que tiene cada miembro, las que pueden tomarse incompatible y generar la rigidización. En este caso, Dora Fried plantea que resulta fundamental la formulación de un marco que les permita crear una nueva mirada y les facilite la coordinación de nuevas acciones.

A este proceso, la autora lo denomina construcción de una nueva matriz generativa, es decir, un nuevo sistema explicativo que se constituye en un marco común. Esta matriz facilita a los involucrados retomar conversaciones y generar acciones conjuntas que promuevan la resolución del conflicto en cuestión.

- **Conflicto nivel C:** en este caso “las realidades interpretativas” de cada persona se vuelven incompatibles, se pierde la confianza y lo más habitual es la imposición de las ideas por parte de los implicados. Por lo general, se hace necesaria la participación de un tercero que medie la situación. Para afrontarla, lo más efectivo es la generación de situaciones absolutamente “descolocadoras” para los miembros. Es decir, generar un nuevo “juego” que apele a las competencias de los participantes para crear alternativas acotadas y aceptables.

La pregunta que surge es ¿Qué nos hace entrar en conflicto y cómo hacer para resolverlos? La explicación deriva de una dimensión clave: Cómo elaboramos los distintos estímulos y de qué forma formulamos nuestras respuestas frente a estas situaciones. Es en este ámbito donde cobra protagonismo nuestra cognición, entender el porqué comprendemos de una forma y no de otra y cómo hacerlo para modificar y aumentar nuestro rango de acciones posibles.

Los mecanismos cognitivos

Dos investigadores, Metcalfe y Mischel, a partir de sus estudios en neurobiología y aprendizaje social, descubrieron que los seres humanos procesan los eventos cognitivos por medio de dos sistemas diferentes:

- Por un lado, el sistema temperamental, el cual provoca respuesta de un modo emocional y con rapidez, por lo que la persona aparece como impulsivo.
- El otro es un sistema tranquilo, es a base de la autorregulación y autocontrol, dado que lleva a la reflexión y al razonamiento frente a situaciones conflictivas.

El primer sistema es desencadenado por estímulos que llevan a reacciones instantáneas, por lo que resulta complejo evitar conclusiones rápidas y reflexivas sobre la tarea en cuestión o sobre las personas que tienen opiniones opuestas.

Todo ello impacta negativamente en las interacciones y genera respuestas emocionales contractivas, desde ese espacio, el clima emocional se tiñe y se hace más complejo el despliegue de habilidades claves para la resolución, como son la escucha y la empatía.

En tanto, el sistema tranquilo permite darse el tiempo para entender, puesto que aparece la necesidad de saber antes de actuar. ¿Es posible desarrollar el sistema tranquilo? SI, toda nueva habilidad requiere de tres elementos para generar un cambio:

1. Darse cuenta de la reacción y entender que ahí hay una incompetencia (incompetencia consciente)
2. Estar dispuesto a “hacer distinto”, es decir, “parar, escuchar y mirar consecuencias posibles”
3. Practicar, sostener la nueva conducta hasta que se transforme en un hábito.

10.7. Clima organizacional y convivencia

En el contexto educativo, muchas veces se da cuenta que la mayoría de los individuos que conviven en las escuelas no logran descifrar cuales son los objetivos por alcanzar, es decir, no se ven como parte de una organización con una visión y misión por cumplir, sino por el contrario se ven a sí mismo y al ambiente como un espacio de trabajo con intereses y objetivos poco comunes.

Una organización es una institución en la que un grupo de individuos con funciones particulares unen sus esfuerzos para lograr que dicha institución logre los objetivos necesarios para consolidar su misión y visión; la idea de una organización es que se logre una coordinación de los intercambios y transacciones entre los particulares individuos, independientes y autónomos para lograr construir y lograr objetivos comunes desde las particularidades de cada actor presente en una institución.

El ambiente existente en el lugar de trabajo puede lograr que los actores se sientan comprometidos con las normas y reglamentos que la empresa establece, o bien generar un desapego de estas mismas normas. Entre el contexto de trabajo y la percepción que los individuos tengan de la organización se puede crear estímulos que definan y logren el cumplimiento de los objetivos de la empresa.

En el contexto educativo, muchas veces se da cuenta que la mayoría de los individuos que conviven en las escuelas no logran descifrar cuales son los objetivos por alcanzar, es decir, no se ven como parte de una organización con una visión y misión por cumplir, sino por el contrario se ven a sí mismo y al ambiente como un espacio de trabajo con intereses y objetivos poco comunes.

En particular sobre la gerencia interesa hacer una revisión de la importancia del clima organizacional en las escuelas a fin de lograr crear sentido de pertenencia de los individuos a su lugar de trabajo.

En cuanto a la Dirección o gerencia, se habla mucho sobre la necesidad de crear **climas organizacionales** que logren integrar a los individuos de una empresa o establecimiento educacional, a comprometerse con el fin último de la misma; la psicología laboral defiende éste tipo de acciones dentro de las organizaciones por considerar que un ambiente de trabajo agradable logra influenciar de manera positiva la conducta, reacciones y sentimientos de los trabajadores hacia su espacio laboral.

Esta misma psicología laboral define algunos factores de influencia como la manera en que el empleado percibe su medio ambiente laboral, el valor que atribuye a los resultados que espera de sus esfuerzos, el uso de diferentes estrategias o metodologías de trabajo que le conducirán a determinados resultados también influyen sobre su conducta laboral y actitudes hacia la organización; estos factores se podrían tomar como punto de inicio para establecer el compromiso organizacional de los trabajadores de la educación.

En las instituciones educativas se nota con preocupación como pocas veces se encuentran Directores que consideren los factores mencionados anteriormente con interés de lograr mejoras en el clima organizacional procurando mejoras en el desempeño de sus trabajadores por cuanto un clima de trabajo agradable logra comprometer a los individuos en el logro de los objetivos establecidos lo que finalmente se verá reflejado en el producto final, alumnos mejor educados y docentes más comprometidos en su labor de enseñanza.

Sin embargo, lograr que se pueda aceptar a la gerencia empresarial en los centros de educación no es fácil cuando se aborda una organización como las escuelas donde las estructuras suelen ser complejas y los roles de cada actor no están claramente establecidos, no hay una visión del papel de cada uno y de la consecuencia de su acción sobre la función de los demás y mucho más allá como el comportamiento de una organización escolar se evidencia en la comunidad.

En principio se debe mejorar el clima a través del desarrollo organizacional, mejorando los procesos de gestión de recursos humanos, para mejorar la claridad y hacer los canales de comunicación más específicos y precisos en cuanto a lo que se espera alcanzar.

En segundo lugar mejorar el clima a través del desarrollo personal y de formación específica partiendo de la claridad propiciando reuniones eficaces a los directivos, coordinadores, profesorado y demás empleados en donde se deje claro cual es el objetivo común para trabajar desde las propias funciones hacia el logro del mismo.

Como tercer paso establecer un sistema de gestión de personas en donde se evalúe las carencias y la necesidad de planificar en base a los elementos con que se cuenta en la medida que se ofrece la formación que haya que darles a los directivos para usar dicho sistema e insistiendo en que comprendan su importancia.

Esto contribuirá a Dirigir en base a la importancia de generar climas de trabajo agradables y productivos en donde se le haga saber a cada participante cual es la intención de la organización, que se logre establecer planes de acción concretos para cada participante, con objetivos y plazos, en tal sentido se puede lograr un impacto positivo total entre clima actual y el clima deseado y un impacto de la gestión del clima en la motivación laboral, en fin un docente con objetivos claros acerca de su papel en la organización escolar y por tanto más comprometido con su labor productiva.

El clima organizacional, refleja la forma en que están hechas las cosas en un entorno de trabajo determinado, siendo las percepciones sobre el clima organizacional determinante del comportamiento de los individuos en las organizaciones, mediante la relación entre las características del entorno laboral y las respuestas de los empleados. (Reichers y Schneider, 1990). En el clima organizacional, influye las percepciones de los empleados y evaluaciones de las prácticas de liderazgo, procesos de toma de decisiones, relaciones

interpersonales entre empleados, funciones, roles, reconocimientos, apreciaciones y objetivos.

En la construcción del clima organizacional se plantean cuatro dimensiones importantes: autonomía individual, el grado en que se impone la estructura en los puestos de trabajo, las recompensas, las consideraciones, el apoyo y la limitación.

Otras investigaciones (Campbell y otros, 1970) proponen diferentes categorías de las dimensiones del clima organizacional como: liderazgo de apoyo, claridad en los roles, decisiones participativas, interacción entre compañeros de trabajo, apreciaciones y feedback, desarrollo del empleado, alineación con los objetivos, demandas propias del trabajo, la moral y la angustia del grupo de trabajo.

El clima puede ser medido y modificado con programas de desarrollo organizacional, existe consenso de que el clima influencia los resultados individuales gracias a su impacto afectivo en el empleado, como satisfacción en el trabajo, compromiso, motivación, etc. En otras palabras, con los niveles de satisfacción del empleado, tiene que ver *la influencia del clima en el desempeño de las personas* en relación a los resultados.

¿Por qué es importante el clima organizacional?

El clima organizacional impacta en una amplia categoría de resultados, incluyendo el bienestar psicológico, reclamos sobre las compensaciones, ausentismo, rotación, acoso y violencia, comportamientos seguros, resultados académicos de los estudiantes en las escuelas y en el desempeño financiero de la empresa.

El clima organizacional ejerce fuertes presiones sobre el desempeño de las personas en relación a los resultados, a lo largo de una amplia gama de entornos de trabajo. Se ha demostrado que el clima organizacional es el factor más fuerte de influencia en los resultados de los empleados, incluso es más

potente que los factores "estresantes" como la agresión de un cliente y las presiones de la carga de trabajo y tiene influencia en los reclamos judiciales por daños psicológicos.

La forma más eficiente y efectiva de mejorar el clima organizacional es utilizar un sistema de medición de calidad para diagnosticar como varios elementos del clima están operando y luego implementar un proceso que comprometa a los empleados a pronosticar el diagnóstico sobre el clima, y contribuir en el diseño de acciones a seguir.

En relación a la medición, algunos directivos parecen ser capaces de identificar áreas problemáticas gracias a su experiencia e intuición, pero sería un acercamiento informal. Otras mediciones podrían hacerse mediante entrevistas, focus groups, para conocer los déficits del clima organizacional, siendo una tendencia en las organizaciones utilizar la opinión de sus trabajadores para evaluar el clima organizacional, existiendo una amplia gama de instrumentos disponibles en cuanto a encuestas y procesos.

En general los Directivos de Unidades Educativas consideran que utilizan los datos de la encuesta para mejorar el ambiente de trabajo pero estos esfuerzos al final se hacen imperceptibles para los empleados. Ciertos comportamientos del liderazgo de los Directivos, ejercen típicamente una influencia mucho más fuerte sobre el bienestar del empleado que los niveles de demandas de trabajo.

¿Como sería un Clima Organizacional óptimo?

Un clima óptimo del equipo de trabajo o de sus trabajadores es a menudo descrito en términos de altos niveles de participación del empleado, hacer énfasis en el desarrollo de competencias y apoyo del Liderazgo del Director o del que dirige. Este acercamiento ha encontrado que las dimensiones del clima operan como un sistema dinámico basados en cuatro procesos que parten del Líder o Director:

- Empatía (liderazgo de apoyo).

- Claridad (compartir y entender claramente los objetivos a seguir).
- Compromiso (integrar a las personas en el proceso de toma de decisiones, relaciones interpersonales, alineación con los objetivos) y Aprendizaje (apreciación, devolución y procesos de desarrollo).

Los equipos de trabajo en donde estos cuatro elementos funcionan óptimamente exhiben el menor riesgo de comportamientos perjudiciales por parte del empleado.

Gestionar la Comunicación para un buen Clima organizacional y Convivencia.

Para mantener en una Unidad Educativa, un buen Clima Organizacional es importante además, *Gestionar la Comunicación*, lo que implica definir un conjunto de acciones y procedimientos mediante los cuales se despliegan una variedad de recursos de comunicación para apoyar la labor de la organización.

A través de la Gestión en la Comunicación Interna se facilita el despliegue de todo el aparato comunicacional destinado al personal con el objeto de:

- Promover la comunicación entre los miembros.
- Facilitar la integración entre las realizaciones personales y las institucionales.
- Reducir los focos de conflicto interno a partir del fortalecimiento de la cohesión de los miembros.
- Contribuir a la creación de espacios de información, participación y opinión.

No hay que olvidar que la Comunicación Interna de toda organización esta inmersa en la Cultura Organizacional, es decir, por el conjunto de valores, referencias, hábitos, ritos, signos etc., que fundamentan la concepción que la organización tiene de sí misma. Esta cultura se debe tomar como punto de

partida y marco para la implementación de una gestión ya que condiciona la comunicación.

Vale la pena también apuntar que la comunicación externa en una organización, también tiene su relación con la interna, todo lo que se comunica hacia fuera, a través de diferentes medios, también repercute en las personas que trabajan en la institución, y se pueden producir focos de conflictos importantes.

La participación, también resulta fundamental en un buen Clima de Convivencia, y no se reduce solamente a saber lo que ocurre, es necesario otorgar espacios emergentes de comunicación que faciliten formar, tener y tomar parte en los procesos orientados a la creación de valores en las organizaciones, sentimientos de pertenencia y valoración del integrante como recurso humano.

En otras palabras, se trata de involucrar en lugar de convencer e imponer, de fomentar la toma de decisiones a partir de la experiencia de sus propios integrantes, de favorecer la integración entre los objetivos institucionales y los individuales, de contar con el personal como recurso estratégico, como Cliente Interno (como les gusta diferenciar en el marketing institucional de vanguardia) y no solamente como un eslabón en la cadena de montaje.

Las instancias de participación en sus tres niveles suponen grados distintos de compromisos:

- **Información:** Contar con información sobre la organización permite a cada integrante saber dónde está parado.
- **Opinión:** para facilitar la incorporación de la experiencia de los integrantes de la organización. La opinión presupone el conocimiento de la información, se trata de sumar puntos de vistas, de identificar problemas que otros no observaron.

- **Toma de Decisiones:** vinculada con el desarrollo de la autonomía necesaria en cada área. Es el nivel superior de la participación y presupone los dos niveles anteriores.

La evaluación del proceso de gestión de comunicación interna, debe ser periódica, es necesaria, analiza y posibilita realizar ajustes si fuera necesario. Para evaluar, los métodos más difundidos son las encuestas y sondeos de opinión interno. Los datos obtenidos darán lugar a acciones futuras. Si no se toman en cuenta estos datos o no investigan será difícil mantener una estructura de comunicación interna.

También hay que considerar las evaluaciones previas a iniciar un proyecto o un plan, durante su ejecución y, posteriormente, su impacto. Es decir, si se cumplieron los objetivos fijados, las metas y los resultados esperados.

10.8. Marco para la buena dirección

El “Marco para la Buena Dirección” es un documento que tiene por objeto difundir un conjunto de criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño Directivo.

Además de recoger la experiencia internacional sobre estándares para directores, esta propuesta Ministerial incorpora los resultados de las consultas del Colegio de Profesores, la Asociación Nacional de Directores, y Primera y Segunda Consulta Nacional a Directores de establecimientos municipales realizada en los años 2003 y 2004.

En todas las consultas a los protagonistas- directivos docentes- se recogió una valoración favorable de la relevancia y pertinencia del contenido del Marco para la Buena Dirección, documento que constituye un instrumento de trabajo validado para guiar el quehacer educativo y reforzar el liderazgo de los equipos directivos del país.

Del mismo modo se evidenció preocupación por la forma en que el cuerpo de criterios y contenidos en el marco permitirá evaluar en términos formativos el desempeño directivo.

Conjuntamente con estos pronunciamientos, los directivos manifestaron también interrogantes acerca de las atribuciones y funciones que les compete en establecimientos educacionales subvencionados, sean éstos Municipalizados o Particular Subvencionados.

10.8.1. Objetivo del marco para la buena dirección

Producto de los vertiginosos cambios que la sociedad vive, en el actual contexto de globalización y considerando la estrategia de desarrollo nacional, se vuelve fundamental la inversión en las personas, ello implica elevar consistentemente la calidad de la educación, tales procesos han incidido en el perfil de los nuevos estudiantes, que además de hacer frente a necesidades educativas y formativas particulares, demandan metodologías de enseñanza acordes con los estímulos y realidades cotidianas.

Las competencias para la buena dirección tienen fundamento en la necesidad de **definir y profesionalizar el rol del director** que esperamos encontrar en los establecimientos subvencionados en Chile.

Por otra parte, no es posible pasar por alto el contexto de descentralización y desconcentración que ha vivido la educación pública chilena, a partir de la década de los 80. En tal período, el traspaso de la administración de los establecimientos educativos a las municipalidades del país y a los sostenedores privados, se realizó sin preparación institucional adecuada de aquellas organizaciones que “recibían” la administración de estas responsabilidades. En tal contexto, ser director de un establecimiento pasó a ser un ejercicio más bien administrativo, en el sentido más clásico y restrictivo del término.

Se han realizado esfuerzos por mejorar tal situación, fomentando la creación de equipos de gestión, la participación de la comunidad educativa en las definiciones escolares, mejorando los sueldos de los directores y docentes con funciones directivas, estableciendo la concursabilidad de los cargos vacantes, y recientemente de todos los directores(as) en forma gradual según la ley N° 20.006, entre otras. Sin embargo, no siempre las orientaciones políticas nacionales, han estado alineadas con las operaciones políticas locales.

Particularmente, el Ministerio de Educación reconoce un déficit en la relación y articulación con las autoridades municipales de educación o sostenedores municipales. Déficit que se estructura, entre otras razones, a partir de la definición legal que establece la separación entre lo administrativo y lo técnico pedagógico, diferencia que en la práctica de gestión de los establecimientos educativos se difumina y constituye un sólo dominio de la gestión local en educación.

Un ejemplo de esta unicidad en ambos aspectos de la gestión puede visualizarse en el nombramiento de un nuevo director para un establecimiento, medida de naturaleza administrativa, pero de incalculables impactos educativos, técnicos y pedagógicos.

En efecto, uno de los elementos más significativos en términos del nuevo rol que la sociedad debe esperar de sus directores, guarda relación con la capacidad de esos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus establecimientos, (PEI) preocupados por obtener logros de aprendizaje para todos sus alumnos, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presenten en sus respectivas comunidades de aprendizaje.

De esta forma, el Ministerio de Educación se ha empeñado en la generación de criterios que favorezcan un ejercicio pertinente y adecuado de los directores de establecimientos educacionales de acuerdo a los

requerimientos antes señalados. Sin embargo, estos criterios no sólo buscan evaluar el desempeño de los docentes con funciones directivas y técnico - pedagógicas de acuerdo a los criterios establecidos, si no también indicar cuáles son los ámbitos de competencia en que dichos profesionales deben ser formados y sobre los cuales debe estar centrado su desarrollo profesional.

De manera complementaria, se ha promovido un acercamiento más profundo y periódico con el mundo municipal de la educación: el compromiso por una educación de calidad, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, la coordinación periódica con la Asociación Chilena de Municipalidades, y la promoción de un liderazgo educativo comunal, que fortalezca el rol de las autoridades municipales en educación y que enriquezca progresivamente su concepción de la gestión escolar.

Con esos fundamentos y en ese contexto el Ministerio de Educación promovió cambios significativos en el proyecto de reforma a la Ley JEC, N° 19.532. Dicho proyecto aprobado por el parlamento y publicado como ley N° 19.979 el 6 de noviembre de 2004, señala entre otros aspectos, las atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales. Concretamente, esta Ley señala que la función principal del director consiste en **conducir y liderar el proyecto educativo institucional**, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento cuando se le hayan transferido tales atribuciones, según la legalidad vigente.

10.8.2. Atribuciones de los directores de establecimientos educacionales

Las atribuciones de los directores(as) que legalmente se expone se plantean en el ámbito pedagógico, administrativo y financiero; aunque los últimos dos pueden ser encomendados. Estas atribuciones son:

En lo pedagógico:

- ✓ Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.

- ✓ Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.
- ✓ 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:

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

En lo financiero:

- ✓ 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: **“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. El Alcalde sólo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Concejo Municipal”.**

Considerando lo que la normativa establece como funciones de los directores y atribuciones para los tres ámbitos antes señalados, la evaluación del cumplimiento de las competencias para la buena dirección tiene una doble intencionalidad.

En primer lugar, interesa indicar y orientar el desarrollo profesional, tanto de aquellos directores en ejercicio, como de aquellos profesores interesados en participar en las labores de dirección institucional de los establecimientos educativos. En ese sentido precisa la calidad de la conducción y liderazgo de los directores de establecimientos educacionales en ejercicio sobre aquellos ámbitos que son de responsabilidad del cargo.

Lo anterior, junto con orientar el desarrollo profesional de su carrera, informa a toda la comunidad educativa respecto a las competencias, actitudes y habilidades que se debiera esperar de los directores de establecimientos educativos subvencionados, pero además constituye un referente para todos los docentes que cumplen funciones directivas y técnico-pedagógicas.

En consecuencia y considerando el actual contexto de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), el Ministerio se encuentra desarrollando una serie de acciones que buscan orientar el diseño e implementación de cursos de formación y perfeccionamiento dirigido a directores de establecimientos educativos subvencionados y profesionales de la educación en general. Se está realizando un curso piloto de formación de líderes educativos, una conversación periódica con las instituciones de educación superior que están ofreciendo programas de formación en educación, con la intención de orientar sus diseños curriculares a las exigencias de este nuevo período.

En segundo lugar, la reforma legal, orienta y apoya los procesos de evaluación del cargo, tanto para establecer las condiciones de acceso, a través de los concursos para proveer el cargo de director de un establecimiento educacional municipalizado, (Ley N° 20.006 de 3 de marzo de 2005) como para señalar la forma en que su desempeño será evaluado. Para ello, se requiere organizar criterios de evaluación de su desempeño, es decir determinar las competencias: conocimientos, habilidades y acciones, que se requieren para cumplir con dicho cargo (Marco para la Buena Dirección) y el cumplimiento de los objetivos y metas educacionales e institucionales que se establezcan anualmente en acuerdo con el sostenedor.

La evaluación de las competencias, junto con la experiencia en ejercicio de las funciones docentes directivas o técnico - pedagógicas, la evaluación de su desempeño anterior, el perfeccionamiento que se acredite y la calidad de su propuesta de trabajo para el establecimiento educacional, es uno de los aspectos que las Comisiones Calificadoras de Concursos considerarán para la evaluación de los postulantes al cargo.

En el otro plano, la reforma acordada a la legislación vigente, establece un mecanismo de evaluación de desempeño, que se realizará de la siguiente forma:

Cada director de establecimiento municipalizado establecerá compromisos de desempeño, con su sostenedor, en base a las metas institucionales y metas de desarrollo profesional. Se espera que contraigan compromisos en al menos un criterio de cada área a la que hagan referencias los compromisos.

Será responsabilidad del director, generar un portafolio de evidencias que den cuenta de dicho cumplimiento.

El sostenedor evaluará el cumplimiento de dichos compromisos en base al portafolio presentado.

Por su parte, los docentes que cumplen funciones directivas y técnicas pedagógicas, contraerán compromisos similares con los respectivos directores, quienes evaluarán, en la forma antes señalada, los cumplimientos de dichos compromisos profesionales.

Para ambas evaluaciones, en el caso de un primer resultado negativo, se generarán los apoyos necesarios por parte de la autoridad municipal de educación en conjunto con el director del establecimiento, en orden a suplir las deficiencias detectadas y ajustar las metas y compromisos de desarrollo profesional.

En el caso de un segundo año consecutivo de evaluación negativa, el Concejo Municipal, con los dos tercios de sus miembros, podrá remover de su función al profesional en cuestión. Lo anterior, se enmarca en el espíritu general del Marco para la Buena Dirección, pues los criterios identificados son aplicables, más que a la figura de una sola persona, al

conjunto del **equipo directivo**. Es impensable que sólo una persona pueda gestionar una organización educativa, considerando las diferentes dimensiones y ámbitos que las áreas del Marco para la Buena Dirección señalan y así se reconoce en la formulación de los respectivos criterios.

En ese sentido, lo que se distingue es la **responsabilidad** fundamental e ineludible del director respecto a estos aspectos, lo que no significa que sea él o ella, personalmente, el encargado de llevarlas a cabo. Se promueve, un estilo y una cultura de liderazgo colectivo, participativo y democrático, lo que no significa que todas las decisiones deban ser plebiscitadas.

Se trata de construir equipos directivos, de Gestión y de docentes capaces de asumir la responsabilidad por una buena educación en sus respectivos establecimientos, con competencias y atribuciones claras y de un director que es capaz de ejercer distintos tipos de liderazgo, en función de las complejidades de las tareas y delegar funciones y responsabilidades, con un objetivo fundamental: **la gestión del Proyecto Educativo del Establecimiento**.

Como resultado de las funciones antes descritas, se espera en definitiva, generar un aporte a la profesionalización de la carrera de director, docente directivo y a cargo de unidades técnico pedagógicas en Chile y al mismo tiempo promover procesos de mejoramiento de la calidad de la educación, y del logro de aprendizajes educativos de todos los alumnos, así como de la obtención de resultados institucionales y de la satisfacción del conjunto de la comunidad educativa.

Concurso para optar al cargo de Director

Para llevar a cabo el proceso de evaluación del postulante al cargo de director, se constituirán Comisiones Calificadoras de Concursos (director /a DAEM, un director /a de otro Establecimiento de la comuna, un representante del Centro General de Padres y Apoderados, un docente del establecimiento elegido por sus pares y un funcionario de la Dirección Provincial de Educación

como Ministro de fe) las cuales tendrán por función evaluar los antecedentes presentados, la experiencia del postulante en el ejercicio de la función docente directiva o técnico-pedagógica, la evaluación de su desempeño anterior, el perfeccionamiento anterior, el perfeccionamiento pertinente, sus competencias para ser director, los resultados de las pruebas realizadas y la propuesta de trabajo para el establecimiento, y posteriormente emitir un reporte que será presentado ante el Alcalde, en el que se fundamente el puntaje obtenido por los postulantes.

10.8.3. Ámbitos, criterios y descriptores del marco para la buena dirección

El Marco para la Buena Dirección intenta reconocer el complejo rol del director y los docentes que cumplen funciones directivas y técnicas pedagógicas en la actualidad, que es ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento educativo que dirige.

Este rol implica asumir nuevas responsabilidades tales como animador pedagógico, mediador, motivador, comunicador y gestor de medios y recursos; además de generar procesos de sensibilización y convocatoria para trabajar en colaboración con otros, en el logro de aprendizajes educativos de los alumnos y de resultados institucionales.

En concordancia, el marco propuesto se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber:

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

De esa manera, se releva el hecho que el director es para la sociedad actual el llamado a liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas,

administrativas, financieras y de clima organizacional que se presenten en su comunidad de aprendizaje.

En esta estructura, el área de Liderazgo, al considerar actitudes y competencias directivas que coadyuvan al logro de los criterios incluidos en las áreas restantes, se constituye en el dominio motor del Marco para la Buena Dirección.

A continuación se describen cada una de las cuatro áreas de este marco, seguidamente se presentan el conjunto de criterios y descriptores que dan cuerpo a la propuesta presentada.

A. LIDERAZGO: El área de Liderazgo surge como un ámbito fundamental para la gestión del Establecimiento, ya que incorpora habilidades y competencias que permiten dar direccionalidad y coherencia al proyecto educativo institucional del mismo.

En particular, el liderazgo escolar es visto en el Marco de la Buena Dirección como el desarrollo personal y profesional de un director y equipo directivo, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce.

En ese sentido, las competencias involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la capacidad del director y equipo directivo de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento.

Cabe señalar que el liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol de director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea, o contribuyen a generar visiones de cambio.

En este sentido, los criterios contenidos en este ámbito, son también aplicables al conjunto de profesionales de la educación que cumple funciones docente-directivas y técnico- pedagógicas.

Criterios y Descriptores de ámbito LIDERAZGO:

A.1. El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela: Para garantizar los logros de aprendizaje de los estudiantes y los logros institucionales, el director y su equipo directivo deben ser líderes dentro de la comunidad educativa. Esto significa que deben ser capaces de adaptarse y guiar a la institución que conducen de acuerdo a cambios sociales, económicos y culturales del entorno. Un buen liderazgo puede asumir diferentes caras, porque éste debe responder a las necesidades que el establecimiento educativo tenga en uno u otro momento, las que pueden variar en el tiempo.

Descriptores:

- a. Utilizan distintos estilos de liderazgo de manera eficiente.
- b. Ejercen su rol como formadores de personas y de la organización.
- c. Reflexionan sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva.
- d. Son capaces de adaptarse a circunstancias cambiantes.
- e. Lideran procesos de cambio al interior de la escuela.
- f. Promueven y apoyan una cultura organizacional flexible.

A.2. El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores: La base para un liderazgo efectivo es la buena comunicación entre el líder y los miembros del grupo. En ese sentido, el director y equipo directivo como líderes de la comunidad educativa deben asegurar canales efectivos de comunicación, a fin que sus mensajes sean entendidos y que los miembros de la comunidad se sientan escuchados. El director y equipo directivo debe ser claro al explicar lo que solicita y al anunciar cambios; respondiendo todas las consultas e inquietudes que surjan.

Descriptores:

- a. Son capaces de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores, tanto en forma oral como escrita.

- b. Son capaces de escuchar y estar abiertos a recibir comentarios, ideas y sugerencias.
- c. Practican un trato cordial y de cooperación con la comunidad educativa.
- d. Establecen canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.

A.3. El director y equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos: Una correcta decisión es una decisión bien informada. En ese sentido, para poder decidir el mejor curso de acción respecto a la labor educativa, el director y equipo directivo deben asegurar al interior de la comunidad educativa que presiden la difusión sistemática de información acerca de los procesos en curso y de los objetivos institucionales del establecimiento.

Descriptor:

- a. Garantizan la existencia de mecanismos de recolección de información como insumo para el proyecto educativo institucional del establecimiento.
- b. Aseguran la recolección y sistematización de la información para evaluar y retroalimentar a docentes y codocente sobre su desempeño profesional.
- c. Disponen de mecanismos de información sistemática sobre el clima interno del establecimiento y las relaciones con los actores relevantes del entorno.
- d. Utilizan la información disponible para monitorear y evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes y otros resultados del establecimiento.

A.4. El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas: A fin de alcanzar los logros de aprendizaje de los estudiantes y los logros institucionales, el Director y equipo directivo deben tomar decisiones pertinentes y ser capaces de resolver los problemas que se presenten. Adversidades y malentendidos que no son abordados en su

debido momento pueden dificultar el logro de las metas del establecimiento. Por lo tanto, es misión del director y equipo directivo, en su rol de líderes de la institución, identificarlos y eliminarlos oportunamente.

Descriptor:

- a. Son capaces de identificar y resolver problemas.
- b. Utilizan técnicas de negociación, administración y resolución de conflictos.
- c. Establecen mecanismos para la resolución de disputas y quejas.
- d. Toman decisiones fundamentadas y consideran enfoques alternativos para la resolución de problemas.

A.5. 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 con efectividad las acciones de profesores, alumnos y apoderados, el proyecto educativo institucional del establecimiento debe ser una visión compartida en la comunidad educativa. En ese sentido, el director y equipo directivo deben asegurar una formulación participativa de dicho proyecto, junto con la revisión y modificación permanente de sus objetivos.

Descriptor:

- a. Comunican el proyecto educativo de la escuela.
- b. Promueven el desarrollo de una visión compartida del proyecto educativo institucional.
- c. Procuran que los cambios al interior de la unidad educativa se reflejen en la planificación del establecimiento.
- d. Aseguran que la planificación se base en información relevante, considerando a los actores del contexto interno y externo.
- e. Generan espacio para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el Proyecto Educativo Institucional.

B. GESTIÓN CURRICULAR: El área de Gestión Curricular es central en el Marco para la Buena Dirección, en el sentido que el objetivo último de todo establecimiento educativo es el aprendizaje de sus alumnos y por ende de la implementación y evaluación del currículum.

En ese sentido, las competencias contenidas en esta área dan cuenta de la manera por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo.

Específicamente, los criterios de este dominio son los necesarios para que el director y equipo directivo promueva el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de la calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum.

Criterios y Descriptores del área de GESTIÓN CURRICULAR:

B.1. El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación: Para validar su rol de conductor educacional del establecimiento, el director y equipo directivo requieren, en primera instancia, conocer el Marco Curricular Nacional y el Marco para la Buena Enseñanza, a objeto de asegurar la buena implementación y continua evaluación de los procesos institucionales de enseñanza aprendizaje.

Descriptores:

- a.** Aseguran la aplicación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del Marco Curricular vigente en su establecimiento.
- b.** Aseguran el logro de los aprendizajes esperados consignados en las bases curriculares de la Educación Parvularia.
- c.** Garantizan la implementación de los planes y programas en coherencia con el proyecto educativo institucional.

- d. Promueven, entre los docentes, la implementación de estrategias de enseñanza efectivas, de acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza.
- e. Aseguran la aplicación de métodos y técnicas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con los planes y programas de estudio y los criterios de cada uno de los niveles.
- f. Conocen e implementan las políticas educativas vigentes.

B.2. El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la Implementación curricular en aula: Uno de los aspectos que influye significativamente en el logro de resultados de aprendizaje es el desarrollo de buenos procesos de organización curricular, preparación de la enseñanza, adecuadas condiciones para su implementación en aula y su evaluación. En ese sentido, en el ámbito de la gestión curricular, el director y equipo directivo deben asegurar una organización efectiva del uso del tiempo y espacios institucionales para el desarrollo de los procesos antes señalados.

Descriptor:

- a. Generan instancias y tiempos de planificación para seleccionar y organizar los contenidos de los programas de estudio.
- b. Generan instancias y tiempos para definir las estrategias de enseñanza acorde con las necesidades de los alumnos.
- c. Establecen condiciones para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos.
- d. Generan instancias y tiempos para definir criterios e instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes.

B.3. El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula: Para garantizar los logros de aprendizaje de los estudiantes, el director y equipo directivo debe motivar a los actores del proceso educativo y asegurar la difusión, conocimiento colectivo y replica de las estrategias de enseñanza adecuadas. Asimismo, debe promover una sistemática evaluación de logros y limitaciones de lo realizado. En este proceso es fundamental que, el director y demás

docentes directivos tengan y transmitan a la comunidad educativa altas expectativas respecto a los aprendizajes de los alumnos.

Descriptor:

- a. Promueven entre los docentes altas expectativas de logros de resultados de los estudiantes.
- b. Generan instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados.
- c. Promueven altas expectativas de aprendizaje entre los estudiantes y les demuestran confianza en sus capacidades.
- d. Aseguran la articulación entre objetivos institucionales y logro de aprendizaje de estudiantes.

B.4. El director y equipo directivo aseguran 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: El director debe garantizar que la implementación del currículum persiga una enseñanza de calidad. Para ello asegura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de diferentes aspectos de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.

Descriptor:

- a. Aseguran la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.
- b. Garantizan el desarrollo de instancias de reflexión y análisis de la relación entre el proyecto curricular, el currículum en uso y los resultados de aprendizaje.

C. GESTIÓN DE RECURSOS: En el Marco de la Buena Dirección, la gestión de recursos se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo.

En particular, los criterios relativos a la gestión de personas consideran acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo. Respecto a los criterios que dan cuenta de la gestión de recursos materiales y financieros, este dominio hace referencia a la obtención de recursos y su adecuada administración con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

Criterios y Descriptores del ámbito de GESTIÓN DE RECURSOS:

C.1. El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes: Para la consecución de todo resultado o meta se requiere disponer de recursos. En ese sentido, el director y su equipo directivo 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.

Descriptores:

- a.** Aseguran que la administración de los recursos apoye la consecución de las metas y prioridades definidos en su proyecto educativo.
- b.** Mantienen una organización eficiente para la administración de los recursos financieros, materiales y de infraestructura del establecimiento.
- c.** Aseguran la existencia de un sistema de control de gastos para optimizar el uso de recursos financieros.
- d.** Administran un sistema de planificación presupuestaria efectivo en coordinación con el sostenedor.
- e.** Aseguran la disponibilidad de recursos pedagógicos para profesores, estudiantes, padres y apoderados.

C.2. El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales: La disponibilidad de recursos adicionales facilita la consecución de las metas de un centro educativo. Cuando el proyecto educativo requiere recursos adicionales, es deseable que el director sea capaz de gestionar la obtención de recursos suplementarios, formando redes de colaboración y difusión con el entorno del establecimiento educativo. En ese sentido, el director y equipo directivo deben promover una gestión que aproveche oportunidades, liderando procesos de búsqueda, negociación y vinculación de recursos a las necesidades del establecimiento.

Descriptor:

- a. Establecen un sistema de difusión de resultados y proyectos del establecimiento, para sensibilizar a los potenciales socios y colaboradores.
- b. Reportan a estudiantes, padres y apoderados, personal y sostenedor acerca de las necesidades y proyectos del establecimiento.
- c. Obtienen recursos adicionales: humanos, financieros, materiales y técnicos para apoyar la implementación de los procesos de enseñanza – aprendizaje de cada nivel de estudios.

C.3. El director y equipo directivo motivan, apoyan y administra el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo: El director y equipo directivo requieren contar con un equipo de trabajo comprometido y competente para ejercer una buena dirección. En ese sentido, es fundamental que apoyen y conduzcan al personal docente y codocente en el ejercicio de sus labores. Una buena dirección inspira a su personal al proponerle objetivos desafiantes, reconocer sus logros y abrir espacio al surgimiento de nuevos liderazgos.

Descriptor:

- a. Aplican elementos de gestión de recursos humanos y desarrollo organizacional en su labor directiva.

- b. Se ocupan de las necesidades del personal docente, apoyando y motivando su desarrollo profesional.
- c. Promueven y aceptan el surgimiento de liderazgos al interior de los equipos de trabajo del establecimiento.

C.4. El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento: La calidad del personal de un centro educativo es fundamental en el logro de sus metas. Por ello, es relevante que el director y su equipo directivo aseguren procesos de reclutamiento y selección coherentes con las necesidades institucionales. Asimismo, deben garantizar evaluaciones sistemáticas al personal que permitan tener una visión de su evolución en un periodo determinado y que estén orientadas hacia su perfeccionamiento. En el proceso de evaluación es importante que el director y sus docentes directivos canalicen la percepción del resto de la comunidad educativa, acerca del desempeño del personal docente y codocente del establecimiento.

Descriptor:

- a. Definen requerimientos futuros de personal y participan en los procedimientos de reclutamiento y selección de personal docente, codocente y administrativo
- b. Establecen y mantienen procedimientos de monitoreo y evaluación del desempeño del personal del establecimiento.
- c. Incentivan el auto-desarrollo y dan facilidades para el desarrollo profesional en concordancia con el proyecto educativo.
- d. Desarrollan un sistema de retroalimentación sobre el desempeño docente con el cuerpo de profesores.
- e. Disponen de mecanismos expeditos para cubrir las necesidades imprevistas de personal en el establecimiento.

D. CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA: El clima organizacional es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela; y, al mismo tiempo, es uno de los factores en los que el

director y equipo directivo puede influir más directamente. Un buen clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional.

En ese sentido, el dominio de gestión del clima organizacional y convivencia persigue relevar el rol del director en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los criterios considerados en este ámbito de acción directiva, promueven la colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

Criterios y Descriptores de la GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA:

D.1. El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas: 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. Por ello, para propiciar un clima laboral favorable, el director y equipo directivo junto con exigir altos criterios de cumplimiento, deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del establecimiento.

Descriptores:

- a.** Demuestran compromiso con los valores institucionales, promoviendo la participación del personal para el desarrollo y consecución de las metas de la escuela.
- b.** Promueven un clima de igualdad de oportunidades y una política de puertas abiertas ante todos los actores de la comunidad educativa.
- c.** Promueven una cultura organizacional en la cual el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva en el éxito de la escuela.

d. Aseguran que cada una de las unidades, grupos de trabajo y/o individuos adopten las acciones que permitan alcanzar las metas de la escuela.

D.2. El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados: La participación y colaboración de los padres y apoderados es un aspecto crucial para el logro de las metas de aprendizaje. En ese sentido, el director y los docentes directivos deben promover una cultura escolar donde los padres y apoderados sean considerados protagonistas del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, es fundamental que junto con informar periódicamente a éstos sobre los avances de rendimiento individual y grupal de los estudiantes, se desarrollen estrategias de apoyo conjunto. En esta tarea, si se quiere que los padres y apoderados actúen en coherencia con los valores del establecimiento, es preciso que antes conozcan su proyecto educativo institucional.

Descriptores:

- a. Estimulan y facilitan la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- b. Desarrollan y mantienen relaciones de colaboración y comunicación con los padres y apoderados.
- c. Desarrollan y mantienen redes de apoyo para los estudiantes dentro de la comunidad educativa.
- d. Evalúan permanentemente la relación escuela - familia buscando su mejoramiento.

D.3. El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno: La educación y la sociedad están en continua interacción. Por ello el director y equipo directivo, como conductores del proyecto educativo del establecimiento que presiden, deben asegurar que dicho proyecto guarde coherencia con el contexto socioeconómico y cultural de su comunidad educativa.

Descriptorios:

- a. Conocen a sus estudiantes y su realidad socioeducativa.
- b. Incorporan la influencia de la cultura local y de sus organizaciones en los procesos educativos.
- c. Consideran el rol que juega la educación en el contexto de su localidad en la implementación de su proyecto educativo.
- d. Conocen y comprenden las condiciones y dinámicas propias de la comunidad escolar.
- e. Diseñan actividades orientadas a identificar y nutrir las relaciones con la comunidad.

D.4. El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes: La escuela no es una organización aislada, dado que se ve afectada por el medio sociocultural en que se encuentra inserta. Por ello, es importante que el director y equipo directivo fortalezcan las relaciones con la comunidad y construyan relaciones de cooperación con instituciones tanto académicas y profesionales como gubernamentales y empresariales.

Descriptorios:

- a. Gestionan la organización escolar como parte integral de la comunidad.
- b. Construyen relaciones de cooperación con otros líderes de la comunidad en los ámbitos de competencia del establecimiento.
- c. Involucran al establecimiento con instituciones académicas y profesionales para establecer redes de trabajo que contribuyan al aprendizaje recíproco.
- d. Se relacionan con instituciones gubernamentales y empresariales, para potenciar los resultados de aprendizaje de los alumnos y/o su futura inserción laboral.

D.5. El director y equipo directivo informan a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento: Es fundamental que la comunidad educativa y el sostenedor estén involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, el director y equipo directivo deben difundir y desarrollar procedimientos periódicos para monitorear y evaluar los logros y necesidades del establecimiento en conjunto.

Descriptor:

- a. Informan a la comunidad educativa acerca de los resultados académicos de los estudiantes.
- b. Informan a los padres y apoderados sobre el aprendizaje individual de los estudiantes.
- c. Establecen un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento.
- d. Informan al sostenedor acerca de los aspectos administrativos y desarrollo del proyecto educativo institucional del establecimiento.
- e. Trabajan cooperativamente con el sostenedor para potenciar el proyecto educativo institucional.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA

CAPÍTULO V. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La teoría y la experiencia educacional, señalan que una Gestión Escolar de Calidad garantiza condiciones para el éxito de los establecimientos, por esta razón se da por hecho que quien dirige una Institución Educativa, ejerce un *estilo de liderazgo* y se responsabiliza de su gestión, sin tener claro si la acción de supervisión y control del trabajo escolar, está presente o simplemente ausente de la acción de la dirección y si ésta influye en el trabajo docente y en el clima organizacional del Establecimiento.

El presente trabajo pretende investigar la siguiente problemática: **¿En una Gestión Escolar de Calidad, el Director ejerce liderazgo en el trabajo docente e influye la acción de supervisión en el clima organizacional?**

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La evidencia en los trabajos de investigación realizados demuestra, que no existe un estilo único de liderazgo que logre todos los propósitos. Los líderes exitosos son aquellos que pueden adaptar su conducta para alcanzar las demandas de su situación única y especial.

Hoy en día existe un desequilibrio entre el liderazgo y el comportamiento directivo en las organizaciones modernas, ya que hay más Directores que Líderes (Bennis, 1995).

Sin embargo, al implementarse en nuestro país la actual reforma educacional, y la aplicación del Marco para la Buena Dirección, se precisa la necesidad de parte de los Directores de Unidades Educativas, de asumir roles de liderazgo y de gestión, estableciéndose patrones innovadores y creativos,

participativos y generadores del trabajo en equipo, desafiando lo que significa dejar de ser absolutos administradores de tareas y de cumplimientos de objetivos institucionales.

El Marco para la Buena Dirección, es un instrumento de trabajo que formula Dominios y Criterios en detalle para guiar el quehacer educativo, reforzar el liderazgo de los equipos Directivos, y transformarlos en líderes del Proyecto Educativo de sus Establecimientos.

Los criterios y ámbito de competencia que establece el MBD, en lo pedagógico, administrativo y financiero, tal vez sean conocidos ampliamente por los docentes, pero, lo que pretende esta investigación, es que a través de una Encuesta se logre evaluar el desempeño de los Directores y Equipo Directivo, a través de este marco por los profesores.

Esta investigación pretende definir, el estilo de liderazgo que manifiesta el Director, la existencia o ausencia de la acción de supervisión que ejerce en base a los criterios del Marco para la Buena Dirección, su influencia en el trabajo docente y en el clima organizacional de 8 Colegios Municipalizados perteneciente a 2 colegios en cada Comuna, de la Región Metropolitana, de la Comuna de Ñuñoa, La Granja, Cerrillos y Santiago.

Un buen Director no debe solamente poseer características y estilo personal de conducción sino también, contar con las atribuciones necesarias y con equipos de trabajo que puedan sustentar los desafíos institucionales, con manifiesto liderazgo, efectuando una supervisión y control efectivo y eficaz para garantizar calidad en la Gestión de la Institución y además promover una comunidad educativa armoniosa.

Una buena Gestión Escolar de calidad en una Escuela o Liceo no puede ser tal, sin un buen Director que lidere procesos institucionales para mejorar los resultados escolares, el Director que supervisa y controla con capacidad para satisfacer las necesidades emocionales, sentimentales y materiales de aquellos

que lo necesiten, posee cualidades esenciales en todo liderazgo ejercida por el Director de un Establecimiento Educacional.

Las acciones desarrolladas para cumplir con actividades de supervisión y control ejercidas por el Director, no es suficiente para asegurar el éxito: Por lo general, cuando se supervisa que los procesos se cumplan en una Institución, se manifiesta una evidente resistencia al control, considerando la acción como fiscalización para el reconocimiento o la sanción, para lo cual el Director también debe poseer habilidad para fijar y lograr objetivos, establecer prioridades y planes de acción, tomar decisiones, organizar las tareas, motivar a sus colaboradores, controlar el curso de las acciones y retroalimentar a su personal. Además, debe saber manejar los recursos con que se dispone para lograr los objetivos y metas establecidas. El autocontrol es una eficiente herramienta de Dirección, para propiciar clima de armonía y de motivación para hacer más agradable y eficiente el trabajo de los docentes y de la Comunidad educativa.

Para el Director, al gestionar efectivamente la escuela es un desafío permanente y, en consecuencia, requiere profesionales que sean capaces de responder a requerimientos tanto técnicos como actitudinales en esta importante tarea de responsabilidad social.

La necesidad de investigar sobre este asunto es crucial para los Ministerios de Educación que se han embarcado en Reformas Educativas de alto costo sin saber cómo dirigen sus Directores y cómo enseñan los buenos profesores, en este caso, los Directores y profesores comprometidos con un proyecto educativo, confiando en que los asuntos técnicos pueden solucionar los déficits educacionales actuales.

Por lo anterior, esta investigación incentivará la difusión de las prácticas Directivas de calidad, que permanecen invisibles junto al Director en el Manual de la Buena Dirección, y ofrecerá una perspectiva pedagógica para actualizar la potencialidad de la Escuela y Liceo.

3. VARIABLES DE ESTUDIO

Para desarrollar esta investigación se consideran como variables: Liderazgo del Director, Supervisión Escolar y Clima Organizacional.

LIDERAZGO DEL DIRECTOR: función de influencia de 3 variables (Bolman y Deal, 1995):

- El Líder con sus características.
- El grupo de seguidores y su relación con el Líder.
- La situación o contexto problemático a superar, o Proyecto compartido.

LIDERAZGO: definición operacional

- Variable categórica e independiente que será medida en forma cualitativa y cuantitativa. La medición **cuantitativa** se realizará aplicando a los Directores y Equipo de Gestión de cada Establecimiento el Test Lead Self de Hersey y Blanchard (TLS) que permitirá establecer el estilo, la adaptabilidad y efectividad del liderazgo del Director.
- Para determinar la existencia o ausencia de Liderazgo del Director se utilizará un Cuestionario que tiene validez y fiabilidad, siendo validado por un grupo de pares. El documento presenta un conjunto de ítems presentados como afirmaciones que determinan la variable en estudio, en una escala de medición tipo Likert.
- Para reforzar y enriquecer los resultados de esta Encuesta, se utilizará la medición **cualitativa** con un Focus Groups a Directores y el estudio de las Unidades Educativas que pertenecen a la comuna de Ñuñoa.

SUPERVISIÓN ESCOLAR:

- Asistencia a las actividades docentes, de manera de darles coordinación, unidad y continuidad, para que la escuela alcance con mayor eficiencia sus objetivos (Imídeo Nérici).

CLIMA ORGANIZACIONAL:

- Forma en que están hechas las cosas en un entorno de trabajo determinado, siendo las percepciones sobre el clima organizacional determinante del comportamiento de los individuos en la organización, mediante la relación entre las características del entorno laboral y las respuestas de los empleados (Reichers y Schneider, 1990).

SUPERVISIÓN Y CLIMA ORGANIZACIONAL: definición operacional

- Variables categórica y dependiente, las que serán medida y evaluada en forma cualitativa y cuantitativa, a través de un Cuestionario presentado a los docentes de la muestra, con afirmaciones en 5 ámbitos y 37 descriptores del Marco para la Buena Dirección, que permitirá evaluar en qué porcentaje se cumple y desarrolla la supervisión que ejerce el Director y su Equipo Directivo, y su influencia en el Clima organizacional.
- Para reforzar y enriquecer los resultados de la Encuesta, se utilizará la medición **cualitativa** con un Focus Groups a Directores y el estudio de las Unidades Educativas que pertenecen a la comuna de Ñuñoa.

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. La existencia de liderazgo del Director y la acción de supervisión que ejerce en las áreas del MBD, influye negativamente en el trabajo docente y en el clima organizacional de la Unidad Educativa.
2. La existencia de liderazgo del Director y la acción de supervisión que ejerce en las áreas del MBD, ejerce impacto positivo en el trabajo docente y en el clima organizacional de la Unidad Educativa.

OBJETIVO GENERAL

Establecer el estilo de liderazgo del Director y su influencia en la acción de supervisión en el trabajo docente y en el clima organizacional de la Unidad Educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Definir con claridad y certeza el estilo, adaptabilidad y efectividad de liderazgo que ejerce el Director/a en 8 Unidades Educativas Municipalizadas de 4 comunas de la Región Metropolitana.
2. Establecer la existencia o ausencia de Liderazgo Directivo en cada Unidad Educativa de las comunas en estudio.
3. Definir si se cumple la acción de supervisión y control del Director en las áreas de Gestión curricular y Gestión de Recursos en una Gestión Escolar de Calidad.
4. Determinar si en una Gestión Escolar de Calidad la acción de supervisión que ejerce el Director influye en el trabajo docente y en el clima organizacional.
5. Establecer el impacto que ejerce la supervisión del Director y su Equipo Directivo en las actividades docentes.
6. Realizar un informe de cada Unidad Educativa con los resultados obtenidos para cada objetivo propuesto.
7. Reforzar y enriquecer los resultados de la Encuesta en conversación directa con los Directores.
8. Establecer cómo es la Gestión de los Directores de las Escuelas de la Comuna de Ñuñoa, al poseer Facultades Delegadas en el ejercicio de su Dirección.

5. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Esta investigación obedece a un estudio de carácter descriptivo, y correlacional, utilizando para ello metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de lograr una comunicación directa y horizontal a través de

cuestionarios con los Docentes Directivos y Docentes participantes de la muestra, permitiendo llegar a un análisis descriptivo susceptible de cuantificar e informar.

Para la aplicación de los instrumentos a los Directores y docentes considerados en la muestra en estudio, se contó con la buena disposición de cada uno de ellos en cada Comuna elegida, quiénes facilitaron el desarrollo de la investigación en la realización del Test y la Encuesta al profesorado de cada colegio.

Metodología Cuantitativa:

- A los miembros Directivos de la muestra: Se aplica un Test que determina el estilo de Liderazgo que posee el Director de la Unidad Educativa, este cuestionario corresponde al Test Lead Self de los autores de la Teoría Situacional del Liderazgo Hersey y Blanchard.
- Características del Cuestionario Lead Self: El Test Lead Self tiene el propósito de informar acerca de la percepción que cada Director tiene del Estilo de Liderazgo en términos de: Dirigir, Persuadir, Participar y Delegar. El Test que debe enfrentar el Director posee doce situaciones en las que debe asumir que se encuentra involucrado, a su vez, cada situación tiene cuatro alternativas de las cuales debe elegir la que se sería su conducta a seguir frente a la situación planteada. Con la información recogida, se establece el Perfil, adaptabilidad y efectividad del estilo de liderazgo de cada Director y las conductas que lo identifican como Líder.
- A los Profesores de los Colegios que forman parte de la muestra: Se aplica una Encuesta confeccionada con el propósito de recoger información acerca de la presencia o ausencia de liderazgo del Director de la Unidad Educativa, la existencia o ausencia de la acción de supervisión que ejerce en los 4 ámbitos del Marco para la Buena Dirección, su influencia en el trabajo docente y en el clima organizacional de la Institución.

Metodología cualitativa:

Visita, Entrevista, o focus groups: Se planificó una reunión con los Directores para enriquecer y reforzar los antecedentes obtenidos en el Informe de la Encuesta.

Informe Comuna Ñuñoa

Los dos Establecimientos pertenecientes a la **Comuna de Ñuñoa** serán analizados en particular por contar los Directores de esta comuna, Facultades Delegadas, para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22 de la Ley 19.410, siendo casi autónomos en el ejercicio de sus funciones de gestión.

6. DISEÑO Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENCUESTA A PROFESORES

La encuesta es elaborada para cumplir con los siguientes objetivos:

1. Obtener información de los docentes acerca de la existencia o ausencia del Liderazgo del Director del Establecimiento
2. Establecer el impacto que ejerce la Supervisión y su Equipo Directivo en las actividades Docentes.
3. Determinar si la supervisión del Director y su Equipo Directivo, influye en el Clima organizacional del Colegio.

La Encuesta consiste en un instrumento de escala tipo Likert, donde se definen las cuatro áreas del Marco para la Buena Dirección: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, más un área adicional de Comunicación y Relaciones, utilizando un total de 5 Ámbitos y 37 descriptores que dan cuerpo a la propuesta presentada como Encuesta, donde cada Docente de la muestra debe manifestar marcando si se cumple, o no se cumple, o a veces se cumple la conducta señalada.

El marco propuesto se estructura en 5 grandes áreas o ámbitos de acción:

- A. LIDERAZGO:** Se consulta si el “Director/a del Establecimiento” practica 10 de los 23 descriptores del MBD (44%).

- B. GESTIÓN CURRICULAR:** Se presenta éste ámbito como si el “Director/a y el Equipo directivo del Establecimiento” cumple con los 7 descriptores de los 15 del MBD (47%).

- C. GESTIÓN DE RECURSOS:** En esta área se consulta si “En su Establecimiento” se ejecutan los 8 de los 16 descriptores del MBD (50%).

- D. GESTIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL Y CONVIVENCIA:** Para este ámbito se solicita a los profesores si “Como docente del Establecimiento” reconoce que se cumplen 7 de los 22 descriptores del MBD. (33%) Se consideró sólo el 33% de los descriptores del MBD porque se agregó un ámbito que es más directo en la respuesta de los profesores y que complementa con éste.

- E. COMUNICACIÓN Y RELACIONES PERSONALES:** en esta área se precisa en forma directa si el docente observa que “En su Establecimiento” existen los 5 descriptores señalados, relacionados con la Comunicación entre los estamentos de la Escuela.

En cada ámbito donde se especifican determinados descriptores, se cumplirá la conducta por promedio porcentual, alcanzando más del 70%. Se especificará el resultado del descriptor como del ámbito de la Encuesta en el Informe a los Directores de cada una de las Escuelas en estudio.

Validez del instrumento:

La Encuesta se estructura en base a cada una de las áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo del **Marco para la Buena Dirección**, donde se pretende apreciar en términos formativos, su desempeño a través de 4 criterios y 76 descriptores el rol del Director para ejercer con propiedad el Liderazgo y Gestión del Establecimiento Educativo que dirige, agregando un ámbito de Comunicación y Relaciones Personales con 5 descriptores.

1ª Etapa:

En esta fase se entregó a cada Director, la Encuesta para su conocimiento, análisis y estudio con su Equipo de Gestión de los descriptores en cada ámbito del MBD, para una mayor comprensión por su redacción y evaluación de parte de los Docentes.

Como es un documento validado y conocido por los Directores, se recibieron las correspondientes correcciones y aportes considerando como fundamental, establecer que algunos descriptores, están implícitos en distintos ámbitos del MBD, expresando que será una ayuda meritoria para la labor que realizan diariamente.

2ª Etapa:

Dado que el MBD describe un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que el Director y su Equipo Directivo debe practicar para fortalecer la gestión escolar y desarrollar eficientes sistemas de trabajo en las escuelas, se confecciona una Encuesta con sólo 37 descriptores para su evaluación, que corresponde al 48.7% de los 72 descriptores que establece el Marco para la Buena Dirección.

Los Directores aprecian la forma en que se presenta, en que cada ámbito especifica qué es lo que se está evaluando y además establecen que los descriptores se redactan en forma más simple para una mejor comprensión y evaluación.

3ª Etapa:

Una vez construido el instrumento se solicitó a los Directores que consultaran a juicio del Equipo de Gestión Técnica Pedagógica en cada una de sus comunas, para que sometieran la Encuesta al criterio de especialistas para optimizarlo y realizar una validez por constructo.

4ª Etapa:

Analizado y concluido la consulta y juicio de los Directores en cada comuna, el que solamente tuvo observaciones de carácter semántico, para ser más precisa la redacción y considerando, que no es necesario realizar un análisis de confiabilidad del instrumento dado que ha sido confeccionado, aprobado y aplicado por el Ministerio de Educación, donde sólo se han disminuido sus descriptores para una mejor aplicación evaluativa por parte de los Profesores, se construye la Encuesta final.

7. APORTE DE LAS MUESTRAS

Población: La Población está constituida por los Directores Y Profesores de ocho Colegios de Enseñanza Básica. Los Profesores que conforman la muestra pertenecen a docentes con contrato mínimo de 30 horas, pertenecientes a las comunas de Ñuñoa, Cerrillos, Santiago y La Granja de la Región Metropolitana.

Muestra: Se determina una muestra probabilística, que corresponda a un mínimo del 60% de la carga Docente de cada Colegio que tengan contrato de 30 ó más horas de trabajo, sin importar sexo, años de servicio y años en la escuela. La representatividad de las opiniones de los docentes son fuente relevante, más aún si tienen 30 o más horas de trabajo en la Escuela, porque conoce y vivencia el trabajo de Gestión Escolar que desarrolla el Director y su Equipo de Gestión. Interesa para este estudio la participación y honestidad en sus respuestas y que esté

vinculado por sus horas de contrato al proyecto Educativo del Establecimiento. El Total de la muestra de los docentes encuestados suma 91, y los Directores de los 8 Establecimientos contestaron el Test.

Los Colegios, Directores y profesores fueron seleccionados de acuerdo a la distribución geográfica de las comunas en el Área Metropolitana, dispuestos a cooperar con la investigación y enriquecer con un aporte más heterogéneo en niveles socioculturales, cultura escolar y de administración Municipal del Establecimiento.

Comuna Ñuñoa: sector oriente RM.

- ✓ Colegio Benjamín Claro Velasco: 16 Profesores (70% Planta Docente).
- ✓ Colegio José Toribio Medina: 15 Profesores (60% Planta Docente).

Comuna de Cerrillos: sector poniente RM.

- ✓ Colegio Estrella Reina de Chile: 12 Profesores (80% Planta Docente).
- ✓ Colegio José Joaquín Vial: 10 Profesores (83% Planta Docente).

Comuna Santiago: sector centro RM.

- ✓ Colegio Benjamín Vicuña Mackenna: 13 Profesores (60% Planta Docente).
- ✓ Colegio Rosa Jaraquemada: 8 Profesores (80% Planta Docente).

Comuna La Granja: sector sur RM.

- ✓ Colegio Nuestro Mundo: 8 Profesores (62% Planta Docente).
- ✓ Colegio Army: 9 Profesores (60% Planta Docente).

8. PLAN DE TRABAJO

- **El liderazgo de los Directores:** será definido por el Test Lead Self de P. Hersey y K. Blanchard, (Teoría Liderazgo Situacional) lo que permitirá establecer la adaptabilidad y efectividad del estilo de Liderazgo del Director.
- **Encuesta dirigida a los Docentes,** en base a los ámbitos del MBD, previamente validada y posteriormente analizada en términos de su confiabilidad por sus pares, nos permitirá precisar la existencia del liderazgo del Director, y si la acción de supervisión ejercida se cumple o está ausente de la gestión directiva, además conocer su influencia en el trabajo docente y en el clima organizacional del establecimiento.

Los datos obtenidos por la Encuesta dirigida a docentes participantes de la muestra, serán analizados y presentados en un **Informe para cada Director/a** de las Unidades Educativas, en que se establecerá:

- Estilo de liderazgo del Director.
- Ausencia o presencia de la acción del Liderazgo del Director.
- La influencia positiva o negativa que ejerce la supervisión y control en el clima Organizacional del Establecimiento.
- El impacto que ejerce la supervisión y control del Director en los docentes del Establecimientos.
- Evaluación global de los criterios y descriptores de las áreas del Marco para la Buena Dirección.

9. IMPORTANCIA Y APOORTE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se considera como un aporte a la reflexión del profesorado sobre el trabajo y acción de la Gestión del Director/a y su Equipo Directivo.

Existiendo un instrumento como el MBD, que orienta el desarrollo profesional de las labores de Dirección Institucional de los establecimientos educativos, precisando la calidad de la conducción y liderazgo de los Directores sobre aquellos ámbitos que son de responsabilidad de su cargo, **no existe** experiencia empírica sobre esta evaluación, o reflexión, de las acciones realizadas en una Gestión de Calidad.

Siempre el docente es evaluado, por los resultados pedagógicos obtenidos en su curso, por el trabajo de comunidad escolar, por su responsabilidad y aportes al Establecimiento, etc....pero el Director, teniendo los instrumentos de apoyo para su buena Gestión:

¿Quién evalúa su desempeño?

¿Cómo se manifiesta su liderazgo que permitan orientar a su comunidad escolar al logro de las metas del establecimiento?

¿Cómo desarrolla el trabajo en equipo y la generación de un ambiente adecuado de trabajo?

¿De qué forma administra los recursos materiales y financieros?

¿Cómo asegura el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento considerando su cultura y su PEI?

¿Cómo promueve el diseño, planificación, instalación y evaluación de la implementación curricular?

¿Cómo influye la supervisión que realiza con su Equipo de Gestión en el clima laboral?

¿Favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional?

¿Se sienten los docentes, exigidos por la Dirección en el cumplimiento de objetivos?

¿Existe comunicación y apoyo entre los estamentos del Establecimiento?

Frente a estas interrogantes, considero que este instrumento de trabajo servirá de **reflexión a la labor Directiva** en colegios donde la comunicación directa, espontánea y honesta de sus profesionales permitirá dar

direccionalidad y coherencia al PEI, en un clima organizacional y de convivencia que promueva la conformación de redes de apoyo al mismo y a su entorno.

Un clima organizacional y de trabajo agradable logra comprometer a los individuos en el logro de los objetivos establecidos, lo que finalmente se verá reflejado en el producto final, alumnos mejor educados y docentes más comprometidos en su labor de enseñanza, lo que se traduce en una GESTIÓN ESCOLAR EFECTIVA.

Los docentes y la comunidad escolar deben estar conscientes de que la función de supervisión y control que ejerza el Director en la Escuela es ayudar a los maestros a que utilicen su máxima potencialidad para potenciar y estimular el progreso profesional, contribuyendo al logro del compromiso de la excelencia y calidad educativa que se exige a todos los niveles.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se hace un análisis de resultados obtenidos en:

1. La aplicación del Test Lead Self a los Directivos, donde se determina el Perfil, Adaptabilidad y Efectividad del Estilo de Liderazgo del Director con las correspondientes conductas directivas en cada estilo.
2. Los datos obtenidos por la Encuesta dirigida a docentes participantes de la muestra, serán analizados y presentados en un Informe para cada Unidad Educativa, en que se establece:
 - Estilo de liderazgo del Director (Test Lead Self).
 - Ausencia o presencia de conductas directivas en la acción del Liderazgo del Director.
 - Resultados en porcentaje de cumplimiento en cada ámbito propuesto del MBD.
 - La influencia positiva o negativa que ejerce la supervisión y control en el clima Organizacional del Establecimiento.
 - El impacto que ejerce la supervisión y control del Director en los docentes del Establecimientos en términos de porcentajes de aceptación o cumplimiento.
 - Evaluación global de los criterios y descriptores de las áreas del Marco para la Buena Dirección.

1. INFORME DE RESULTADOS DE LA COMUNA DE ÑUÑO A

Descentralización de los recursos y decisiones a los establecimientos escolares

Ñuñoa es una comuna de estrato medio, cuyos colegios reciben matrícula tanto de la comuna como también de comunas aledañas, siendo la principal Peñalolén, los colegios, salvo excepciones, no han estado sujetos a caídas graduales en la matrícula.

En Ñuñoa, son los Directores y el Equipo Técnico de cada establecimiento educacional los responsables de definir políticas propias, en el ámbito financiero y pedagógico, para lo cual recibieron capacitación y asesoría organizada desde la Corporación Municipal.

Desde el 2004 se realiza un SIMCE comunal que se aplica en marzo y noviembre de cada año, de Primeros Básico a Cuartos Medios, cuyos resultados son analizados por asesoría externa, la que entrega un diagnóstico por curso y alumno en cada colegio para cada unidad temática a evaluar.

Según las insuficiencias detectadas en la medición se definen y realizan capacitaciones de reforzamiento a directivos y a docentes. A su vez, la medición en marzo es insumo para la definición de metas a alcanzar en noviembre del mismo año, las que se negocian entre la Corporación y cada establecimiento, y son evaluadas a fines de año.

De alcanzar las metas, el colegio recibe uno o más bonos económicos:

- Correspondiente a eficiencia en la gestión financiera.
- A una buena gestión académica en el logro de las metas de aprendizaje.

Los bonos se financian con los propios superávits que logra cada establecimiento al administrar sus recursos, y en ese sentido son autofinanciados.

Esta Comuna aplica un Modelo de Gestión descentralizado, monitoreado y apoyado por el Departamento de Educación de la (CMDS) Corporación Municipal de Desarrollo Social de Ñuñoa. Esta cuenta con un equipo pequeño, altamente comprometido, que ha liderado el proceso y decide sobre las prioridades, temas clave, innovaciones, etc., reuniéndose regularmente con los Directores de colegio para verificar avances, identificar problemas, buscar soluciones.

El desarrollo y consolidación de las practicas vigentes hoy en Ñuñoa es resultados de la convicción de un equipo pequeño y afiatado en la Corporación que guiado por una convicción fue probando caminos, diseñando instrumentos, evaluando resultados, capacitando a los equipos directivos de los establecimientos y a los docentes, para fortalecer sus capacidades directivas y pedagógicas.

La Educación Municipal de Ñuñoa ha mejorado sus resultados SIMCE nacional, todos los colegios salvo 3 ó 4, permanecen con resultados estancados, siendo estos colegios de la comuna, los que reciben a un alumnado en condiciones de mayor vulnerabilidad social.

CORPORACIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN: Educación de Calidad

Durante estos últimos años el Municipio y su Corporación de Educación, han desarrollado y perfeccionado una serie de programas, que complementan el esfuerzo que se realiza académicamente y que aportan significativamente a que la Educación sea una educación eficiente y de calidad.

Año a año, cada uno de los colegios municipales de Ñuñoa, han ido mejorando sus resultados, tanto en la PSU, como en el SIMCE.

Se descentralizó la gestión, con fuertes estímulos a profesores y Directivos, por resultados y permanentes mediciones al nivel de aprendizaje de

cada estudiante. Además de los bonos de excelencia, los docentes, reciben capacitación constante en sus áreas.

Una educación moderna y de calidad, que brinde reales oportunidades de futuro a los alumnos, no sólo requiere de buenas ideas, sino también de una importante inversión, es así, como en esta gestión, los Colegios, han renovado su infraestructura, lo que permite atender a los alumnos con instalaciones cómodas y modernas.

Todo esto permite asegurar, que los alumnos de colegios municipales de Ñuñoa, son alumnos preparados para competir en igualdad de condiciones con alumnos de colegios privados de la comuna y del resto del país y que la educación de estos colegios, les abrirá puertas a mejores oportunidades en el futuro.

Ñuñoa cuenta con:

- 11 colegios de Educación Básica.
- 5 colegios de Educación Media Científico Humanista.
- 2 Colegios de Educación Media Técnico Profesional.
- 3 Colegios Especiales.

A. Informe de resultados del colegio Benjamín Claro Velasco

A.1. Análisis perfil del estilo de liderazgo del director

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo primario de liderazgo de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, esto significa que la mayor parte de su actuar como Directora, lo realiza influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

El **Estilo Persuasivo** (Persuadir): Ambos comportamientos están por encima del promedio, (conducta de alta tarea y alta relación). El líder proporciona la mayor parte de la dirección, explica las decisiones y da la

oportunidad de hacer aclaraciones. Intenta por medio de una comunicación bilateral y respaldo socio-emocional persuadir psicológicamente a los docentes sobre la decisión que ha de tomarse.

Se trata de docentes o subordinado que ya tienen algo de competencia y mantienen alta su motivación por la tarea. Lo que este trabajador necesita es que le den claras instrucciones, lo dejen cumplirlas en tiempo y espacio y luego le revisen o controlen lo realizado. Este estilo al denominarse persuasivo pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones y el control posterior. El trabajador necesita espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario.

El Estilo de liderazgo Persuasivo, se caracteriza por altos niveles de comportamiento directivo y de apoyo y reconoce los avances y mejoras en el rendimiento.

El líder como Director supervisa, incrementa su ayuda a los miembros del equipo para que desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con sus funciones, redefine las metas, se mantiene receptivo para reconocer las dificultades y anima a establecer relaciones de participación y cohesión. Los miembros del grupo tienen niveles bajos de competencia y su motivación varía como consecuencia de las dificultades, por todo ello es fundamental el apoyo del líder.

El comportamiento de liderazgo del líder es de un entrenador, alto enfoque en la tarea del que dirige y alto enfoque en la relación emocional y de comunicación, los líderes todavía definen papeles y tareas, pero buscan ideas y sugerencias del seguidor. Las decisiones siguen siendo la prerrogativa del líder, pero la comunicación es mucho más de dos vías, para la gente que tiene cierta capacidad pero carece de compromiso, se necesita de la dirección y la supervisión del líder o Director, porque la comunicación sigue siendo relativamente inexperta.

Los docentes también necesitan el soporte y la alabanza para construir su autoestima, y la participación en la toma de decisión para restaurar su compromiso.

El nivel del desarrollo de los docentes o seguidores en capacidad y compromiso es **bajo-mayor**, tienen algunas habilidades relevantes, pero no podrá hacer el trabajo sin ayuda, la tarea o la situación pueden ser nuevas para ellos.

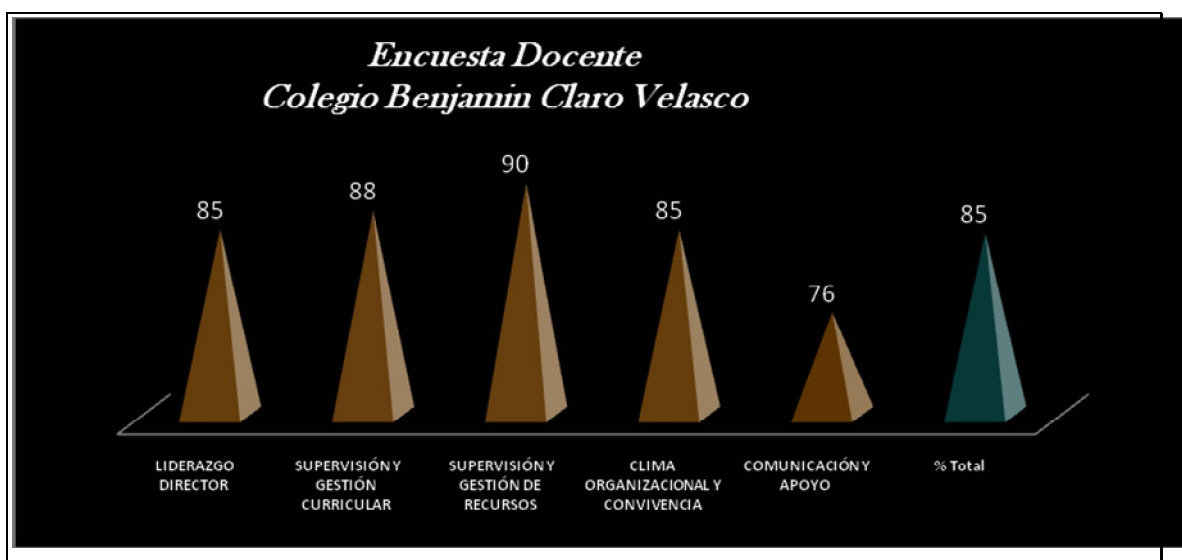
En forma secundaria la Directora establece un estilo de liderazgo **PARTICIPATIVO**, como LÍDER crea condiciones para que los docentes tomen decisiones mediante un diálogo responsable y de reiterada explicación. En este caso, la competencia es alta. Se trata de trabajadores que saben exactamente lo que deben hacer y lo hacen bien. Su motivación de logro no es significativa, pues ya saben como hacerlo.

En este caso, la Directora como líder, debe prestar más atención a los *refuerzos* que puede entregar y a los comentarios que el trabajador puede hacer como sugerencia. En este caso el trabajador no encuentra una mayor satisfacción personal en el logro de una tarea difícil, sino que requiere una satisfacción o reconocimiento más personal.

Este estilo de liderazgo participativo permite al líder descansar en el buen rendimiento de sus trabajadores y otorgar reconocimiento a las buenas ideas, iniciativas y mejoras que se puedan introducir, es importante no dar por sentado el buen desempeño, sino igual reconocerlo.

Considerando que el estilo de liderazgo que ejerce la Directora, fluctúa entre la persuasión y la participación, necesita de sus docentes alta disposición o motivación para desarrollar un trabajo con madurez profesional, siendo flexible en el uso de conductas directivas para comunicar, reforzar y apoyar lo que debe hacerse, el qué, el cuándo, el cómo y el dónde, para hacer eficiente su labor, basada en el reforzamiento con refuerzos positivos y apoyo emocional constante.

A.2. Resultados generales de la encuesta docente



A.3. Análisis de la encuesta docente

Los resultados de la Encuesta aplicada a 16 docentes de esta Unidad Educativa, correspondiente al 70% del total de profesores, es la siguiente:

◆ LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, la Directora del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, influyendo de alguna manera sobre sus docentes, proporciona ideas y facilita el proceso para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Los docentes encuestados manifiestan en un 94% que la Directora es un líder en la Comunidad Educativa, comunica su gestión como labor Directiva, se adapta y responde a las necesidades de la Escuela, orientando con ideas y sugerencias para tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas, promoviendo la participación y compromiso del profesorado con el desarrollo del PEI. Un 63% de sus colaboradores manifiesta que la comunicación es efectiva y el trato es cordial con la Comunidad Escolar, en su

labor de control los docentes opinan en un 94% que utiliza los resultados de aprendizaje para monitorear y evaluar a los docentes sobre su desempeño profesional. Es importante que la Dirección en un 88% genere espacios para reflejar los intereses de la Comunidad Escolar en el PEI.

En este ámbito de acción del Marco para la Buena Dirección, el Liderazgo del Director es reconocido en forma global por los docentes en un 85%, siendo que no es una característica exclusiva del rol de la Directora, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad docente.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

En forma unánime los docentes manifiestan que la Directora da a conocer, difunde e implementa las políticas educativas vigentes, manteniendo actualizado la aplicación del Marco Curricular en el Establecimiento, generando instancias para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos, monitoreando y evaluando la coherencia con el PEI propuesto, manteniendo en un 81% altas expectativas de logros de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Un 56% los profesores, admiten tener instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados, permitiéndoles establecer mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Las competencias contenidas en esta área de Gestión Curricular son fundamentales para que la Directora asegure el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y el PEI, como lo confirma que se cumple el 88% de los docentes encuestados.

El área de Gestión Curricular es central en el Marco para la Buena Dirección donde el 88% de los profesores encuestados del colegio manifiestan que la Directora y su equipo Directivo, asegura el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento, considerando su propia cultura y proyecto educativo,

asegurando el control de calidad de las estrategias de enseñanza y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

En la Supervisión y Gestión de Recursos, los criterios relativos para asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, y de infraestructura, los docentes manifiestan en un 100% que existe en el Colegio un control de gastos para administrar en forma eficiente estos recursos y además la Comunidad Educativa está informada de las necesidades y proyectos de la Escuela.

Los criterios relativos a la Gestión de Recursos Humanos, en este Establecimiento se promueven y apoya en un 88% el liderazgo de los docentes y los respectivos equipos de trabajo. En un 75% se apoya y motiva el desarrollo profesional de los docentes, supervisando y evaluando el desempeño del personal docente, codocente y administrativo en un 94%, lo que permite tener una visión de su evolución en un periodo determinado para orientar hacia el perfeccionamiento en un 81%.

En forma global este ámbito es aceptado por los docentes en un 90%, reconociendo una adecuada administración de la Dirección en la obtención de recursos con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

◆ GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA

Un adecuado Clima Organizacional y Convivencia favorece el aprendizaje y el compromiso de equipo de trabajo, que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales de un Establecimiento. El 94% de los docentes se siente comprometido con los valores institucionales del PEI que integra, el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva con el éxito o fracaso de los proyectos que se ejecutan.

Los docentes estiman que la Dirección de este Establecimiento en un 88%, conoce los logros y necesidades de sus alumnos, estimula y facilita la participación y relación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias en conjunto potenciando las relaciones con la comunidad escolar.

El clima de confianza y colaboración con la Dirección para el logro de metas se manifiesta por los docentes en un 75%, en igual porcentaje los docentes se sienten altamente exigidos por la Dirección del colegio en el cumplimiento de objetivos.

El clima organizacional y convivencia es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela, siendo que también la Directora puede influir más directamente en el clima laboral favoreciendo la motivación y el compromiso con la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional. La aceptación global a la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia en el Establecimiento, se manifiesta en un 85% de aceptación por los docentes encuestados.

◆ COMUNICACIÓN Y APOYO

Los criterios considerados en este ámbito de acción Directiva son muy importantes y promueven la colaboración al interior del Establecimiento y la conformación de redes de apoyo.

Los docentes se sienten identificados en un 100% con la Unidad Educativa, un 81% de los encuestados, declara que existe buena comunicación y apoyo entre la Dirección y profesores, también los estamentos administrativos apoyan la gestión docente en la Escuela, en un 75%, la comunicación y relación alumno-profesor se declara efectiva en un 69%.

La buena comunicación y apoyo entre profesores es considerada en baja aceptación por los profesores encuestados con un 56%, por ello, es

necesario propiciar un clima laboral favorable, donde el Director y equipo directivo junto con exigir altos criterios de cumplimiento, deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del Establecimiento y lo puntual entre profesores.

La aceptación global de la Gestión de Comunicación y Apoyo en el Colegio Benjamín Claro Velasco, es considerada por los docentes en un 76%, siendo importante trabajar la relación entre profesores.

CONCLUSIONES:

- Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo primario de liderazgo de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, y en forma secundaria establece un estilo de liderazgo **PARTICIPATIVO**, siendo flexible su adaptabilidad de conducta Directiva y efectivo su estilo de liderazgo.
- En la encuesta, un 94% de los docentes manifiestan la **existencia del liderazgo** que ejerce la Directora en la Comunidad Educativa, siendo aceptados los criterios y descriptores del ámbito Liderazgo del Manual de la Buena Dirección en un 85%.
- La supervisión y control del quehacer escolar realizado por la Directora y el Equipo Directivo **influye positivamente en el Clima Organizacional** del Colegio, existiendo un clima de confianza y colaboración del profesorado con la Dirección en un 75% en el logro de metas, con una total identificación de los docentes con la Unidad Educativa, manifestando buena comunicación y apoyo en un 81% entre Dirección y Profesores.
- El impacto que ejerce la supervisión del Director y su equipo Directivo en el profesorado encuestado, éstos se manifiestan **altamente exigidos** en un 75% por la Dirección en el cumplimiento de objetivos,

siendo la supervisión y Gestión curricular cumplida satisfactoriamente en un 88% y la supervisión y Gestión de Recursos en un 90%.

- Los criterios y descriptores presentados en la encuesta en cada ámbito del Marco para la Buena Dirección a los profesores del Colegio Benjamín Claro Velasco, son cumplidos y aceptados en un 84% las habilidades, actitudes y conocimientos que el Director y su Equipo practican para fortalecer la Gestión Escolar de Calidad.

B. Informe de resultados del colegio José Toribio Medina

B.1. Análisis del perfil del estilo de liderazgo del director

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo de liderazgo claramente de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, esto significa que la mayor parte de su actuar como Directora, lo realiza influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

El **Estilo Persuasivo** (Persuadir): Ambos comportamientos están por encima del promedio, (conducta de alta tarea y alta relación). El líder proporciona la mayor parte de la dirección, explica las decisiones y da la oportunidad de hacer aclaraciones. Intenta por medio de una comunicación bilateral y respaldo socio-emocional persuadir psicológicamente a los docentes sobre la decisión que ha de tomarse. Se trata de docentes o subordinado que ya tienen algo de competencia y mantienen alta su motivación por la tarea. Lo que este trabajador necesita es que le den claras instrucciones, lo dejen cumplirlas en tiempo y espacio y luego le revisen o controlen lo realizado.

Este estilo al denominarse persuasivo pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones y el control posterior. El trabajador necesita espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario. El Estilo de liderazgo Persuasivo, se caracteriza por altos niveles de

comportamiento directivo y de apoyo y reconoce los avances y mejoras en el rendimiento.

El líder como Director supervisa, incrementa su ayuda a los miembros del equipo para que desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con sus funciones, redefine las metas, se mantiene receptivo para reconocer las dificultades y anima a establecer relaciones de participación y cohesión. Los miembros del grupo tienen niveles bajos de competencia y su motivación varía como consecuencia de las dificultades, por todo ello es fundamental el apoyo del líder.

El comportamiento de liderazgo del líder es de un alto enfoque en la tarea del que dirige y alto enfoque en la relación emocional y de comunicación, los líderes todavía definen papeles y tareas, pero buscan ideas y sugerencias del seguidor. Las decisiones siguen siendo la prerrogativa del líder, pero la comunicación es mucho más de dos vías, para la gente que tiene cierta capacidad pero carece de compromiso, se necesita de la dirección y la supervisión del líder o Director, porque la comunicación sigue siendo relativamente inexperta. Los docentes también necesitan el soporte y la alabanza para construir su autoestima, y la participación en la toma de decisión para restaurar su compromiso.

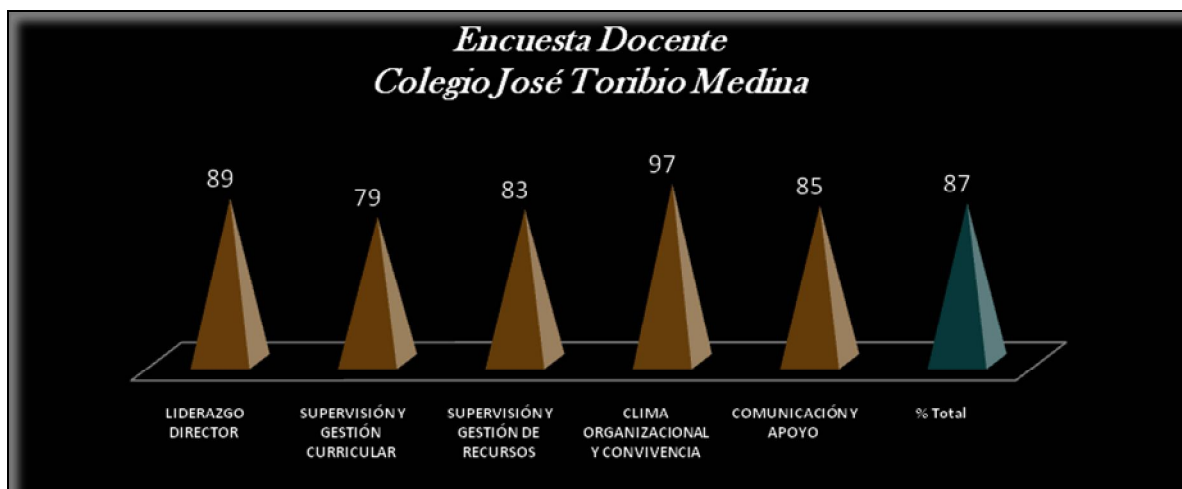
El nivel del desarrollo de los docentes o seguidores en capacidad y compromiso es **bajo-mayor**, tienen algunas habilidades relevantes, pero no podrá hacer el trabajo sin ayuda, la tarea o la situación pueden ser nuevas para ellos. En la adaptabilidad de estilos la Directora necesita de sus docentes alta disposición, motivación y madurez profesional, para tener cierta flexibilidad en el uso de conductas directivas.

La Directora y la Inspectora General de la Unidad Educativa, manifiestan en el Cuestionario Lead Self tener una tendencia de estilo puramente **Persuasivo Tutorial**, consideran que los profesores desarrollan un alto acento en la tarea al detallarles los deberes y las responsabilidades del grupo, explicándoles qué hacer, cómo, cuándo, dónde y por qué, manteniendo

además un fuerte acento en la relación en la comunicación, donde se facilita y respalda las conductas de los docentes.

La Sub Directora manifiesta tener en forma primaria un estilo **Persuasivo-Tutorial** y en forma secundaria un estilo **Directivo-Informativo**. Este estilo de liderazgo al llamarse también informativo, destaca la entrega oportuna de información, la demostración, las instrucciones claras, específicas, acotadas y precisas, para después supervisar muy de cerca las conductas.

B.2. Resultados generales de la encuesta docente



B.3. Análisis de la encuesta docente

Los resultados de la Encuesta aplicada a 15 docentes de esta Unidad Educativa, correspondiente al 60% del total de profesores, es la siguiente:

◆ LIDERAZGO DIRECTOR

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, la Directora y su Equipo de Gestión del Establecimiento, en primera instancia manifiestan tener un estilo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones entre el diálogo y la persuasión que ella sugiere.

Los docentes encuestados manifiestan en un 87% que la Directora es un líder en la Comunidad Educativa, comunica su gestión como labor Directiva, se adapta y responde a las necesidades de la Escuela, orientando con ideas y sugerencias para tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas, promoviendo la participación y compromiso del profesorado con el desarrollo del PEI con un 100%.

Un 60% de sus colaboradores manifiesta que la comunicación es efectiva y el trato es cordial con la Comunidad Escolar, acentuando en un 93% que utiliza los resultados de aprendizaje para monitorear y evaluar a los docentes sobre su desempeño profesional.

Los descriptores propuestos en la encuesta en el área Liderazgo del Director en el Establecimiento, los docentes manifiestan que son aceptados y cumplidos en un 89%.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

En forma unánime los docentes manifiestan que la Directora y el Equipo de Gestión da a conocer, difunde e implementa las políticas educativas vigentes, manteniendo actualizado la aplicación del Marco Curricular en el Establecimiento, generando instancias para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos, monitoreando y evaluando la coherencia con el PEI propuesto, manteniendo en un 87% altas expectativas de logros de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Se contrasta en el resultado de la encuesta que sólo un 20% los profesores, admiten tener instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados, siendo que los docentes reconoce que la Dirección y su equipo Directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula en un 74%, analizando el proyecto curricular, el currículum en uso y los resultados de aprendizajes con el PEI en un 87%.

Las competencias contenidas en esta área de Gestión Curricular son fundamentales para asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento, considerando su propia cultura y el PEI, como lo afirma que se cumple el 79% de los docentes encuestados.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

En la Supervisión y Gestión de Recursos, los criterios relativos para asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, y de infraestructura, los docentes manifiestan en un 93% que existe en el Colegio un control de gastos para administrar en forma eficiente estos recursos y además la Comunidad Educativa está informada de las necesidades y proyectos de la Escuela.

Los criterios relativos a la Gestión de Recursos Humanos, en este Establecimiento se promueven y apoya en un 87% el liderazgo de los docentes y los respectivos equipos de trabajo, y en un 73% se apoya y motiva el desarrollo profesional, además se supervisa y evalúa el desempeño del personal docente, codocente y administrativo en un 100%, existiendo sólo un 27% de los docentes que revelan, que la autoevaluación sistemática del personal permite tener una visión de su evolución en un periodo determinado para orientar hacia el perfeccionamiento mientras que el 73% no lo percibe.

En forma global los docentes del colegio establecen que el área de la Supervisión y Gestión de Recursos en el Establecimientos se cumple en un 83%, dado que la Dirección administra y organiza los recursos en función de su PEI y de los resultados de aprendizajes de los alumnos.

◆ GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA

El 93% de los docentes se siente comprometido con los valores institucionales del PEI formulado en este establecimiento, lo que garantiza un adecuado Clima Organizacional y Convivencia que favorece el aprendizaje y el

compromiso de equipo de trabajo, aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales del Establecimiento. El personal reconoce y asume responsabilidad colectiva con el éxito o fracaso de los proyectos que se ejecutan en un 100%, sintiéndose un 94% de los docentes altamente exigidos por la Dirección en el cumplimiento de objetivos.

Los docentes estiman que la Dirección de este Establecimiento en un 93%, conoce los logros y necesidades de sus alumnos, estimula y facilita la participación y relación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias en conjunto potenciando las relaciones con la comunidad escolar en un 100%.

El clima de confianza y colaboración con la Dirección para el logro de metas se manifiesta por los docentes en un 100%, dando una aceptación global a la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia en el Establecimiento del 97%, lo que es relevante el rol del Director y su equipo directivo para influir directamente en la generación de climas organizacionales adecuados, para potenciar el PEI y los logros de aprendizajes de los estudiantes.

◆ COMUNICACIÓN Y APOYO

Los criterios considerados en este ámbito de acción Directiva son muy importantes y promueven la colaboración al interior del Establecimiento y la conformación de redes de apoyo.

Pese a que los docentes en un 100% se sienten identificados con la Unidad Educativa, sólo un 53% de los encuestados, declara que existe buena comunicación y apoyo entre la Dirección y profesores, por ello, es necesario propiciar un clima laboral favorable, donde el Director y equipo directivo junto con exigir altos criterios de cumplimiento, deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del Establecimiento y lo puntual entre profesores. La buena comunicación y apoyo entre profesores es considerada por los docentes encuestados en un 87%.

También los estamentos administrativos apoyan la gestión docente en la Escuela, al igual que la comunicación y relación alumno – profesor se declara efectiva en un 93%.

La aceptación global a la Gestión de Comunicación y Apoyo en el Colegio José Toribio Medina, es considerada por los docentes en un 85%.

CONCLUSIONES:

- Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo netamente de liderazgo de tipo **PERSUASIVO – TUTORIAL**, siendo flexible su adaptabilidad de conducta Directiva y efectivo su estilo de liderazgo. Los docentes manifiestan en un 87% la **existencia del liderazgo** que ejerce la Directora en la Comunidad Educativa, siendo aceptados los criterios y descriptores del ámbito Liderazgo del Manual de la Buena Dirección en un 89%.
- La supervisión y control del quehacer escolar realizado por la Directora y el Equipo Directivo **influye positivamente en el Clima Organizacional** del Colegio, existiendo un clima de confianza y colaboración con la Dirección en un 97% en el logro de metas, con una total identificación y compromiso con la Unidad educativa y los valores institucionales, manteniendo una buena comunicación y apoyo entre Dirección y profesores en un 53% y entre profesores existe buena comunicación y apoyo en un 87%.
- El impacto que ejerce la supervisión de la Directora y su equipo Directivo en el profesorado encuestado, éstos se manifiestan **altamente exigidos** en un 93% por la Dirección en el cumplimiento de objetivos, siendo la supervisión y Gestión curricular cumplida satisfactoriamente en un 79% y la supervisión y Gestión de Recursos en un 83%.

- Los criterios y descriptores presentados en cada ámbito del Marco para la Buena Dirección a los profesores del Colegio José Toribio Medina son cumplidas y aceptadas en un 87% las habilidades, actitudes y conocimientos que el Director y su Equipo practican para fortalecer la Gestión Escolar de Calidad.

2. INFORME DE RESULTADOS DE LA COMUNA DE CERRILLOS

Educación Municipal: un modelo de gestión educativa focalizada al entorno.

El estado de Chile a través del Ministerio de Educación ha dispuesto fondos para apoyar el mejoramiento de la Gestión municipal en Educación.

El Municipio de Cerrillos emprendió la tarea de dotar a los establecimientos de un marco de políticas, estrategias y métodos que contribuyan con el desarrollo de una **Buena Dirección Educativa**, mejora que favorecerá el cumplimiento del **Marco para la Buena Enseñanza**, promovido por la Dirección Ministerial y esperado por los alumnos y la comunidad inmediata.

El Municipio ha concursado satisfactoriamente en dicho proceso, accediendo a estos recursos, y con la colaboración de Mind y Hand, profesionales externos experimentados se focalizan en:

- Modelamiento estructural de procesos.
- Desarrollo de sistemas de control de gestión.
- Lineamiento e instauración de modelos y estrategias de comunicación.

El municipio de Cerrillos representado por el Departamento de Administración de Educación, (DAE) unidad rectora del proyecto **“Modelamiento de un Proceso de Gestión Educativa Focalizada al Entorno”**, conjuntamente con la inspección técnica del programa y los

respectivos consultores, manifiestan a la comunidad educativa su compromiso profesional de abordar el desarrollo de esta acción, en los siguientes términos:

En la actual problemática educativa se requiere desarrollar el proyecto desde las ideas a su instauración, entendiendo que su éxito no radica sólo en el recurso financiero ni en los medios materiales, si no en la capacidad de traducir una idea, concepto o abstracción, en una cadena compuesta por un conjunto de eslabones (acciones) que la hagan visible, demostrable y/o palpable y que el entorno que lo demanda, la reconozca y valide como tal a través del desarrollo de iniciativas.

El desafío anterior, se abordará con un modelo de trabajo de carácter transdisciplinario, vale decir, que considere la participación de profesionales de los distintos ámbitos requeridos: administración, informática, comunicaciones, sociología, psicología, estadísticas, pedagogía, etc., con la incorporación de los actores que conforman el entorno en el cual se desenvolverá la acción educativa municipal: alumnos, padres, apoderados, docentes, UTP, empresariado comunal, administración municipal y comunidad vecina.

Las acciones se orientarán a conocer, evaluar y sensibilizar en el origen, la relación entre el ámbito del educando (alumno, padres, apoderados y el entorno comunitario) y el ámbito educacional (oferta educativa de las instituciones, docentes, asistentes, infraestructuras, etc.).

Se contará con metodologías estratégicas de comunicación, que en el desarrollo de las interacciones de los ámbitos señalados (educandos / educadores) revelen, eficazmente, y en ambos sentidos, sus requerimientos, valoraciones, temores, expectativas, descontentos, etc.

Desde el conocimiento, reconocimiento y entendimiento de las características, en permanente cambio, de nuestros alumnos, padres, apoderados y entorno comunitario, se generará una oferta educativa que apoye la resolución de las brechas culturales, sociales y educativas, entre sus educandos y los de otras comunas del área metropolitana.

Alineamiento de los PEI con la Política Municipal Implica asegurar la congruencia de las acciones concretas que en materia de educación se ejecutan en los establecimientos municipales, con los lineamientos directivos (políticas) definidos por el Municipio y establecer una formalización del compromiso de cada institución con las directrices municipales.

La ejecución de esta iniciativa comprende alinear en términos detallados los proyectos educativos institucionales, existentes o en proceso, de los 9 establecimientos municipales con la política que al término de este proyecto resulte estructurada e instaurada.

Modelo de Control de Gestión

Comprende un modelamiento organizacional que regule la relación del Municipio y sus instituciones educativas en el marco de la política general, produciendo también, las instancias administrativas y los instrumentos de control y rendición. Para ello se establecen los puntos de control en las actividades educativas y se diseñan las alertas tempranas ante las desviaciones. Será fundamental estructurar los parámetros específicos para cada actividad que permitan medir sus resultados.

Modelo Comunicacional Interno

Para el desarrollo del proyecto y su control, se dispone de una plataforma informática de comunicaciones que permita en forma simple y segura el intercambio y publicación de la información en línea para grupos de trabajo, con un enfoque de colaboración; manteniendo actualizada la información de los proyectos, organizada y cronológicamente, por contenidos e hitos de interés. Dicho modelo comunicacional apoyara la planificación, organización, dirección y control de todas las iniciativas propuestas en este programa, facilitando la discusión, implementación y difusión de las mismas.

Capacitar a los usuarios en la funcionalidad de la herramienta

Es esencial transmitir a los distintos actores las acciones emprendidas, su enfoque, los resultados y la disposición de la organización municipal y educativa a recoger la opinión y sensibilidad de los involucrados. En concordancia con lo anterior, resultó vital desarrollar una metodología estratégica de comunicación, que exponga eficazmente, y en ambos sentidos los requerimientos, valoraciones, temores y expectativas, descontentos, etc. que surjan de la relación de los ámbitos del educando y el educador.

La comunicación está orientada al servicio público, en el ámbito educativo, aplicando un enfoque principalmente audiovisual, destacando el concepto de la comunicación limpia y tecnológica.

Mediciones Paramétricas

El control de la gestión depende de la calidad y oportunidad de las mediciones. Por tanto será fundamental en este proyecto: homogenizar la estructuración de mediciones; calendarizar la ejecución de las mediciones y sus respectivos reportes; acopiar y cautelar la información; auditar la oportunidad y calidad de la información; uniformar y profesionalizar la tabulación y difusión de la misma. Para este cometido se requiere modelar en términos organizacionales una instancia encargada de: participar en la definición; supervisar la aplicación y tabular y publicar las mediciones paramétricas.

Capacitación para la Gestión

Lograr el desafío implícito en este proyecto, demanda un adecuado programa de capacitación a la Dirección, Docencia y a la Gestión Curricular de las distintas Instituciones Educativas del Municipio, para factibilizar el apropiado desarrollo de la política de gestión educativa enfocada al entorno, estructurando un programa de entrenamiento y supervisión en su ejecución.

A. Informe de resultados del colegio Estrella Reina de Chile

A.1. Análisis del perfil del estilo de liderazgo del director

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo de liderazgo claramente de tipo **PERSUASIVO – TUTORIAL**, esto significa que la mayor parte de su actuar como Directora, lo realiza influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Estilo Persuasivo (Persuadir): Ambos comportamientos están por encima del promedio, de una conducta de alta tarea y alta relación. El líder proporciona la mayor parte de la dirección, explica las decisiones y da la oportunidad de hacer aclaraciones. Intenta por medio de una comunicación bilateral y respaldo socio – emocional persuadir psicológicamente al seguidor o a los seguidores, en este caso docentes, sobre la decisión que ha de tomarse.

Se trata de un subordinado que ya tiene algo de competencia y mantiene alta su motivación por la tarea. Lo que este trabajador necesita es que le den claras instrucciones, lo dejen cumplirlas en tiempo y espacio y luego le revisen o controlen lo realizado. Este estilo al denominarse persuasivo pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones y el control posterior.

El trabajador necesita espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario. Este estilo de liderazgo Persuasivo, se caracteriza por altos niveles de comportamiento directivo y de apoyo y reconoce los avances y mejoras en el rendimiento.

El líder supervisa, incrementa su ayuda a los miembros del equipo para que desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con sus funciones, redefine las metas, se mantiene receptivo para reconocer las dificultades y anima a establecer relaciones de participación y cohesión. Los miembros del grupo tienen niveles bajos de competencia y su motivación varía

como consecuencia de las dificultades, por todo ello es fundamental el apoyo del líder.

El comportamiento de liderazgo del líder es como un Entrenador, alto enfoque en la tarea, alto enfoque en la relación, los líderes todavía definen papeles y tareas, pero buscan ideas y sugerencias del seguidor. Las decisiones siguen siendo la prerrogativa del líder, pero la comunicación es mucho más de dos vías, para la gente que tiene cierta capacidad pero carece de compromiso.

Se necesita de la dirección y la supervisión del líder o Director, porque la comunicación sigue siendo relativamente inexperta. Los docentes también necesitan el soporte y la alabanza para construir su autoestima, y la participación en la toma de decisión para restaurar su compromiso.

El nivel del desarrollo de los docentes o seguidores en capacidad y compromiso es **bajo-mayor**, tienen algunas habilidades relevantes, pero no podrá hacer el trabajo sin ayuda, la tarea o la situación pueden ser nuevas para ellos.

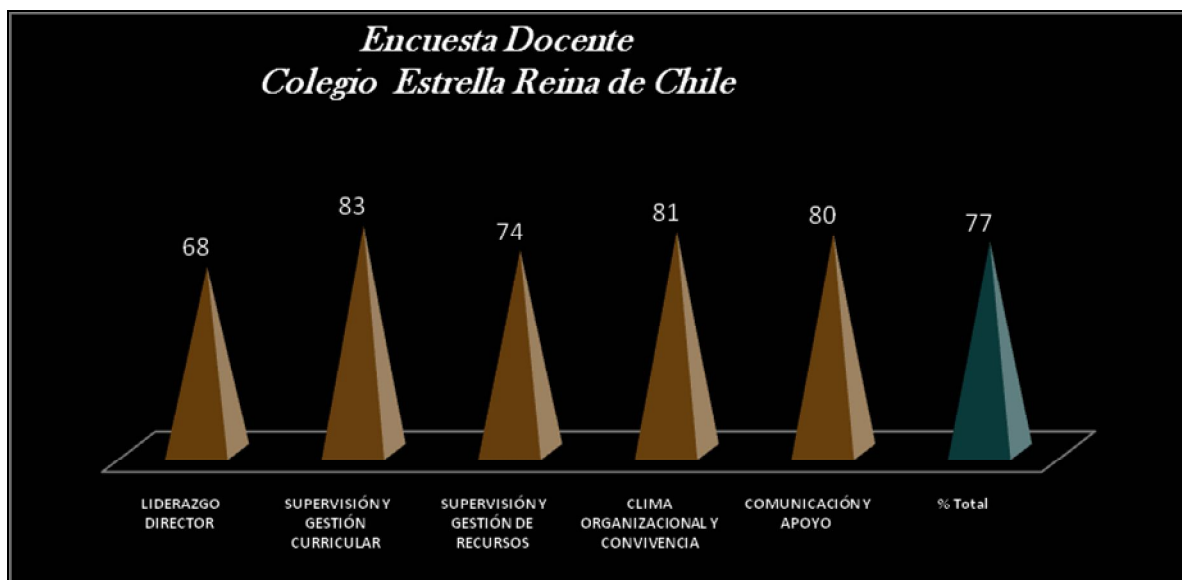
La UTP del establecimiento manifiesta tener un estilo de Liderazgo Persuasivo – Tutorial, que corresponde a las mismas características dadas a la Directora del Establecimiento.

Inspectoría General manifiesta tener según la situación dos formas de liderazgo: en forma primaria un estilo de **Persuasivo-Tutorial**, y en forma secundaria un estilo de liderazgo **Participativo**, como líder, crea condiciones para que los docentes tomen decisiones mediante un diálogo responsable y de reiterada explicación. Este estilo de liderazgo participativo permite al líder descansar en el buen rendimiento de sus trabajadores y otorgar reconocimiento a las buenas ideas, iniciativas y mejoras que se puedan introducir. En este caso, es importante no dar por sentado el buen desempeño, sino igual reconocerlo.

En este establecimiento educacional, la competencia es alta. Se trata de trabajadores que saben exactamente lo que deben hacer y lo hacen bien. Su motivación de logro no es significativa, pues ya saben como hacerlo. En este caso, el liderazgo de la Dirección debe prestar más atención a los refuerzos que puede entregar y a los comentarios que el docente puede hacer como sugerencia, el docente no encuentra una mayor satisfacción personal en el logro de una tarea difícil, sino que requiere una satisfacción o reconocimiento más personal.

En la adaptabilidad de estilos en sus conductas de liderazgo el equipo Directivo del colegio muestra ser diferente pero compatible: la Directora manifiesta ser Moderadamente Flexible, la UTP es sólo Flexible y la Inspectoría General es Ocasionalmente Flexible, buen complemento en la resolución de problemas.

A.2. Resultados generales de la encuesta docente



A.3. Análisis de la encuesta docente

Los resultados de la Encuesta aplicada a 12 docentes de esta Unidad Educativa, correspondiente al 80% del total de profesores, es la siguiente:

◆ LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, la Directora tener un estilo **PERSUASIVO – TUTORIAL**, influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones entre el diálogo y la persuasión que ella sugiere.

Los docentes encuestados manifiestan en un 67% que la Directora es un líder en la Comunidad Educativa, reflexiona y comunica su gestión como labor Directiva, adaptándose a las necesidades cambiantes de la Escuela en un 59%, orientando con ideas y sugerencias para tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas, promoviendo la participación y compromiso del profesorado con el desarrollo del PEI con un 75%.

Un 84% de sus colaboradores manifiesta que la comunicación es efectiva y el trato es cordial con la Comunidad Escolar, acentuando en un 75% que utiliza los resultados de aprendizaje para monitorear y evaluar a los docentes sobre su desempeño profesional.

En éste ámbito, los docentes manifiesta globalmente en un 68%, que la Directora es un Líder en el Establecimiento, no siendo el liderazgo escolar una característica exclusiva del rol de la Directora, sino que es deseable en todos los profesionales que cumplen funciones docentes directivas y técnico pedagógica.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

En un 92% los docentes manifiestan que la Directora y el Equipo de Gestión da a conocer, difunde e implementa las políticas educativas vigentes, manteniendo actualizado la aplicación del Marco Curricular en el Establecimiento, generando instancias para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos, monitoreando y

evaluando la coherencia con el PEI propuesto, manteniendo en un 83% altas expectativas de logros de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

En el resultado de la encuesta un 58% de los profesores, admiten tener instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados, siendo que los docentes reconoce que la Dirección y su equipo Directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula en un 92%, analizando el proyecto curricular, el currículum en uso y los resultados de aprendizajes con el PEI en un 75%.

Las competencias contenidas en esta área de Gestión Curricular son fundamentales para que la Directora asegure el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y el PEI, como lo afirma que se cumple el 83% de los docentes encuestados.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

En éste ámbito, los criterios relativos para asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, y de infraestructura, los docentes manifiestan en un 75% que existe en el Colegio un control de gastos para optimizar el uso de recursos financieros, en un 58% se administra en forma eficiente estos recursos y además la Comunidad Educativa está informada de las necesidades y proyectos de la Escuela 83%.

Los criterios relativos a la Gestión de Recursos Humanos, en este Establecimiento se promueven y apoya en un 67% el liderazgo de los docentes y los respectivos equipos de trabajo, y en un 92% se apoya y motiva el desarrollo profesional, además se supervisa y evalúa el desempeño del personal docente, codocente y administrativo en un 75%, existiendo un 58% de los docentes que revelan, que la autoevaluación sistemática del personal permite tener una visión de su evolución en un periodo determinado para orientar hacia el perfeccionamiento.

En forma global los docentes establecen que la Supervisión y Gestión de Recursos en su Establecimientos de cumple en un 74%, en que la Dirección administra y organiza los recursos en función de su PEI con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

◆ **GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA**

El 92% de los docentes del colegio se siente comprometido con los valores institucionales del PEI formulado en este establecimiento, lo que garantiza un adecuado Clima Organizacional y Convivencia que favorece el aprendizaje y el compromiso de equipo de trabajo, aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales del Establecimiento. El personal reconoce y asume responsabilidad colectiva con el éxito o fracaso de los proyectos que se ejecutan en un 100%, sintiéndose un 59% de los docentes altamente exigidos por la Dirección en el cumplimiento de objetivos.

Los docentes estiman que la Dirección de este Establecimiento en un 67%, conoce los logros y necesidades de sus alumnos, estimula y facilita la participación y relación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias en conjunto potenciando las relaciones con la comunidad escolar y facilitando su participación en un 92%.

El clima de confianza y colaboración con la Dirección para el logro de metas se manifiesta por los docentes en un 67%, dando una aceptación global a la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia en el Establecimiento del 81%, lo que es relevante el rol del Director y su equipo directivo para influir directamente en la generación de climas organizacionales adecuados, para potenciar el PEI y los logros de aprendizajes de los estudiantes.

◆ COMUNICACIÓN Y APOYO

Los criterios considerados en este ámbito de acción Directiva son muy importantes y promueven la colaboración al interior del Establecimiento y la conformación de redes de apoyo.

Pese a que los docentes en un 100% se sienten identificados con la Unidad Educativa, un 58% de los encuestados, declara que existe buena comunicación y apoyo entre la Dirección y profesores, por ello, es necesario propiciar un clima laboral favorable, donde el Director y equipo directivo junto con exigir altos criterios de cumplimiento, deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del Establecimiento y lo puntual entre profesores. La buena comunicación y apoyo entre profesores es considerada por los docentes encuestados en un 50%. También los estamentos administrativos apoyan la gestión docente en la Escuela en un 92%, al igual que la comunicación y relación alumno – profesor se declara efectiva en un 100%.

La aceptación global de la Gestión de Comunicación y Apoyo en el Colegio Estrella Reina de Chile es considerada por los docentes en un 80%, siendo importante trabajar la relación y apoyo entre Profesores.

CONCLUSIONES:

- Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo de liderazgo de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**. Los docentes manifiestan en un 68% la **existencia del liderazgo** que ejerce la Directora en la Comunidad Educativa.
- La supervisión y control del quehacer escolar realizado por la Directora y el Equipo Directivo **influye positivamente en el Clima Organizacional** del Colegio, existiendo un clima de confianza y colaboración con la Dirección en un 67% en el logro de metas y un

100% de identificación con la Unidad Educativa, existiendo buena comunicación y apoyo del 58% entre Dirección y profesores.

- El impacto que ejerce la supervisión del Director y su equipo Directivo en el profesorado encuestado, éstos se manifiestan **altamente exigidos** en un 58% por la Dirección en el cumplimiento de objetivos.
- Los criterios y descriptores presentados en cada ámbito del Marco para la Buena Dirección a los profesores del Colegio Estrella Reina de Chile son aceptadas en un 77%, las habilidades, actitudes y conocimientos que el Director y su Equipo practican para fortalecer la Gestión Escolar de Calidad.

B. Informe de resultados del colegio José Joaquín Prieto Vial

B.1. Análisis del perfil del estilo de liderazgo del director

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo primario de liderazgo de tipo **PARTICIPATIVO**, como LÍDER crea condiciones para que los docentes tomen decisiones mediante un diálogo responsable y de reiterada explicación. En este caso, la competencia es alta.

Se trata de docentes que saben exactamente lo que deben hacer y lo hacen bien, su motivación de logro no es significativa, pues ya saben como hacerlo. En este caso, el liderazgo de la Directora debe prestar más atención a los refuerzos que puede entregar y a los comentarios que el trabajador puede hacer como sugerencia.

El trabajador como docente, no encuentra una mayor satisfacción personal en el logro de una tarea difícil, sino que requiere una satisfacción o reconocimiento más personal. Este estilo de liderazgo participativo permite al líder descansar en el buen rendimiento de sus trabajadores y otorgar reconocimiento a las buenas ideas, iniciativas y mejoras que se puedan

introducir. En este caso, es importante no dar por sentado el buen desempeño, sino igual reconocerlo.

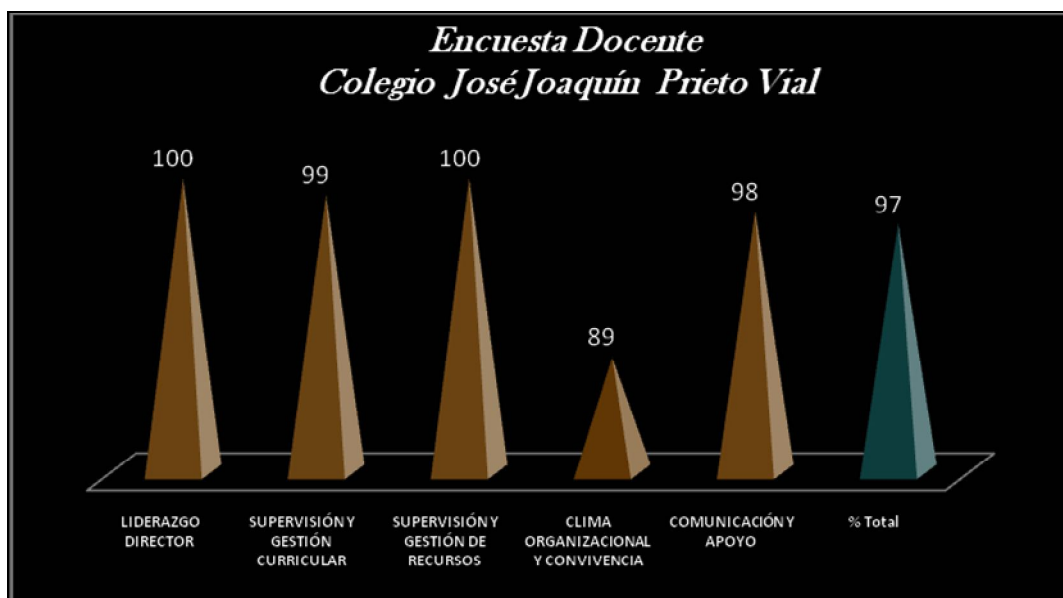
En forma secundaria la Directora establece un estilo de liderazgo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, esto significa que la mayor parte de su actuar como Directora, lo realiza influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Los docentes de este colegio ya tienen adquiridas algunas competencias para su cargo y mantienen alta su motivación por la realización de tareas. La Directora debe dar las instrucciones muy explícitas, dejar tiempo para cumplirlas y luego supervisar y controlar lo realizado. En este estilo persuasivo, pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones a los docentes para posteriormente efectuar la supervisión y el control.

Con este estilo de liderazgo a los profesionales del colegio proporciona un espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego aplicar un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario.

Considerando que el estilo de liderazgo que ejerce la Directora, fluctúa entre la persuasión y la participación, necesita de sus docentes alta disposición, motivación y madurez profesional, con cierta flexibilidad en el uso de conductas directivas para su efectividad.

B.2. Resultados generales de la encuesta docente



B.3. Análisis de la encuesta docente

Los resultados de la Encuesta aplicada a 10 docentes de esta Unidad Educativa, correspondiente al 83% del total de profesores, es la siguiente:

◆ LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, la Directora del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo mixto **PARTICIPATIVO** y **PERSUASIVO-TUTORIAL**, influyendo de alguna manera sobre sus docentes, proporciona ideas y facilita el proceso para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Los docentes encuestados manifiestan en un 100% que la Directora es un líder en la Comunidad Educativa, comunica su gestión como labor Directiva, se adapta y responde a las necesidades de la Escuela, orientando con ideas y sugerencias para tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas, promoviendo la participación y compromiso del profesorado con el desarrollo del PEI. Sus colaboradores manifiestan que la comunicación es

efectiva y el trato es cordial con la Comunidad Escolar, en su labor de control los docentes opinan que utiliza los resultados de aprendizaje para monitorear y evaluar a los docentes sobre su desempeño profesional.

Es importante que la Dirección genere espacios para reflejar los intereses de la Comunidad Escolar en el PEI.

En este ámbito de acción del Marco para la buena Dirección, el Liderazgo del Director es reconocido en forma global por los docentes en un 100%, siendo que no es una característica exclusiva del rol de la Directora, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad docente.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

En forma unánime los docentes manifiestan que la Directora da a conocer, difunde e implementa las políticas educativas vigentes, manteniendo actualizado la aplicación del Marco Curricular en el Establecimiento en un 90%, generando instancias para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos, monitoreando y evaluando la coherencia con el PEI propuesto, manteniendo en un 100% altas expectativas de logros de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Los profesores, admiten tener instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados, permitiéndoles establecer mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Las competencias contenidas en esta área de Gestión Curricular son fundamentales para que la Directora asegure el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y el PEI, como lo confirma que se cumple el 100% de los docentes encuestados.

El área de Gestión Curricular es central en el Marco para la Buena Dirección, los profesores encuestados del colegio José Joaquín Prieto Vial, manifiestan que la Directora y su equipo Directivo, asegura el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento, considerando su propia cultura y proyecto educativo, asegurando el control de calidad de las estrategias de enseñanza y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

En la Supervisión y Gestión de Recursos, los criterios relativos para asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, y de infraestructura, los docentes manifiestan en un 100% que existe en el Colegio un control de gastos para administrar en forma eficiente estos recursos y además la Comunidad Educativa está informada de las necesidades y proyectos de la Escuela.

Los criterios relativos a la Gestión de Recursos Humanos en este Establecimiento, se promueve y apoya el liderazgo de los docentes y los respectivos equipos de trabajo. En su totalidad se apoya y motiva el desarrollo profesional de los docentes, supervisando y evaluando el desempeño del personal docente, codocente y administrativo, lo que permite tener una visión de su evolución en un periodo determinado para orientar hacia el perfeccionamiento en forma amplia.

En forma global este ámbito es aceptado por los docentes en un 100%, reconociendo una adecuada administración de la Dirección en la obtención de recursos con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

◆ GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA

Un adecuado Clima Organizacional y Convivencia favorece el aprendizaje y el compromiso de equipo de trabajo, que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales

de un Establecimiento. El 100% de los docentes se siente comprometido con los valores institucionales del PEI que integra, el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva con el éxito o fracaso de los proyectos que se ejecutan.

Los docentes estiman que la Dirección de este Establecimiento conoce los logros y necesidades de sus alumnos, estimula y facilita la participación y relación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias en conjunto potenciando las relaciones con la comunidad escolar. El clima de confianza y colaboración con la Dirección para el logro de metas se manifiesta por los docentes en un 100%, siendo altamente exigidos por la Dirección del colegio en el cumplimiento de objetivos en un 20%.

El clima organizacional y convivencia es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela, siendo que también la Directora puede influir más directamente en el clima laboral favoreciendo la motivación y el compromiso con la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional. La aceptación global a la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia en el Establecimiento, se manifiesta en un 89% de aceptación por los docentes encuestados.

◆ COMUNICACIÓN Y APOYO

Los criterios considerados en este ámbito de acción Directiva son muy importantes y promueven la colaboración al interior del Establecimiento y la conformación de redes de apoyo. Los docentes se sienten identificados en un 100% con la Unidad Educativa, un 100% de los encuestados, declara que existe buena comunicación y apoyo entre la Dirección y profesores, también los estamentos administrativos apoyan la gestión docente en la Escuela, la comunicación y relación alumno – profesor se declara efectiva en un 90%. La buena comunicación y apoyo entre profesores es considerada aceptada por los profesores encuestados con un 100%.

La aceptación global de la Gestión de Comunicación y Apoyo en el Colegio, es considerada por los docentes en un 98%.

CONCLUSIONES:

- Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo primario de liderazgo de tipo **PARTICIPATIVO**, y en forma secundaria establece un estilo de liderazgo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, siendo flexible en el cumplimiento de las conductas directivas, para hacer efectivo su Liderazgo.
- Los docentes manifiestan en un 100% la **existencia del liderazgo** que ejerce la Directora en la Comunidad Educativa.
- La supervisión y control del quehacer escolar realizado por la Directora y el Equipo Directivo **influye positivamente en el Clima Organizacional** del Colegio, existiendo un clima de confianza y colaboración con la Dirección en un 100% en el logro de metas e identificación con la Unidad educativa, existiendo el mismo logro en buena comunicación y apoyo entre la Dirección y el profesorado.
- El impacto que ejerce la supervisión del Director en el profesorado encuestado, éstos se manifiestan que no son **exigidos** en un 20% por la Dirección en el cumplimiento de objetivos, EL 80% de los docentes encuestados declara no sentirse exigidos por la Dirección al ser supervisados o controlados en forma autoritaria, o no sentir la presencia de la Directora en esta función.
- Los criterios y descriptores presentados en cada ámbito del Marco para la Buena Dirección a los profesores del Colegio José Joaquín Prieto Vial son aceptadas en un 97%, siendo las habilidades,

actitudes y conocimientos que el Director y su Equipo practican para fortalecer la Gestión Escolar de Calidad.

3. INFORME DE RESULTADOS DE LA COMUNA DE SANTIAGO

Características Geográficas

Santiago es la comuna capital y centro del país. En Santiago está la historia y las raíces ciudadanas, a la vez que está el futuro, expresado en innovación, adelanto tecnológico, intercambios y apertura al mundo. Junto con acunar raíces y tradiciones, es un lugar de acogida de la diversidad de Chile, espacio de todos y para todos los chilenos. Es un lugar que se abre lleno de oportunidades para enfrentar los desafíos del progreso y el desarrollo.

Departamento Desarrollo Educacional (DAEM)

La Dirección de Educación de la Ilustre Municipalidad de Santiago establece en su declaración de principios y mediante sus políticas institucionales, la construcción de escuelas que se esfuerzan por un trabajo educativo de excelencia, en las cuales exista un conjunto de visiones y objetivos compartidos, que se reflejan en un fuerte sentido de identidad, donde la responsabilidad y el profesionalismo de los docentes, directivos y asistentes de la educación son los pilares fundamentales para los buenos resultados de los alumnos/as.

Las políticas institucionales, se orientan fundamentalmente en tres ámbitos: mayores estándares en la identidad institucional, control de procesos pedagógicos y atención a la persona.

Mayores Estándares en la Identidad Institucional

Los Estándares de Identidad Institucional comprenden por una parte, la identidad organizacional, definida como el conjunto de características, valores y

creencias con las que cada organización se diferencia, y por otra parte la imagen institucional, definida como lo que el público cree de la organización.

Dentro de este contexto el sentido de pertenencia, es un elemento clave para elevar los estándares de identidad, nace de la participación, pues expresa valores sociales a través de un ejercicio sostenido en todos los ámbitos de acción, considerando el contexto cultural e historia de cada establecimiento.

Se entiende como participación una condición necesaria que permita involucrar a toda la comunidad en el proceso de desarrollo educativo. La capacitación se puede canalizar a través del diálogo, el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartidas.

Los diferentes niveles de participación de la comunidad educacional se pueden desglosar en; derecho a estar informado, lo que supone una comunicación adecuada entre todos los integrantes de la comunidad educacional; derecho a emitir opiniones, realización de actividades diversas y toma de decisiones por parte de la autoridad destinada a solucionar los problemas inherentes al quehacer educacional y al logro de los objetivos propuestos.

Control de Procesos Pedagógicos

El Control de los Procesos Pedagógicos se formula en dos dimensiones:

- Desde una dimensión curricular, esto es, velar por el cumplimiento del marco curricular, lo que se traduce en: mejora de las prácticas pedagógicas, una evaluación sistemática y pertinente que permita corregir las falencias que se detecten y la incorporación de elementos de innovación y proyectos que deben desarrollarse al servicio de los aprendizajes.
- Desde una dimensión administrativa, esto es asegurar la instalación de elementos de apoyo a la gestión educativa, como ser: manuales de convivencia que permitan a los partícipes del proceso educativo saber con antelación las reglas y normas que se les aplicarán;

definición de roles y funciones, cuestión que es esencial para que cada funcionario sepa que es lo que debe hacer en el ejercicio de su cargo, en cuanto a sus responsabilidades y obligaciones; apoyo con recursos didácticos que son muy importantes como elementos fundamentales en el ejercicio de la docencia, y la infraestructura, la que debe estar acorde con los requerimientos de alumnos, alumnas y docentes en su quehacer educacional.

Atención a la Persona

Supone comprender el carácter estratégico de la excelencia en la atención a las personas como herramienta fundamental en la gestión institucional y en el proceso de mejoramiento continuo de la institución.

Implica mejorar la calidad de atención a todos los integrantes de la comunidad educativa, poniendo énfasis en el buen trato y uso de un lenguaje adecuado favoreciendo en definitiva una buena convivencia en el establecimiento educacional como en la comunidad educativa en general.

El Departamento de Desarrollo Educacional está encargado de fortalecer y desarrollar la educación en la comuna, para lo cual esta aplicando los nuevos planes y programas de la Reforma Educacional, aumentó los establecimientos de Jornada Escolar Completa, realizó una fuerte capacitación de docentes mediante la asistencia a cursos, jornadas, seminarios y congresos; además de realizar permanentes inversiones en equipamiento e infraestructura de los establecimientos.

La Ilustre Municipalidad de Santiago administra actualmente 49 establecimientos educacionales:

- 16 Establecimientos de Educación Media: siendo 11 de ellos liceos Científico-Humanistas, 4 Técnico-Profesionales y uno de Educación de Adultos. Dentro de estos establecimientos se puede destacar al Instituto Nacional, Liceo Javiera Carrera, Liceo de Aplicación, Liceo Manuel Barros Borgoño e Internado Nacional Barros Arana, todos

colegios con una antigua y connotada tradición tanto a nivel regional como nacional.

- 23 Establecimientos de Educación Básica, que imparten cursos desde el nivel Prebásica hasta 8º Básico.
- 7 Escuelas Diferenciales, que prestan servicio educativo a las familias con hijos con deficiencias físicas y/o mentales.
- Escuelas Especiales: Escuela Cárcel, que funciona dentro de la Penitenciaría de Santiago, y la Escuela Especial Centro de Detención Preventiva, que educa a mujeres menores de 18 años que se encuentran en ese recinto.
- 1 Escuela de Párvulos – Sala Cuna

Misión: La Educación tiene como propósito esencial, apoyar a las familias en su papel de formadores de sus hijos, creando condiciones que permitan asegurar el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, humanista, integradora y formadora de futuros ciudadanos, en las diferentes modalidades que lo requieran y con igualdad de oportunidades para todos.

Lineamientos Generales: La misión y los lineamientos de acción que se plantean en el Plan Anual de Desarrollo Municipal manifiestan tanto la continuidad de las acciones que se requieren en el trabajo educativo, como las innovaciones necesarias para entregar una educación de calidad. Como parte de este plan se enfatizan algunas líneas de trabajo que procuran cambios más relevantes:

- Gestión Educacional y Administrativa.
- Una señal de avance en esta política lo constituyen los nuevos ámbitos que con creciente autonomía empiezan a operacionalizar los propios establecimientos educacionales.
- Optimizar los procesos de gestión institucional fortaleciendo el desarrollo de las competencias para la buena dirección.

Inglés: No cabe duda que el idioma inglés es una herramienta clave dentro de la preparación educacional de los jóvenes y en el logro de una mayor equidad social, es por ello que se avanzando en la incorporación de su enseñanza en los establecimientos municipales desde la educación preescolar.

Perfeccionar y capacitar a los profesores en este idioma, junto a los objetivos de identificar y compartir experiencias exitosas en su enseñanza, así como disponer de material de apoyo actualizado, serán acciones prioritarias en esta línea educativa.

Educación Preescolar: Especial énfasis se ha puesto a partir del año 2010 en la educación Prebásica, considerando los importantes cambios que este nivel de enseñanza ha experimentado en la última década y que exigen del sistema de educación pública una urgente actualización en prácticas y metodologías.

Red de Prevención Social: Ante el creciente aumento de los conflictos de riesgo social, es uno de los propósitos sistematizar los planes de prevención y ayuda existentes en la comuna y evaluar experiencias y prácticas eficaces en esta área. En este aspecto, nos parece importante asumir un rol proactivo que complemente la acción de las demás áreas del Municipio.

Articulación Pre Básica-Básica: Se encuentra en desarrollo un programa pedagógico en que se articule el proceso educativo de los alumnos que han cursado educación Prebásica y que continúan en 1º Básico, en la cual se potenciará el trabajo con los docentes instalando modelos pedagógicos comunes.

A. Informe de resultados del colegio Benjamín Vicuña Mackenna

A.1. Análisis del perfil del estilo de liderazgo del director

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo primario de liderazgo

de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, esto significa que la mayor parte de su actuar como Directora, lo realiza influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

El **Estilo Persuasivo** (Persuadir): Ambos comportamientos están por encima del promedio, (conducta de alta tarea y alta relación). El líder proporciona la mayor parte de la dirección, explica las decisiones y da la oportunidad de hacer aclaraciones. Intenta por medio de una comunicación bilateral y respaldo socio-emocional persuadir psicológicamente a los docentes sobre la decisión que ha de tomarse.

Se trata de docentes o subordinado que ya tienen algo de competencia y mantienen alta su motivación por la tarea. Lo que este trabajador necesita es que le den claras instrucciones, lo dejen cumplirlas en tiempo y espacio y luego le revisen o controlen lo realizado. Este estilo al denominarse persuasivo pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones y el control posterior. El trabajador necesita espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario.

El Estilo de liderazgo Persuasivo, se caracteriza por altos niveles de comportamiento directivo y de apoyo y reconoce los avances y mejoras en el rendimiento.

El líder como Director supervisa, incrementa su ayuda a los miembros del equipo para que desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con sus funciones, redefine las metas, se mantiene receptivo para reconocer las dificultades y anima a establecer relaciones de participación y cohesión. Los miembros del grupo tienen niveles bajos de competencia y su motivación varía como consecuencia de las dificultades, por todo ello es fundamental el apoyo del líder.

El comportamiento de liderazgo del líder es de un entrenador, alto enfoque en la tarea del que dirige y alto enfoque en la relación emocional y de

comunicación, los líderes todavía definen papeles y tareas, pero buscan ideas y sugerencias del seguidor. Las decisiones siguen siendo la prerrogativa del líder, pero la comunicación es mucho más de dos vías, para la gente que tiene cierta capacidad pero carece de compromiso, se necesita de la dirección y la supervisión del líder o Director, porque la comunicación sigue siendo relativamente inexperta. Los docentes también necesitan el soporte y la alabanza para construir su autoestima, y la participación en la toma de decisión para restaurar su compromiso.

El nivel del desarrollo de los docentes o seguidores en capacidad y compromiso es **bajo – mayor**, tienen algunas habilidades relevantes, pero no podrá hacer el trabajo sin ayuda, la tarea o la situación pueden ser nuevas para ellos.

En forma secundaria la Directora establece un estilo de liderazgo **PARTICIPATIVO**, como LÍDER crea condiciones para que los docentes tomen decisiones mediante un diálogo responsable y de reiterada explicación. En este caso, la competencia es alta. Se trata de trabajadores que saben exactamente lo que deben hacer y lo hacen bien. Su motivación de logro no es significativa, pues ya saben como hacerlo. En este caso, el liderazgo del Director debe prestar más atención a los refuerzos que puede entregar y a los comentarios que el docente puede hacer como sugerencia.

El trabajador (docente) no encuentra una mayor satisfacción personal en el logro de una tarea difícil, sino que requiere una satisfacción o reconocimiento más personal. Este estilo de liderazgo participativo permite al líder descansar en el buen rendimiento de sus trabajadores y otorgar reconocimiento a las buenas ideas, iniciativas y mejoras que se puedan introducir. En este caso, es importante no dar por sentado el buen desempeño, sino igual reconocerlo.

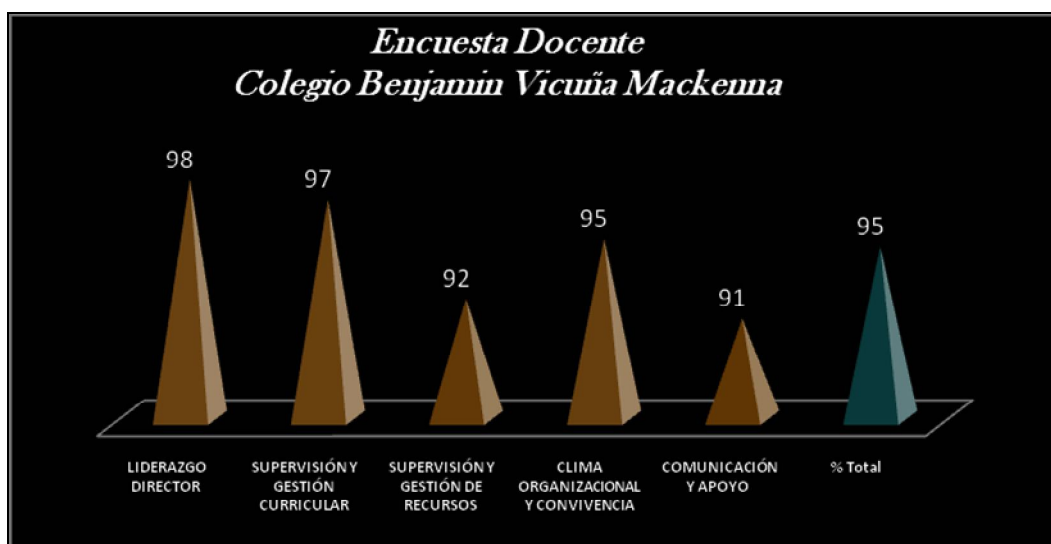
Los docentes de este colegio ya tienen adquiridas algunas competencias para su cargo y mantienen alta su motivación por la realización de tareas. La Directora debe dar las instrucciones muy explícitas, dejar tiempo para cumplirlas y luego supervisar y controlar lo realizado. En este estilo persuasivo,

pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones a los docentes para posteriormente efectuar la supervisión y el control.

Con este estilo de liderazgo a los profesionales del colegio se les proporciona un espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego se evalúa con un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario.

Considerando que el estilo de liderazgo que ejerce la Directora, fluctúa entre la persuasión y la participación, necesita de sus docentes alta disposición y madurez profesional, para actuar con cierta flexibilidad en el uso de conductas directivas.

A.2. Resultados generales de la encuesta docente



A.3. Análisis de la encuesta docente

Los resultados de la Encuesta aplicada a 13 docentes de esta Unidad Educativa, correspondiente al 60% del total de profesores, es la siguiente:

◆ LIDERAZGO DIRECTOR

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, la Directora del Establecimiento, manifiesta aplicar en forma primaria un estilo **PERSUASIVO – TUTORIAL**, influyendo de alguna manera sobre sus docentes y en forma secundaria un estilo **PARTICIPATIVO** proporciona ideas y facilita el proceso para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Los docentes encuestados manifiestan en un 100% que la Directora es un líder en la Comunidad Educativa, comunica su gestión como labor Directiva, se adapta y responde a las necesidades de la Escuela, orientando con ideas y sugerencias para tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas, promoviendo la participación y compromiso del profesorado con el desarrollo del PEI. Sus colaboradores manifiestan que la comunicación es efectiva y el trato es cordial con la Comunidad Escolar. En su labor de control los docentes opinan que utiliza los resultados de aprendizaje para monitorear y evaluar a los docentes sobre su desempeño profesional en un 92%, en igual porcentaje aplica técnicas de negociación, administración y resolución de conflictos.

Es importante en este colegio que en un 100% la Dirección crea espacios para reflejar los intereses de la Comunidad Escolar en el PEI.

En este ámbito de acción del Marco para la buena Dirección, el Liderazgo del Director es reconocido en forma global por los docentes en un 98%, siendo que no es una característica exclusiva del rol de la Directora, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad docente.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

De forma unánime -100% de los docentes- manifiestan que la Directora da a conocer, difunde e implementa las políticas educativas vigentes, manteniendo actualizado la aplicación del Marco Curricular en el Establecimiento en un 92%, a la generación de instancias para que el tiempo

escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos se asigna un 85%, monitoreando y evaluando la relación del proyecto curricular, el currículum en uso y los resultados de aprendizajes de los estudiantes en coherencia con el PEI propuesto, manteniendo en un 100% altas expectativas de logros de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Los profesores, admiten tener instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados en un 85%, permitiéndoles establecer mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Las competencias contenidas en esta área de Gestión Curricular son fundamentales para que la Directora asegure el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y el PEI, como lo confirma que se cumple el 100% de los docentes encuestados.

El área de Gestión Curricular es central en el Marco para la Buena Dirección, los profesores encuestados del colegio Benjamín Vicuña Mackenna, manifiestan que la Directora y su equipo Directivo, testifica el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento, considerando su propia cultura y proyecto educativo, aseverando el control de calidad de las estrategias de enseñanza, de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

En la Supervisión y Gestión de Recursos, los criterios relativos para asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, y de infraestructura, los docentes manifiestan en un 100% que existe en el Colegio un control de gastos para administrar en forma eficiente estos recursos. La Comunidad Educativa está informada de las necesidades y proyectos de la Escuela como también de obtener recursos adicionales para apoyar la implementación del PEI en un 92%.

Los criterios relativos a la Gestión de Recursos Humanos en este Establecimiento, se promueve y apoya el liderazgo de los docentes y los respectivos equipos de trabajo. En su totalidad se apoya y motiva el desarrollo profesional de los docentes, supervisando y evaluando el desempeño del personal docente, codocente y administrativo en un 85%, lo que permite tener una visión de su evolución en un periodo determinado para orientar hacia el perfeccionamiento en un 69%.

En forma global este ámbito es aceptado por los docentes en un 92%, reconociendo una adecuada administración de la Dirección en la obtención de recursos con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

◆ GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA

Un adecuado Clima Organizacional y Convivencia favorece el aprendizaje y el compromiso de equipo de trabajo, que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales de un Establecimiento. El 100% de los docentes se siente comprometido con los valores institucionales del PEI que integra, el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva con el éxito o fracaso de los proyectos que se ejecutan.

Los docentes estiman que la Dirección de este Establecimiento conoce los logros y necesidades de sus alumnos, estimula y facilita la participación y relación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias en conjunto potenciando las relaciones con la comunidad escolar.

El clima de confianza y colaboración con la Dirección para el logro de metas se manifiesta por los docentes en un 100%, siendo altamente exigidos por la Dirección del colegio en el cumplimiento de objetivos en un 62%.

El clima organizacional y convivencia es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela, siendo que también la Directora puede influir más directamente en el clima laboral favoreciendo la motivación y el compromiso con la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional. La aceptación global a la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia en el Establecimiento, se manifiesta en un 95% de aceptación por los docentes encuestados.

◆ COMUNICACIÓN Y APOYO

Los criterios considerados en este ámbito de acción Directiva son muy importantes y promueven la colaboración al interior del Establecimiento y la conformación de redes de apoyo.

Los docentes se sienten identificados en un 100% con la Unidad Educativa, como también existe buena comunicación y apoyo entre la Dirección y profesores, también los estamentos administrativos apoyan la gestión docente en la Escuela, la comunicación y relación alumno – profesor se declara efectiva en un 85%. La buena comunicación y apoyo entre profesores es considerada aceptada por los profesores encuestados con un 70%.

La aceptación global de la Gestión de Comunicación y Apoyo en el Colegio, es considerada por los docentes en un 91%.

CONCLUSIONES:

- Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo primario de liderazgo de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, y en forma secundaria establece un estilo de liderazgo **PARTICIPATIVO**.
- Los docentes manifiestan en un 100% la **existencia del liderazgo** que ejerce la Directora en la Comunidad Educativa y en un 98% se

cumplen los descriptores asociados al ámbito Liderazgo del MBD señalados en la Encuesta.

- La supervisión y control del quehacer escolar realizado por la Directora y el Equipo Directivo **influye positivamente en el Clima Organizacional** del Colegio, existiendo un clima de confianza y colaboración con la Dirección en el logro de metas, una total identificación con la Unidad Educativa, y buena comunicación y apoyo entre Dirección y Profesores en un 100%.
- El impacto que ejerce la supervisión y control del Director en el profesorado encuestado, éstos se manifiestan **altamente exigidos** en un 62% por la Dirección en el cumplimiento de objetivos, manteniendo la totalidad de los profesores una buena comunicación y apoyo con la Dirección La supervisión y control en la Gestión Curricular es aceptada en el cumplimiento de objetivos en un 97%, de igual modo los descriptores asociados a la Gestión de Recursos es valorado por los profesores en un 97%.
- Los criterios y descriptores presentados en cada ámbito del Marco para la Buena Dirección a los profesores del Colegio Benjamín Vicuña Mackenna son aceptadas en un 95%, las habilidades, actitudes y conocimientos que el Director y su Equipo practican para fortalecer la Gestión Escolar de Calidad.

B. Informe de resultados del colegio Rosa Jaraquemada

B.1. Análisis del perfil del estilo de liderazgo del director

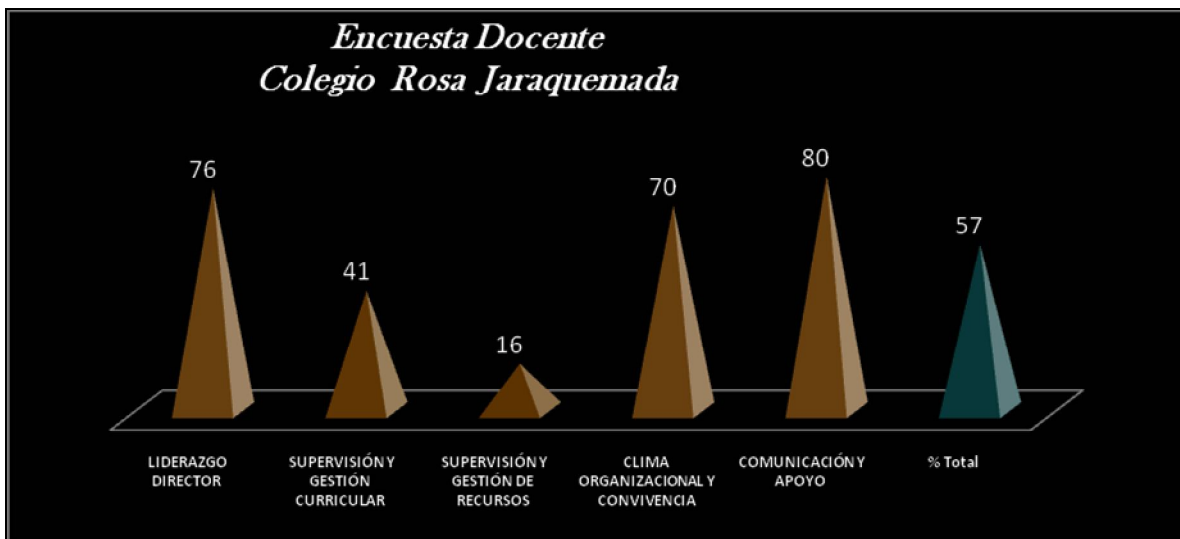
Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, Rosa Jaraquemada, manifiesta tener un estilo de liderazgo claramente de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, esto significa que la mayor parte de su actuar como Directora, lo realiza influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Los docentes de este colegio ya tienen adquiridas algunas competencias para su cargo y mantienen alta su motivación por la realización de tareas. La Directora debe dar las instrucciones muy explícitas, dejar tiempo para cumplirlas y luego supervisar y controlar lo realizado. En este estilo persuasivo, pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones a los docentes para posteriormente efectuar la supervisión y el control.

Con este estilo de liderazgo la Directora proporciona a los docentes espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego evaluar con un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario. El docente necesita constante y reiterada retroalimentación sobre su desempeño, supervisando y controlando muy de cerca cada una de las tareas propuestas. En la adaptabilidad de estilos la Directora necesita de sus docentes alta disposición, motivación y madurez profesional, para tener cierta flexibilidad en el uso de conductas directivas para que éste sea efectivo.

Con una tendencia de estilo puramente **Persuasivo Tutorial**, se considera que los profesores desarrollan un alto acento en la tarea al detallarles los deberes y las responsabilidades del grupo, explicándoles qué hacer, cómo, cuándo, dónde y por qué, manteniendo además un fuerte acento en la relación en la comunicación, donde se facilita y respalda las conductas de los docentes.

B.2. Resultados generales de la encuesta docente



B.3. Análisis de la encuesta docente

Los resultados de la Encuesta aplicada a 8 docentes de esta Unidad Educativa, correspondiente al 80% del total de profesores, es la siguiente:

◆ LIDERAZGO DIRECTOR

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones entre el diálogo y la persuasión que ella sugiere.

Los docentes encuestados manifiestan en un 88% que la Directora es un líder en la Comunidad Educativa, en mismo porcentaje comunica su gestión como labor Directiva, se adapta y responde a las necesidades de la Escuela, orientando con ideas y sugerencias para tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas en un 63%, promoviendo la participación y compromiso del profesorado con el desarrollo del PEI con un 88%.

Un 88% de sus colaboradores manifiesta que la comunicación es efectiva y el trato es cordial con la Comunidad Escolar, acentuando en un 50% que utiliza los resultados de aprendizaje para monitorear y evaluar a los docentes sobre su desempeño profesional.

En éste ámbito, los docentes manifiesta en un 76%, el liderazgo del Director en el Establecimiento.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

En un 63% los docentes manifiestan que la Directora da a conocer, difunde e implementa las políticas educativas vigentes, manteniendo un 75% actualizado la aplicación del Marco Curricular en el Establecimiento, sólo a veces genera instancias para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos, monitoreando y evaluando en un 63% la coherencia con el PEI propuesto, manteniendo en un 75% altas expectativas de logros de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Se especifica en el resultado de la encuesta que sólo un 13% los profesores, admiten tener instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados.

Las competencias contenidas en esta área de Gestión Curricular son fundamentales para que la Directora asegure el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y el PEI, como lo afirma que se cumple el 41% de los docentes encuestados.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

En la Supervisión y Gestión de Recursos, los criterios relativos para asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, y de infraestructura, los docentes manifiestan que no se cumple en el Colegio un control de gastos para administrar en forma eficiente estos recursos y además

la Comunidad Educativa a veces se informa de las necesidades y proyectos de la Escuela (13%).

Los criterios relativos a la Gestión de Recursos Humanos, en este Establecimiento a veces se promueve y apoya el liderazgo de los docentes y los respectivos equipos de trabajo, y en un 38% se apoya y motiva el desarrollo profesional, además se supervisa y evalúa el desempeño del personal docente, codocente y administrativo en un 38%, los docentes revelan que no existe la autoevaluación sistemática del personal lo que no les permite tener una visión de su evolución en un periodo determinado para orientar hacia el perfeccionamiento.

La Dirección no cuenta con recursos adicionales para apoyar, administrar y organizar los recursos en función de su PEI y de los resultados de aprendizajes de los alumnos. En forma global los docentes establecen que la Supervisión y Gestión de Recursos en su Establecimientos de cumple a veces en un 50%.

◆ **GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA**

El 88% de los docentes se siente comprometido con los valores institucionales del PEI formulado en este establecimiento, lo que garantiza un adecuado Clima Organizacional y Convivencia que favorece el aprendizaje y el compromiso de equipo de trabajo, aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales del Establecimiento. El personal reconoce y asume responsabilidad colectiva con el éxito o fracaso de los proyectos que se ejecutan en un 100%, sintiéndose un 25% de los docentes altamente exigidos por la Dirección en el cumplimiento de objetivos.

Los docentes estiman que la Dirección de este Establecimiento en un 75%, conoce los logros y necesidades de sus alumnos, estimula y facilita la participación y relación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias en conjunto potenciando las relaciones con la comunidad escolar en un 88%.

El clima de confianza y colaboración con la Dirección para el logro de metas se manifiesta por los docentes en un 63%, dando una aceptación global a la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia en el Establecimiento del 70%, siendo relevante el rol del Director para influir directamente en la generación de climas organizacionales adecuados, para potenciar el PEI y los logros de aprendizajes de los estudiantes.

◆ COMUNICACIÓN Y APOYO

Los criterios considerados en este ámbito de acción Directiva son muy importantes y promueven la colaboración al interior del Establecimiento y la conformación de redes de apoyo.

Los docentes en un 100% se sienten identificados con la Unidad Educativa, un 63% de los encuestados, declara que existe buena comunicación y apoyo entre la Dirección y profesores al propiciar un clima laboral favorable, donde el Director junto con exigir altos criterios de cumplimiento, reconoce logros y promueve lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del Establecimiento. La buena comunicación y apoyo entre profesores es considerada por los docentes encuestados en un 88% y entre los alumnos y profesores es del 100%.

También los estamentos administrativos apoyan la gestión docente en la Escuela, al igual que la comunicación y relación alumno – profesor se declara efectiva en un 50%.

La aceptación global de la Gestión de Comunicación y Apoyo en el Colegio Rosa Jaraquemada es considerada por los docentes en un 80%.

CONCLUSIONES:

- Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo de

liderazgo de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, Los docentes manifiestan en un 88% la **existencia del liderazgo** que ejerce la Directora en la Comunidad Educativa y en un 76% es valorada la Gestión que ejerce el Liderazgo como ámbito del MBD en su Establecimiento.

- La supervisión y control del quehacer escolar realizado por la Directora y el Equipo Directivo **influye positivamente en el Clima Organizacional** del Colegio, existiendo un clima de confianza y colaboración con la Dirección en un 63% en el logro de metas, con una total identificación y compromiso con la Unidad educativa y los valores institucionales, manteniendo una buena comunicación y apoyo entre Dirección y profesores en un 63%, siendo aceptado el ámbito clima organizacional por los profesores en un 70%.
- El impacto que ejerce la supervisión del Director en el profesorado encuestado, se manifiestan **altamente exigidos** sólo un 25%, siendo el 75% restante se manifiesta a veces exigidos y también no exigido por la Dirección en el cumplimiento de objetivos, lo que es muy significativo para el trabajo docente.
- Los criterios y descriptores presentados en cada ámbito del Marco para la Buena Dirección a los profesores del Colegio Rosa Jaraquemada son aceptadas en un 57% las habilidades, actitudes y conocimientos que la Directora practica para fortalecer la Gestión Escolar de Calidad.

4. INFORME DE RESULTADOS DE LA COMUNA DE LA GRANJA

Oferta educativa comunal municipal

La comuna cuenta con una oferta educativa municipal que cubre diferentes Sectores con 16 establecimientos educacionales, entregando

además oportunidad a otros estudiantes de las comunas aledañas en diferentes modalidades de estudio.

Las Políticas Educativas implementadas por el MINEDUC en el transcurso de los últimos años en los aspectos referentes a Mejoramiento de la Calidad de la Educación y que se encausan para beneficio de todos los estudiantes en los establecimientos educacionales, Centros Culturales, Organizaciones Sociales, tratan de evitar la deserción escolar, bajar el porcentaje de repitencia y permitir la integración de todos aquellos niños (as), juventud y adultos con necesidades especiales.

Consecuente con lo anterior a través de:

- La Reforma Curricular Educativa.
- El Sistema de Aseguramiento de Calidad en la Gestión Educativa, SACGE.
- El Marco de la Buena Enseñanza.
- El Marco de la Buena Dirección.
- El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE.
- La Ley y Reglamento de Evaluación Docente.

Se manifiestan las voluntades de ofrecer a los alumnos (as) estrategias de aprendizajes por medio de una metodología pedagógica que entregue los conocimientos, habilidades y desarrolle actitudes relevantes que les permita encarar su futuro educacional y laboral como personas competentes en el mundo globalizado de hoy.

El compromiso de fortalecer la acción educativa comunal en el cumplimiento del PADEM, se constituyen en el instrumento garante, ordenador de las prioridades educativas, integrador de las propuestas, programas y de las metas de la Educación Municipal en las Jornadas diurna y nocturna.

En este Marco el tema de la convivencia escolar, es un aspecto central en la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento

educacional. En este concepto no es lindante a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, y es responsabilidad de todos los miembros y actores de esa comunidad.

La Convivencia Educacional no es un ámbito aislado en la vida de la escuela, sino una dimensión transversal a todas las actividades y prácticas que se desarrollan en ella, tales como la disciplina, los hábitos y costumbres, los entornos sociales y culturales que influyen directamente en el tipo o estilo de vida que exista al interior de cada establecimiento y son variables relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación que se relaciona con la detección de una serie de conductas discriminatorias, abusivas y violentas al interior de las escuelas por parte de los diferentes interlocutores de las comunidades educativas.

Indudablemente, una buena convivencia es un factor de éxito del aprendizaje y contribuye efectivamente a evitar y contener los actuales problemas sociales que repercuten con gran fuerza en nuestros colegios y liceos, sin embargo, más allá de su contribución a estos propósitos constituye un bien por sí mismo en la formación de los estudiantes.

La Convivencia Educativa debe ser una Política Pública y como tal es un conjunto de orientaciones y compromisos en consenso de toda la comunidad educativa y su entorno social y de interés público.

Estos acuerdos se traducirán en objetivos que sólo pueden ser alcanzados con la participación de todos los sectores, mediante acciones colectivas concertadas pues supone la integración de diversidad de intereses en función de un bien común.

Su implementación y desarrollo compromete a los distintos actores de todos los niveles del Sistema educativo. Por lo tanto, la calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción.

Desde el enfoque netamente educativo lo que preocupa son las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la posición de determinadas ayudas o servicios especiales.

Todo esto significa atender las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos como consecuencia de su discapacidad o de cualquier otra barrera de tipo personal que experimenten frente al aprendizaje.

Por lo anterior se necesita que se visibilice y valore las diferencias individuales facilitando así la atención de la diversidad social y cultural con el fin de minimizar las dificultades de aprendizaje tomando en cuenta que las necesidades educativas especiales demandan distintos tipos de ayuda determinado en este marco de política curricular, como son:

La Integración debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos, por lo tanto, implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, abordando las diferencias individuales de los alumnos y utilizando los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración.

La comuna cuenta con el CCIE (Centro Comunal de Integración Escolar), que apoya la labor educativa al interior de los colegios municipales con profesionales especialistas en discapacidad permanente (déficit visual, auditivo, motor e intelectual) y transitoria (Trastorno Específico del lenguaje).

La Comuna de La Granja tiene una gran oportunidad en la educación Pre-escolar, con derechos para todos en su calidad y cobertura, fortaleciendo sistemáticamente y en forma gradual este proceso de cambio para un Chile mejor y de amplios horizontes, teniendo como base piramidal la Educación Parvularia que va desde los 3 a los 6 años de edad respectivamente.

En los últimos catorce años se impulsó en el Municipio de La Granja, un proceso de mejoramiento sustancial en la infraestructura de los

establecimientos educacionales, en los equipamientos que los complementan, en el perfeccionamiento de los docentes mejorando sus capacidades técnicas y profesionales.

Visión institucional: Nuestro sueño de Educar, es formar personas responsables, capaces de desarrollarse libremente, conscientes de su propia dignidad, es aproximar con la ciencia y con el ejemplo a los alumnos(as) como un modo de encarar la vida y de relacionarse con el mundo, con los otros hombres y mujeres, con ellos mismos y ellas mismas y con Dios, fortalecidos culturalmente y artífices de sus propios Proyectos de Vida.

Misión institucional: Contribuir en el proceso de educación y formación integral de los y las estudiantes de la Granja, teniendo como referentes los Contenidos Mínimos Obligatorios, los Objetivos Fundamentales Verticales y los Objetivos Fundamentales Transversales, dentro de un marco valórico, de respeto por las personas y el medio ambiente e inserto en una educación humanista, democrática y de excelencia. Desde esta base, nuestro compromiso es formar personas, capaces de desarrollar sus proyectos de vida de manera armónica con la sociedad y la naturaleza, respetando la diversidad y contribuyendo al progreso de nuestra comuna y del país. Consecuente con la Visión y Misión educacional expuesta en los párrafos anteriores, a través del PADEM 2009, se pretende que el Sistema de Educación Municipal responda con mejor eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia, a las expectativas de formación y escolaridad que nos demanda nuestra comunidad infantil, juvenil y adulta.

Calidad de la educación: Se ha considerado mejorar la calidad de la educación llevando a la práctica de lo indicado en los objetivos, metas, estrategias y a través de las actividades indicadas en las diferentes áreas de atención en cada uno de los colegios municipalizados. Un alto porcentaje de los alumnos (as), provienen de familias con problemas socio-económicos graves, donde está presente el tráfico y consumo de estupefacientes, padres detenidos, madres son Jefas de hogar.-También viven situaciones de violencia intrafamiliar y abandono, todo lo cual ciertamente afecta negativamente el

proceso educativo. Sabemos que la calidad no llega sola, por lo que se contará con la acción de cada uno de los profesionales de la educación, su perseverancia en la formación de los estudiantes y el apoyo de los padres, madres y apoderados (as), y con el compromiso de los propios alumnos (as) con su crecer.

Planes de mejoramiento académico: Como su nombre lo indica, la finalidad es aplicarlos durante el año en pro de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, gestionando la aplicación de nuevas metodologías de acuerdo al Marco de la Buena Enseñanza. El SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educacional), ha sido de gran apoyo para las escuelas focalizadas y donde está presente el programa, tanto es así que ha partir del año 2008 se institucionalizó en todas las comunidades educativas. Se proyecta un aumento gradual la matrícula en el sector Humanístico-Científica y la Técnico Profesional, para ello se llevó a cabo un perfeccionamiento con la Universidad Católica, el que se verá reflejado en la metodología de enseñanza, sumando a ello el ingreso al Plan de Superación Profesional implementado en la comuna para los profesores evaluados Insatisfactorio y Básico.

Políticas de perfeccionamiento docente y no docente: Participarán en el Plan de Superación Profesional implementado en la comuna, los docentes evaluados insatisfactorios y básicos, considerando las políticas ministeriales, para así, mejorar en su desempeño profesional, lo que permitirá a futuro impartir la enseñanza con la aplicación de metodologías mejoradas y de progreso en su reevaluación.

Fortalecimiento de las TICs: Se sabe que en el mundo de hoy, cada vez más tecnologizado, es imperativo manejarse, adecuadamente, en el campo de la computación y de la informática. En este sentido es muy necesario que los alumnos(as) estén bien preparados en esta área, a fin de tener un plus respecto de aquellos que no lo están. El propósito es utilizar, intensivamente, los medios computacionales e informáticos disponibles en los establecimientos y establecer alianzas estratégicas con empresas como Microsoft e Intel, que

pueden apoyar con equipos, software y capacitación, haciendo uso de la Ley de Donaciones y ofreciendo abrir las escuelas para la regularización de estudios de sus trabajadores.

A. Informe de resultados del colegio Nuestro Mundo

A.1. Análisis del perfil del estilo de liderazgo del director

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, al Director del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo primario de liderazgo de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, esto significa que la mayor parte de su actuar como Director, lo realiza influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

En el **Estilo Persuasivo**, ambos comportamientos están por encima del promedio, conducta de alta tarea de la Dirección y alta relación de los docentes. El líder proporciona la mayor parte de la dirección, explica las decisiones y da la oportunidad de hacer aclaraciones, intenta por medio de una comunicación bilateral y respaldo socio-emocional persuadir psicológicamente a los docentes sobre la decisión que ha de tomarse.

Se trata de docentes o subordinado que ya tienen algo de competencia y mantienen alta su motivación por la tarea. Lo que este trabajador necesita es que le den claras instrucciones, lo dejen cumplirlas en tiempo y espacio y luego le revisen o controlen lo realizado. Este estilo al denominarse persuasivo pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones y el control posterior. El trabajador necesita espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario.

El Estilo de liderazgo Persuasivo, se caracteriza por altos niveles de comportamiento directivo y de apoyo y reconoce los avances y mejoras en el rendimiento.

El líder como Director supervisa, incrementa su ayuda a los miembros del equipo para que desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con sus funciones, redefine las metas, se mantiene receptivo para reconocer las dificultades y anima a establecer relaciones de participación y cohesión. Los miembros del grupo tienen niveles bajos de competencia y su motivación varía como consecuencia de las dificultades, por todo ello es fundamental el apoyo del líder.

El comportamiento de liderazgo del líder es de un entrenador, alto enfoque en la tarea del que dirige y alto enfoque en la relación emocional y de comunicación, los líderes todavía definen papeles y tareas, pero buscan ideas y sugerencias del seguidor. Las decisiones siguen siendo la prerrogativa del líder, pero la comunicación es mucho más de dos vías, para la gente que tiene cierta capacidad pero carece de compromiso, se necesita de la dirección y la supervisión del líder o Director, porque la comunicación sigue siendo relativamente inexperta. Los docentes también necesitan el soporte y la alabanza para construir su autoestima, y la participación en la toma de decisión para restaurar su compromiso.

El nivel del desarrollo de los docentes o seguidores en capacidad y compromiso es **bajo-mayor**, tienen algunas habilidades relevantes, pero no podrá hacer el trabajo sin ayuda, la tarea o la situación pueden ser nuevas para ellos.

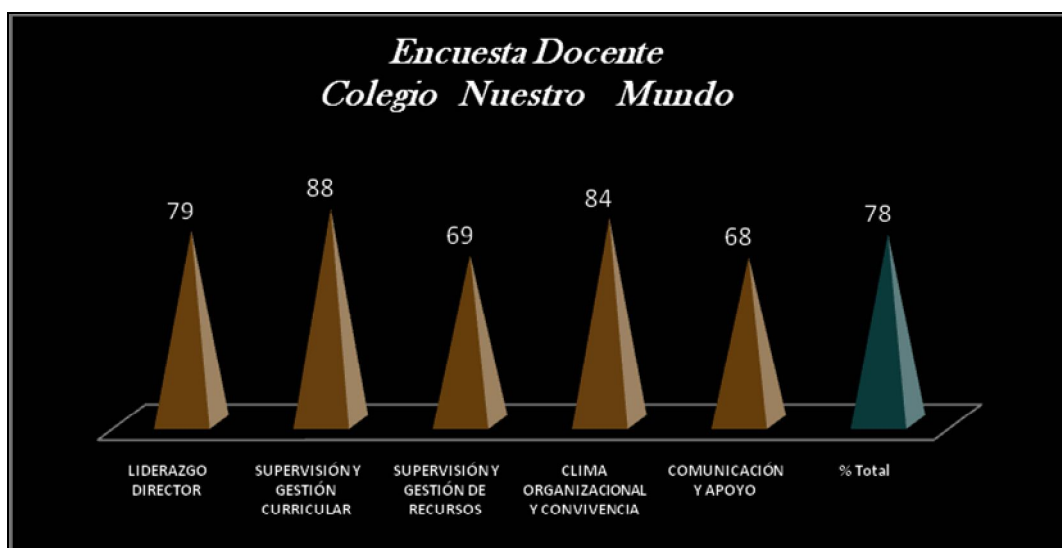
En forma secundaria el Director establece un estilo de liderazgo **PARTICIPATIVO**, como LÍDER crea condiciones para que los docentes tomen decisiones mediante un diálogo responsable y de reiterada explicación. En este caso, la competencia es alta. Se trata de docentes que saben exactamente lo que deben hacer y lo hacen bien. Su motivación de logro no es significativa, pues ya saben como hacerlo.

En este caso, el Director como Líder, debe prestar más atención a los *refuerzos* que puede entregar y a los comentarios que el trabajador (docente) puede hacer como sugerencia. En este caso el trabajador no encuentra una

mayor satisfacción personal en el logro de una tarea difícil, sino que requiere una satisfacción o reconocimiento más personal. Este estilo de liderazgo participativo permite al líder descansar en el buen rendimiento de sus trabajadores y otorgar reconocimiento a las buenas ideas, iniciativas y mejoras que se puedan introducir, es importante no dar por sentado el buen desempeño, sino igual reconocerlo.

Considerando que el estilo de liderazgo que ejerce el Director, fluctúa entre la **Persuasión y la Participación**, necesita de sus docentes alta disposición o motivación para desarrollar un trabajo con madurez profesional, siendo **Ocasionalmente Flexible** en el uso de conductas directivas para comunicar, reforzar y apoyar lo que debe hacerse, el qué, el cuándo, el cómo y el dónde, para hacer eficiente su labor, basada en el reforzamiento con refuerzos positivos y apoyo emocional constante.

A.2. Resultados generales de la encuesta docente



A.3. Análisis de la encuesta docente

Los resultados de la Encuesta aplicada a 8 docentes de esta Unidad Educativa, correspondiente al 62% del total de profesores, es la siguiente:

◆ LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self al Director del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, influyendo de alguna manera sobre sus docentes, proporciona ideas y facilita el proceso para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Los docentes encuestados manifiestan en un 100% que el Director es un líder en la Comunidad Educativa, comunica su gestión como labor Directiva en un 88%, se adapta y responde a las necesidades de la Escuela, orientando con ideas y sugerencias para tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas en un 63%, promoviendo también la participación y compromiso del profesorado con el desarrollo del PEI. Un 75% de sus colaboradores manifiesta que la comunicación es efectiva y el trato es cordial con la Comunidad Escolar, en su labor de control los docentes opinan en un 75% que utiliza los resultados de aprendizaje para monitorear y evaluar a los docentes sobre su desempeño profesional. Es importante que la Dirección en un 88% genere espacios para reflejar los intereses de la Comunidad Escolar en el PEI.

En este ámbito de acción del Marco para la buena Dirección, el Liderazgo del Director es reconocido en forma global por los docentes en un 79%, siendo que no es una característica exclusiva del rol del Director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad docente.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

En forma unánime los docentes manifiestan que el Director da a conocer, difunde e implementa las políticas educativas vigentes, manteniendo actualizado la aplicación del Marco Curricular en el Establecimiento, generando instancias para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos, monitoreando y evaluando la coherencia con el PEI propuesto, manteniendo en un 88% altas expectativas de logros de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Un 50% los profesores, admiten tener instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados, permitiéndoles establecer mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Las competencias contenidas en esta área de Gestión Curricular son fundamentales para que el Director asegure el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y el PEI, como lo confirma que se cumple el 88% de los docentes encuestados.

El área de Gestión Curricular es central en el Marco para la Buena Dirección donde el 88% de los profesores encuestados del colegio manifiestan que el Director y su equipo Directivo, asegura el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento, considerando su propia cultura y proyecto educativo, asegurando el control de calidad de las estrategias de enseñanza y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

En la Supervisión y Gestión de Recursos, los criterios relativos para asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, y de infraestructura, los docentes manifiestan en un 88% que existe en el Colegio un control de gastos para administrar en forma eficiente estos recursos y además la Comunidad Educativa está informada de las necesidades y proyectos de la Escuela en un 100%.

Los criterios relativos a la Gestión de Recursos Humanos, en este Establecimiento se promueven y apoya en un 75% el liderazgo de los docentes y los respectivos equipos de trabajo de igual forma se apoya y motiva el desarrollo profesional de los docentes, supervisando y evaluando el desempeño del personal docente, codocente y administrativo en un 50%, lo que permite tener una visión de su evolución en un periodo determinado para orientar hacia el perfeccionamiento en un 63%.

En forma global este ámbito es aceptado por los docentes en un 69%, reconociendo que se administra en forma eficiente, con un 75% los recursos financieros, materiales y de infraestructura, con una adecuada administración de la Dirección en la obtención de recursos (63%) con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

◆ **GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA**

Un adecuado Clima Organizacional y Convivencia favorece el aprendizaje y el compromiso de equipo de trabajo, que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales de un Establecimiento. El 88% de los docentes se siente comprometido con los valores institucionales del PEI que integra, el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva con el éxito o fracaso de los proyectos que se ejecutan.

Los docentes estiman que la Dirección de este Establecimiento en un 88%, conoce los logros y necesidades de sus alumnos, estimula y facilita la participación y relación de los padres y apoderados en un 100% en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias en conjunto potenciando las relaciones con la comunidad escolar.

El clima de confianza y colaboración con la Dirección para el logro de metas se manifiesta por los docentes en un 63%, en igual porcentaje los docentes se sienten altamente exigidos por la Dirección del colegio en el cumplimiento de objetivos.

El clima organizacional y convivencia es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela, los docentes del establecimiento reconocen y asumen responsabilidad colectiva en un 100% en el éxito o fracaso de la Escuela, favoreciendo la motivación y el compromiso con la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional.

La aceptación global a la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia en el Establecimiento, se manifiesta en un 84% de aceptación por los docentes encuestados.

◆ COMUNICACIÓN Y APOYO

Los criterios considerados en este ámbito de acción Directiva son muy importantes y promueven la colaboración al interior del Establecimiento y la conformación de redes de apoyo.

Los docentes se sienten identificados en un 75% con la Unidad Educativa, en igual porcentaje los docentes encuestados, declaran que existe buena comunicación y apoyo entre la Dirección y profesores, los estamentos administrativos apoyan la gestión docente en la Escuela en un 50%, la comunicación y relación alumno-profesor se declara efectiva en un 88%.

La buena comunicación y apoyo entre profesores es considerada aceptada por los profesores encuestados con un 50%, por ello, es necesario propiciar un clima laboral favorable, donde el Director y equipo directivo junto con exigir altos criterios de cumplimiento, deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del Establecimiento y lo puntual entre profesores.

La aceptación global de la Gestión de Comunicación y Apoyo en el Colegio Nuestro Mundo, es considerada por los docentes en un 68%, siendo importante trabajar la relación entre profesores.

CONCLUSIONES:

- Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self al Director del Establecimiento, manifiesta tener un estilo primario de liderazgo de tipo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, y en forma secundaria establece un estilo de liderazgo **PARTICIPATIVO**.

- Los docentes manifiestan en un 100% la **existencia del liderazgo** que ejerce el Director en la Comunidad Educativa, aceptando las conductas que ejerce el Director en el ámbito Liderazgo del MBD en un 79%.
- La supervisión y control del quehacer escolar realizado por el Director y el Equipo Directivo **influye positivamente en el Clima Organizacional** del Colegio, existiendo un clima de confianza y colaboración con la Dirección en un 63%, en el logro de metas, con un 75% identificación del profesorado con la Unidad Educativa, de igual porcentaje una buena comunicación y apoyo entre Dirección y Profesores.
- El impacto que ejerce la supervisión del Director y su equipo Directivo en el profesorado encuestado, éstos se manifiestan **altamente exigidos** en un 63% por la Dirección en el cumplimiento de objetivos, siendo reconocido el ámbito Gestión Curricular en un 88% de cumplimiento por la Dirección y el área Gestión de Recursos en un 69%.
- Los criterios y descriptores presentados en cada ámbito del Marco para la Buena Dirección a los profesores del Colegio Nuestro Mundo son aceptadas en un 78%, las habilidades, actitudes y conocimientos que el Director y su Equipo practican para fortalecer la Gestión Escolar de Calidad.

B. Informe de resultados del colegio Arny

B.1. Análisis del perfil del estilo de liderazgo del director

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo primario de liderazgo de tipo **PARTICIPATIVO**, como LÍDER crea condiciones para que los docentes

tomen decisiones mediante un diálogo responsable y de reiterada explicación. En este caso, la competencia es alta. Se trata de docentes que saben exactamente lo que deben hacer y lo hacen bien, su motivación de logro no es significativa, pues ya saben como hacerlo. En este caso, el liderazgo de la Directora debe prestar más atención a los refuerzos que puede entregar y a los comentarios que el trabajador puede hacer como sugerencia. El trabajador (docente) no encuentra una mayor satisfacción personal en el logro de una tarea difícil, sino que requiere una satisfacción o reconocimiento más personal. Este estilo de liderazgo participativo permite al líder descansar en el buen rendimiento de sus trabajadores y otorgar reconocimiento a las buenas ideas, iniciativas y mejoras que se puedan introducir. En este caso, es importante no dar por sentado el buen desempeño, sino igual reconocerlo.

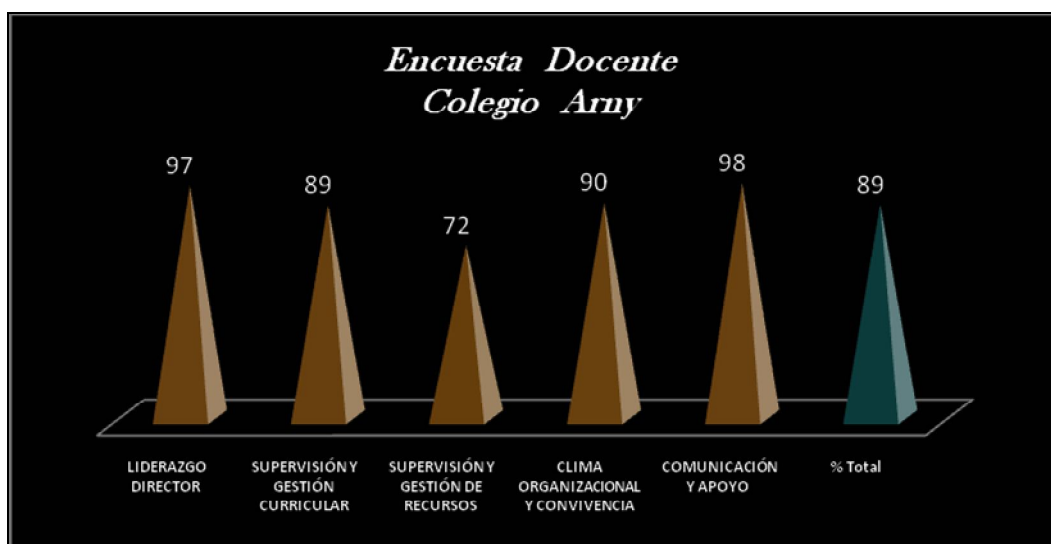
En forma secundaria la Directora establece un estilo de liderazgo **PERSUASIVO-TUTORIAL**, esto significa que la mayor parte de su actuar como Directora, lo realiza influyendo de alguna manera sobre sus docentes para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Los docentes de este colegio ya tienen adquiridas algunas competencias para su cargo y mantienen alta su motivación por la realización de tareas. La Directora debe dar las instrucciones muy explícitas, dejar tiempo para cumplirlas y luego supervisar y controlar lo realizado. En este estilo persuasivo, pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones a los docentes para posteriormente efectuar la supervisión y el control.

Con este estilo de liderazgo a los profesionales del colegio se les otorga un espacio físico y temporal para hacer el trabajo del modo que cree que debe hacerse, y luego la evaluación con un comentario que corrija, felicite o enmiende lo que sea necesario.

Considerando que el estilo de liderazgo que ejerce la Directora, fluctúa entre la **Persuasión y la Participación**, necesita de sus docentes alta disposición, motivación y madurez profesional, con cierta flexibilidad en el uso de conductas directivas.

B.2. Resultados generales de la encuesta docente



B.3. Análisis de la encuesta docente

Los resultados de la Encuesta aplicada a 9 docentes de esta Unidad Educativa, correspondiente al 60% del total de profesores, es la siguiente:

◆ LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, la Directora del Establecimiento, manifiesta aplicar un estilo **PARTICIPATIVO** y **PERSUASIVO-TUTORIAL**, influyendo de alguna manera sobre sus docentes, proporciona ideas y facilita el proceso para que se tomen las decisiones que ella sugiere.

Los docentes encuestados manifiestan en un 100% que la Directora es un líder en la Comunidad Educativa, comunica su gestión como labor Directiva, se adapta y responde a las necesidades de la Escuela, orientando con ideas y sugerencias para tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas, promoviendo en un 89%, la participación y compromiso del profesorado con el desarrollo del PEI. Sus colaboradores manifiestan que la

comunicación es efectiva y el trato es cordial con la Comunidad Escolar, en su labor de control los docentes opinan que utiliza en un 89% los resultados de aprendizaje para monitorear y evaluar a los docentes sobre su desempeño profesional, generando espacios para reflejar los intereses de la Comunidad Escolar en el PEI en un 100%.

En este ámbito de acción del Marco para la buena Dirección, el Liderazgo del Director es reconocido en forma global por los docentes en un 100%, siendo que no es una característica exclusiva del rol de la Directora, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad docente.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

En forma unánime los docentes manifiestan que la Directora da a conocer, difunde e implementa las políticas educativas vigentes, manteniendo actualizado la aplicación del Marco Curricular en el Establecimiento en un 89%, generando instancias en un 67% para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos, monitoreando y evaluando en un 78% la coherencia con el PEI propuesto, manteniendo un 89%, altas expectativas de logros de resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Los profesores, admiten tener en un 67% instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados, permitiéndoles establecer mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Las competencias contenidas en esta área de Gestión Curricular son fundamentales para que la Directora asegure el aprendizaje efectivo en las aulas del Establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y el PEI, como lo confirma que se cumple en un 78% de los docentes encuestados.

◆ SUPERVISIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

En la Supervisión y Gestión de Recursos, los criterios relativos para asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales o pedagógicos, y de infraestructura, los docentes manifiestan en un 78% que existe en el Colegio un control de gastos. Los docentes afirman que en un 67% se administra en forma eficiente estos recursos y además la Comunidad Educativa está informada de las necesidades y proyectos de la Escuela en un 78%.

Los criterios relativos a la Gestión de Recursos Humanos en este Establecimiento, se promueve y apoya en un 89% el liderazgo de los docentes y los respectivos equipos de trabajo. En un 56% se apoya y motiva el desarrollo profesional de los docentes, supervisando y evaluando en 78% el desempeño del personal docente, codocente y administrativo, lo que permite tener una visión de su evolución en un periodo determinado para orientar hacia el perfeccionamiento en un 67%.

En forma global este ámbito es aceptado por los docentes en un 72%, reconociendo un 67% que la Dirección obtiene recursos adicionales con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

◆ GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA

Un adecuado Clima Organizacional y Convivencia favorece el aprendizaje y el compromiso de equipo de trabajo, que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales de un Establecimiento. El 100% de los docentes se siente comprometido con los valores institucionales del PEI que integra, el personal reconoce y asume en un 89% responsabilidad colectiva con el éxito o fracaso de los proyectos que se ejecutan.

Los docentes estiman que la Dirección de este Establecimiento conoce los logros y necesidades de sus alumnos, estimula y facilita la participación y

relación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias en conjunto potenciando las relaciones con la comunidad escolar en un 67%.

El clima de confianza y colaboración con la Dirección para el logro de metas se manifiesta por los docentes en un 100%, siendo altamente exigidos por la Dirección del colegio en el cumplimiento de objetivos en un 78%.

El clima organizacional y convivencia es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela, la aceptación global a la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia en el Establecimiento, se manifiesta en un 90% de aceptación por los docentes encuestados.

◆ COMUNICACIÓN Y APOYO

Los criterios considerados en este ámbito de acción Directiva son muy importantes y promueven la colaboración al interior del Establecimiento y la conformación de redes de apoyo.

Los docentes se sienten identificados en un 100% con la Unidad Educativa, un 100% de los encuestados, declara que existe buena comunicación y apoyo entre la Dirección y profesores, también los estamentos administrativos apoyan la gestión docente en la Escuela, la comunicación y relación alumno-profesor se declara efectiva. La buena comunicación y apoyo entre profesores es considerada aceptada por los profesores encuestados con un 89%.

La aceptación global de la Gestión de Comunicación y Apoyo en el Colegio, es considerada por los docentes en un 98%.

CONCLUSIONES:

- Los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Lead Self, a la Directora del Establecimiento, manifiesta tener un estilo primario

de liderazgo de tipo **PARTICIPATIVO** y en forma secundaria establece un estilo de liderazgo **PERSUASIVO-TUTORIAL**.

- Los docentes manifiestan en un 100% la **existencia del liderazgo** que ejerce la Directora en la Comunidad Educativa, considerando un 97% la evaluación del área Liderazgo del MBD.
- La supervisión y control del quehacer escolar realizado por la Directora y el Equipo Directivo **influye positivamente en el Clima Organizacional** del Colegio, existiendo un clima de confianza y colaboración con la Dirección en un 100% en el logro de metas e identificación con la Unidad educativa, existiendo el mismo logro en buena comunicación y apoyo entre la Dirección y el profesorado.
- El impacto que ejerce la supervisión del Director en el profesorado encuestado, éstos se manifiestan **altamente exigidos** en un 78% por la Dirección en el cumplimiento de objetivos, siendo la supervisión en el ámbito Gestión Curricular aceptado en un 89%, y la Gestión de Recursos en un 72%.
- Los criterios y descriptores presentados en cada ámbito del Marco para la Buena Dirección a los profesores del Colegio ARNY son aceptadas en un 89%, las habilidades, actitudes y conocimientos que el Director y su Equipo practican para fortalecer la Gestión Escolar de Calidad.

5. RESULTADOS GENERALES POR COLEGIOS / COMUNAS

A continuación se analizarán los Resultados Generales de los ocho Establecimientos Educativos, comparativos por Comunas de acuerdo a los ámbitos estructurados en la Encuesta a los Docentes que corresponde a los descriptores del Marco para la Buena Dirección:

I. Liderazgo del Director

A. Estilo

B. Adaptabilidad

C. Efectividad

II. Gestión y Supervisión Curricular

III. Gestión y Supervisión de Recursos

IV. Clima Organizacional y Convivencia

V. Comunicación y apoyo

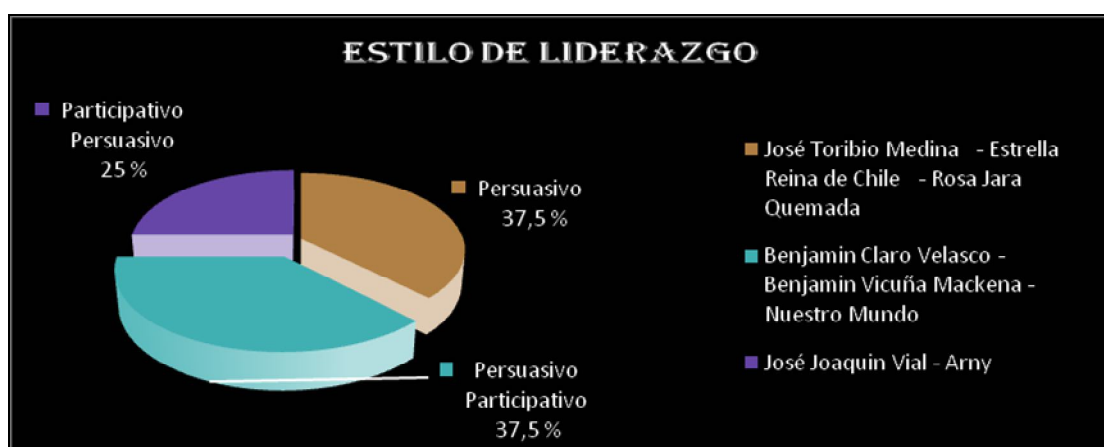
VI. Evaluación Global Marco para la Buena Dirección

I. LIDERAZGO DEL DIRECTOR

De acuerdo al Test Lead Self aplicado a los Directores de cada Establecimiento, se define Estilo, Adaptabilidad y Efectividad del **Liderazgo** presentado en la siguiente tabla:

COMUNA	COLEGIOS	ESTILO DE LIDERAZGO	ADAPTABILIDAD	EFFECTIVIDAD
NUÑO A	B.C.VELASCO	Persuasivo Participativo	Flexible	Efectivo
	J.T.MEDINA	Persuasivo	Flexible	Efectivo
CERRILLOS	ESTRELLA REINA DE CHILE	Persuasivo	Moderablemente Flexible	Efectivo
	J.J.PRIETO VIAL	Persuasivo participativo	Flexible	Efectivo
SANTIAGO	B.V.MACKENNA	Persuasivo Participativo	Flexible	Efectivo
	R.JARAQUEMADA	Persuasivo	Flexible	Efectivo
LA GRANJA	NUESTRO MUNDO	Persuasivo Participativo	Ocasionalmente Flexible	Efectivo
		Persuasivo Participativo	Flexible	Efectivo
	ARNY	Persuasivo Participativo	Flexible	Efectivo

I.A. ESTILO DE LIDER



Predomina en los ocho colegios el estilo Supervisión Persuasivo-Tutorial y en cinco de ellos el Estilo Participativo.

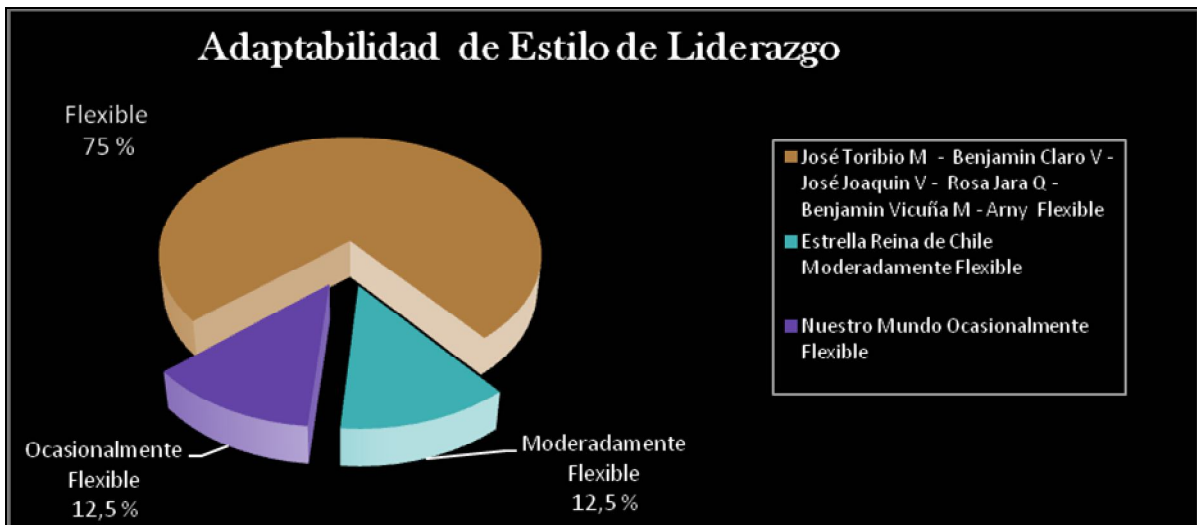
Se aprecia que en todos los Colegios donde se aplicó el Test, predomina en forma primaria o secundaria el Estilo de Liderazgo **PERSUASIVO-TUTORIAL** de cada Director, lo que hace el Estilo ser muy personalizado, de acuerdo al grupo de docentes que dirige y a la problemática organizacional o situación que se presenta en cada Establecimiento Educativo.

Se cumple con nuestra identidad docente el Estilo de Liderazgo PERSUASIVO-TUTORIAL: la mayor parte del actuar como Directores, lo realizan influyendo de alguna manera sobre los docentes para que se tomen las decisiones que ellos sugieren, dando las instrucciones muy explícitas, dejando tiempo para cumplirlas y luego supervisar y controlar lo realizado para corregir, felicitar o enmendar lo que sea necesario. Este estilo pone énfasis en la entrega adecuada de instrucciones a los docentes para posteriormente efectuar la supervisión y el control. Este estilo de liderazgo Persuasivo, se caracteriza por altos niveles de comportamiento directivo y de apoyo, reconociendo en los docentes los avances y mejoras en el rendimiento.

El estilo de liderazgo de tipo asesoramiento **PARTICIPATIVO**, también está presente en cinco Colegios donde se aplicó el Test. Como LÍDERES crean condiciones para que los docentes tomen decisiones mediante un diálogo responsable y de reiterada explicación, se debe prestar más atención a los refuerzos que pueden entregar y a los comentarios que el docente puede hacer como sugerencia, en que la mayor satisfacción personal no es el logro de una tarea difícil, sino que requiere una satisfacción o reconocimiento más personal. Este estilo de liderazgo participativo permite al líder descansar en el buen rendimiento de sus trabajadores y otorgar reconocimiento a las buenas ideas, iniciativas y mejoras que se puedan introducir. En este caso, es importante no dar por sentado el buen desempeño, sino igual reconocerlo.

I.B. ADAPTABILIDAD DEL ESTILO DE LIDERAZGO

La TLS reconoce que la *situación* es la principal variable moderadora de la efectividad del liderazgo. No existe un estilo óptimo para cualquier situación. Cuanto más pueda **adaptar el líder su conducta a la situación**, más eficaces serán sus esfuerzos por influir.



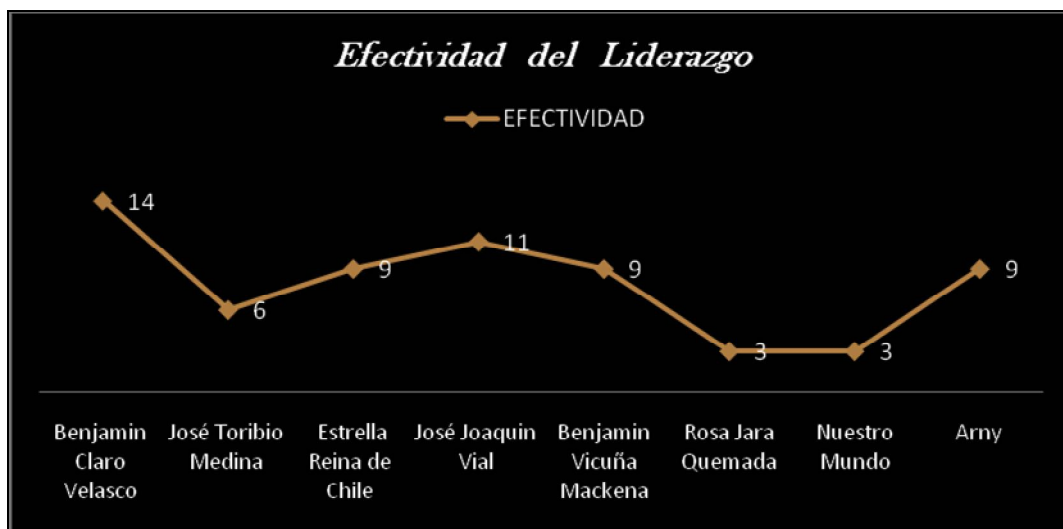
En la adaptabilidad de Estilo de Liderazgo, la puntuación del Test indica un rango de 0 a + 24 con rango de adaptabilidad Flexible y de -1 a -24 con adaptabilidad de Estilo de Liderazgo Inflexible.

El 75% de los Directores -correspondiente a seis colegios- como lo muestra el gráfico, resultan tener una adaptabilidad de Estilo de Liderazgo **Flexible** en el uso de las conductas Directivas, (rango de +9 a +16) lo que demuestra que el Liderazgo ejercido se centra en la racionalidad, participación y disposición para dirigir, al plegarse y adaptarse con facilidad a la opinión, a la voluntad o a la actitud de otro o de otros y no mantenerse en normas estrictas, dogmas o trabas. Su conducta es susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades.

Ocasionalmente Flexible en la adaptabilidad de Estilo de conductas de Liderazgo, lo muestra sólo el Director del Colegio Nuestro Mundo, ubicado en la Comuna de La Granja, (puntaje de -1 a -8) y el Colegio Estrella Reina de Chile de la Comuna de Cerrillos, la Directora hace uso de sus conductas Directivas en forma **Moderadamente Flexible** (puntaje 0 a -8).

I.C. EFECTIVIDAD DEL LIDERAZGO DIRECTIVO

La efectividad del liderazgo, en la TLS, se considera como la adaptabilidad del estilo del Líder a las circunstancias de la situación, es decir al nivel de madurez de los subordinados, en este caso los docentes.



La Determinación del rango de Efectividad del Liderazgo es la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera de las conductas directivas manifestadas por los Directores, esta realidad o validez se presenta en la curva del gráfico con una curva de tendencia efectiva de 0 a +24 puntos en el puntaje obtenido en el Test: la ineffectividad se presenta en un rango de 0 a -24 puntos.

La Directora del Colegio B. Claro Velasco de la comuna de Ñuñoa presenta mayor puntaje (+14 puntos) de tendencia efectiva de su conducta de Liderazgo Directivo, le sigue la Directora del Colegio J.J.P.Vial comuna de Cerrillos con +11 puntos.

Los Directores de los Colegios E.R.Chile (Cerrillos) B.V.Mackenna (Santiago) y el Colegio Arny (La Granja) resguardan un rango de tendencia efectividad de +9 puntos en las conductas de Liderazgo Directivo, siendo los Colegios R. Jaraquemada (Santiago) y Nuestro Mundo (La Granja) los que presentan +3 puntos de efectividad en la usanza de conductas de Liderazgo Directivo.

En resumen, las conductas directivas manifestadas por todos los Directores encuestados presentaron una tendencia o rango positivo-bajo de Efectividad de Liderazgo Directivo.

ENCUESTA DOCENTE

LIDERAZGO DIRECTIVO



En la estructura del Marco para la Buena Dirección, el área de Liderazgo es el más importante, considerado como “el dominio motor” del marco propuesto, al considerar actitudes y competencias directivas que colaboran en el logro de criterios incluidos en las otras áreas del MBD.

El Director del Establecimiento Educacional es llamado a liderar y dirigir el PEI con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas, financieras y de clima organizacional que se presenten en su Comunidad de aprendizaje.

En este ámbito se presentaron en la Encuesta Docente, diez descriptores que definen la presencia o ausencia del Liderazgo del Director en

sus Establecimientos Educativos, cuyos resultados alcanzó en dos Colegios un porcentaje máximo de aceptación del 100%, corresponde al Colegio B.V.Mackenna de la Comuna de Santiago y el Colegio J. Joaquín Vial de la Comuna de Cerrillos, le sigue en porcentaje mayor, con el 97% el Colegio Arny de La Granja.

En la Comuna de Ñuñoa se presentan con un liderazgo efectivo las dos Directoras de los Colegios, con el 85% de logros en el colegio B.C.Velasco y 89% en el colegio J.T.Medina.

Los Directores de los Colegios Nuestro Mundo y Rosa Jaraquemada adquieren una presencia de Liderazgo reconocido por los docentes de cada Establecimiento de un 79% y con 76% en cada uno de ellos, siendo el porcentaje más bajo del Colegio Estrella Reina de Chile de un 68% de aceptación del Liderazgo de la Directora.

Un Promedio total de 87%, expresa la presencia de Liderazgo de los Directores de los Colegios en estudio en las cuatro comunas.

II. GESTIÓN Y SUPERVISIÓN CURRICULAR



El objetivo fundamental de todo Establecimiento Educativo es el aprendizaje de sus alumnos y por ende de la implementación y evaluación del currículum. Los criterios de este dominio son los necesarios para que el Director y Equipo Directivo aseguren el aprendizaje efectivo de todos los alumnos en las aulas, considerando su propia cultura en el PEI.

En este ámbito del MBD, se presentaron siete descriptores a los docentes para evaluar si la supervisión del Director y su Equipo Directivo, está presente en la Gestión Curricular del Establecimiento.

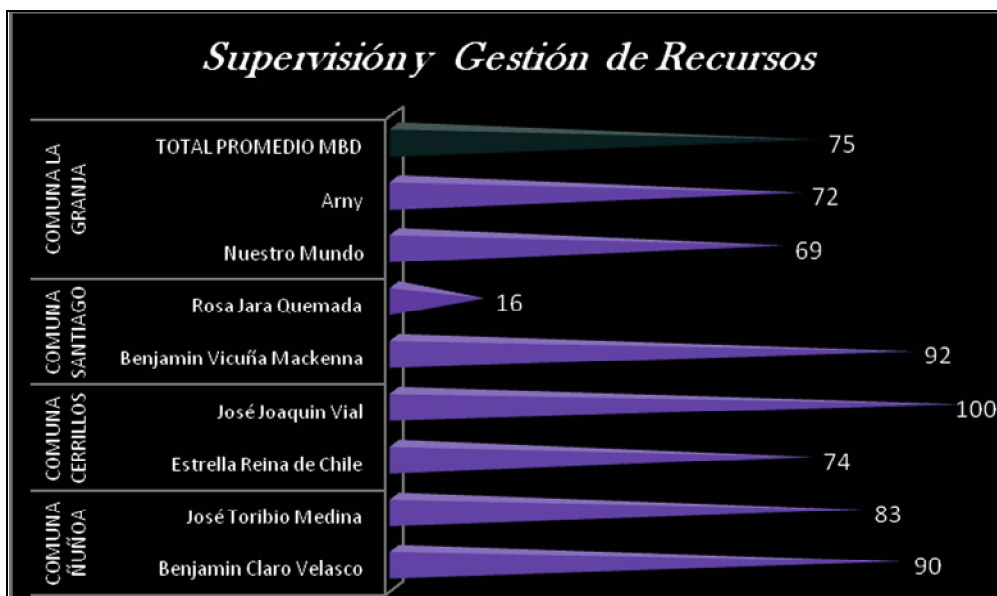
Los resultados obtenidos apuntan a los Directores de los Colegios de la Comuna de La Granja donde se aprecia resultados parecidos en la supervisión y Control de la Gestión Curricular en los dos Colegios: 89% Colegio Arny y 88% Colegio Nuestro Mundo. Igual porcentaje (88%) logró el Colegio B.C.Velasco de Ñuñoa.

Los docentes del Colegio J. Joaquín Vial de la Comuna de Cerrillos, evalúan con el 99% la efectividad en la supervisión en la Gestión Curricular por la Directora, en las competencias de esta área, al igual que a la Directora del Colegio B.V.Mackenna de la comuna de Santiago que fue reconocida su gestión en un 97%. Los docentes de los Colegios E. R. de Chile (83%) y J.T.Medina (79%) aseguran en su evaluación, que se cumple la supervisión y control de la Gestión Curricular para el aseguramiento y control de calidad de las estrategias de enseñanza. En el **Colegio Rosa Jaraquemada** los profesores valoran en un 41%, de aceptación la supervisión y Control de la Directora en Gestión Curricular, manifestando que a veces se cumple éste ámbito en un 32% y no se cumple en un 27%.

Los docentes apuntan no tener aceptación en la evaluación el descriptor: “El Director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula” y si se “Evalúa la implementación curricular y los resultados de aprendizajes en coherencia con el PEI”.

El **Promedio General** de los colegios en estudio estiman en un 83% el cumplimiento de la Supervisión y control del Director y su Equipo Directivo en la Gestión Curricular.

III. GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DE RECURSOS



En este ámbito, los criterios relativos a la Supervisión y Gestión de Recursos se refieren a la obtención de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo de la Unidad Educativa.

En la mayoría de los colegios municipalizados no existe una total autonomía del Director para gestionar los recursos, al ser dependientes de las Corporaciones Municipal de Desarrollo Social (CMDS) o Departamento de Educación Municipal (DAEM).

El Colegio que lidera eficientemente en esta Gestión es el Colegio J. Joaquín Vial de Cerrillos con una apreciación de los docentes que se cumple esta supervisión y control de Recursos por parte de la Directora en un 100%, le sigue en mayor porcentaje el Colegio B. V. Mackenna de Santiago con el 92%, y también el Colegio B.C.Velasco de Ñuñoa con el 90%.

Con el 83% el Colegio de Ñuñoa J.T.Medina evalúa a su Directora en Supervisión y Gestión de Recursos, pasando al 74% de aceptación en ésta área el Colegio de Cerrillos E.R.de Chile y luego con 72% el Colegio Arny de La Granja.

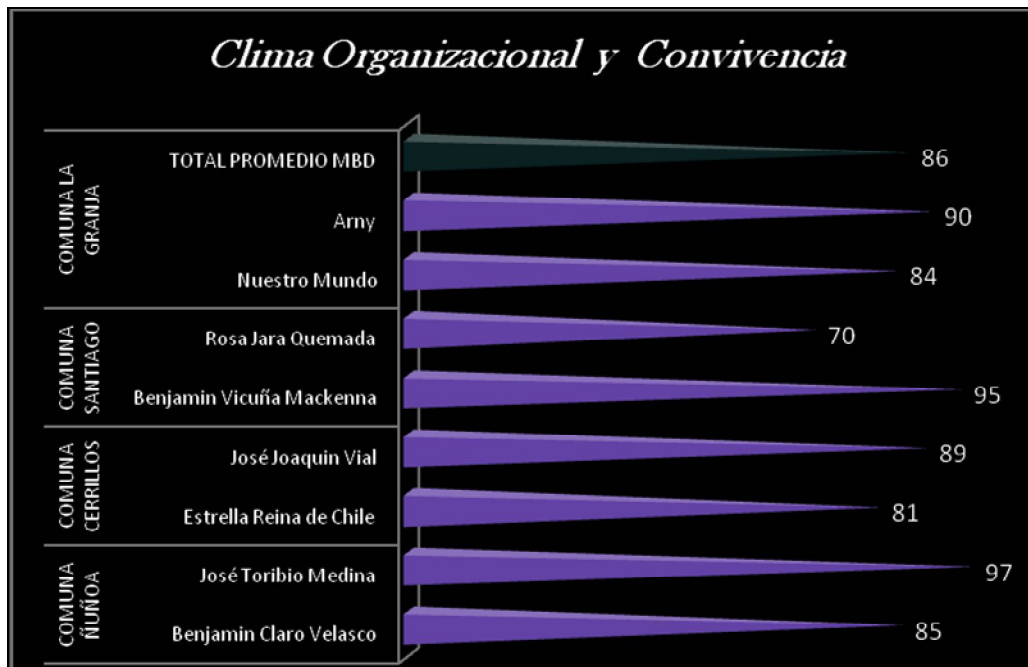
El Colegio Nuestro Mundo de La Granja, valora la Supervisión y Control de la Gestión de Recursos del Director en un 69%, siendo el apoyo y motivación del desarrollo profesional de los docentes evaluado con una aceptación del 38%, al considerar que la Dirección no percibe el reconocimiento de logros y liderazgos de algunos docentes para motivar su desarrollo personal.

En forma muy negativa los docentes del Colegio Rosa Jaraquemada de Santiago aprecia la Gestión de Recursos de su Directora en un 16%, valorando la acción a veces en un 50% y nunca en un 34% , declaran la falta de iniciativas para la obtención de recursos adicionales orientados a la consecución de los resultados educativos de la Institución, como también la evaluación sistemática del personal del Establecimiento, que permitan tener una visión de su evolución, para ser orientadas al perfeccionamiento.

IV. CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA

Los siete descriptores a evaluar por los docentes en la Encuesta determinan aspectos que se pueden observar directamente en la Gestión del Director para favorecer el aprendizaje y propiciar un clima laboral favorable junto con exigir altos criterios de cumplimiento.

El Clima Organizacional es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una Escuela y al mismo tiempo es uno de los factores en los que el Director y Equipo Directivo pueden influir más directamente.



El colegio que logra estar en el ranking de 97% de aceptación de logros en este ámbito es el J.T.Medina de la comuna de Ñuñoa, el colegio B.V.Mackenna de la Comuna de Santiago alcanza un 95% de aceptación en el Clima organizacional y Convivencia en su colegio y el Colegio Arny de La Granja con un 90% de logros en los descriptores de éste ámbito.

Todos los docentes declaran en esta área, sentirse comprometidos con los valores institucionales promoviendo el PEI que forman parte, asumiendo responsabilidad colectiva con el éxito o fracasos de la Escuela a que pertenecen para mantener una cultura organizacional armónica, como también la participación con la familia y comunidad escolar para favorecer el buen clima de colaboración y relación entre estudiantes y los padres y apoderados.

El colegio J.J. Vial de Cerrillos alcanza un porcentaje de aceptación en este ámbito del MBD del 89%, el colegio B.V. Mackenna de Santiago con el 85% y el Colegio Nuestro Mundo con el 84%.

El porcentaje de aceptación de la supervisión ejercida por la Directora del Colegio R. Jaraquemada en esta área es del 70%.

Al señalar en la Encuesta si los docentes se sienten **altamente exigidos por la Dirección** en el cumplimiento de objetivos es importante especificar que en tres colegios destaca el porcentaje de exigencia en Colegio de Ñuñoa B.C. Velasco 75% y Colegio J. T. Medina 93%. Además del Colegio Arny de La Granja con el 78%.

Los Colegios N. Mundo con el 63%, Colegio B.V. Mackenna 62% Colegio E.R. de Chile con el 58%, se sienten también exigidos medianamente por la Dirección.

En cambio los Colegios que **no se sienten exigidos** por la Dirección en el cumplimiento de objetivos y han evaluado el descriptor en un porcentaje mínimo son el Colegio J.J.Vial de Cerrillos con el 20% , y el Colegio R. Jaraquemada de Santiago con el 25%.

La evaluación general de este descriptor por los docentes que se sienten altamente exigidos por la Dirección, es de un 59%.

El área del Clima Organizacional y Convivencia del marco para la Buena Dirección, es evaluado en forma general por los docentes de los Colegios en estudio es del 86%.

V. COMUNICACIÓN Y APOYO

Una buena comunicación favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional.

La Comunicación Interna de toda organización esta inmersa en la Cultura Organizacional, es decir, por el conjunto de valores, referencias, hábitos, ritos, signos etc., que fundamentan la concepción que la organización tiene de sí misma. Esta cultura se debe tomar como punto de partida y marco para la implementación de una gestión ya que condiciona la comunicación.



Esta área no corresponde al Marco para la Buena Dirección, fue incorporada para evaluar y verificar la existencia de Comunicación y Apoyo entre los profesores, alumnos, padres y apoderados y Directivos de la Unidad educativa.

Los buenos resultados obtenidos nos indican que existe en un buen porcentaje una buena comunicación y apoyo entre profesores - entre alumnos y profesores - dirección y profesores - y estamentos administrativos que apoyan la gestión docente. Un factor clave y determinante en esta área es el resultado de la evaluación de siete Colegios en aceptar en un 100% el descriptor “Me siento identificado con la Unidad Educativa”. Sólo el Colegio Nuestro Mundo de La Granja lo evalúa en un porcentaje del 75%, corresponde a 2 docentes de 91 los que no se sienten identificados con su Colegio.

Los Colegios J.J.Vial de Cerrillos y Arny de La Granja evaluaron esta área en un 98% de aceptación de la Comunicación y apoyo entre los estamentos de la Escuela, le sigue el Colegio B.V.Mackenna con un 91%.

El Colegio J.T.Medina evalúa este ámbito en un 85%, declarando un 53% la “Buena comunicación y apoyo entre la Dirección y el Profesorado”.

El Colegio E.R. de Chile de la comuna de Cerrillos evalúa en un 80% esta área, y manifiesta que la comunicación entre profesores y el apoyo de la Dirección con los profesores es del 50%.

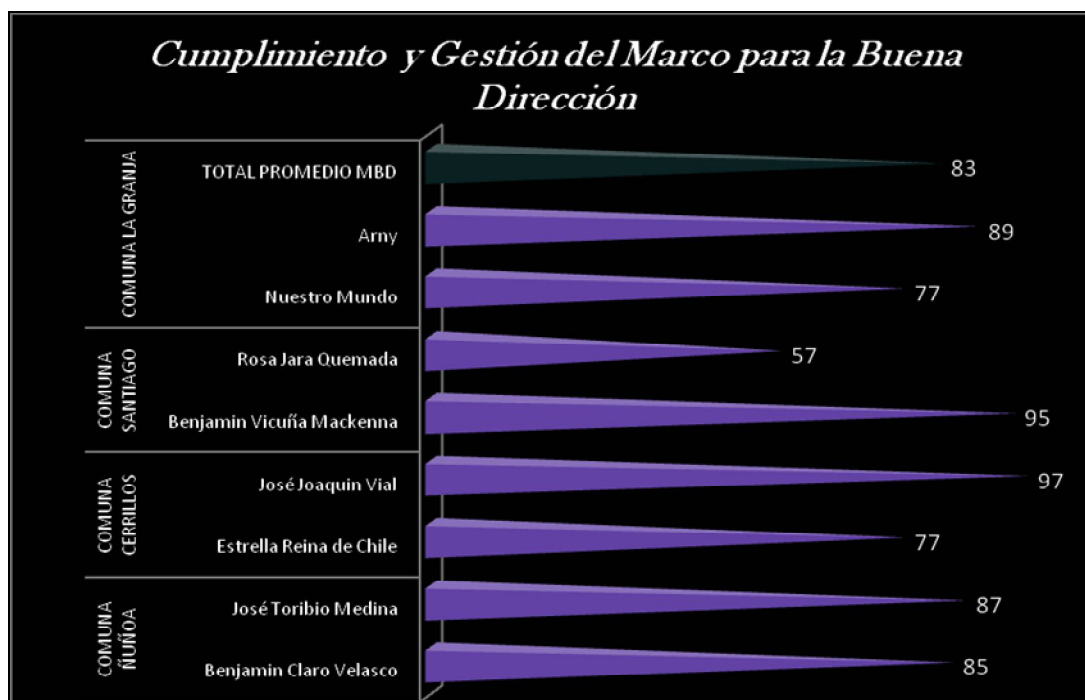
En la comuna de Santiago, el Colegio Rosa Jaraquemada también evalúa esta área con un porcentaje de 80%, siendo la opinión de los docentes que “los estamentos administrativos no apoyan la gestión docente en la Escuela” al darle un porcentaje de 50%.

El Colegio B.C. Velasco de Ñuñoa, mantiene una evaluación similar en los 5 descriptores de esta área, con un 76% de aceptación general.

En el Colegio Nuestro Mundo de La Granja la aceptación general del área es de 68%, siendo la “Comunicación entre profesores y el Apoyo de los estamentos administrativos que no apoyan la gestión docente” los índices más bajos del 50%.

La evaluación general de los Colegios en esta área es de un 84%.

VI. EVALUACIÓN GLOBAL MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN



La evaluación del cumplimiento de las competencias para la Buena Dirección nos permite concluir en el porcentaje global de aceptación definido por los docentes en la Encuesta, lo que orienta la acción y responsabilidad del Director respecto a estos aspectos para desarrollar la Gestión supervisora y de control en un clima favorable y armónico en la Unidad Educativa.

Se promueve un estilo de Liderazgo acorde a la resolución de problemas frente a cada situación que se presenta y a las necesidades de los docentes, se evalúa la supervisión y control que ejerce el Director y su Equipo Directivo en la Gestión Curricular y la Gestión de Recursos en función de la complejidad de las tareas que diariamente acontecen en la Escuela.

Además se evaluaron criterios y descriptores del Clima Organizacional como docente del Establecimiento, incluyendo un área del ejercicio que cumple la Comunicación y apoyo en la Unidad Educativa de cada uno de los estamentos que se indican con el Objetivo fundamental... la Gestión del Proyecto Educativo del Establecimiento.

Los Colegios que alcanzaron el más alto porcentaje de aceptación fueron José Joaquín Vial de la Comuna de Cerrillos con un 97% y el Colegio Benjamín Vicuña Mackenna de la Comuna de Santiago con un 95% de aceptación de los descriptores propuestos.

El Colegio Arny de la comuna de La Granja evaluó la Encuesta con un porcentaje de aceptación del 89%, al igual que los Colegios de la Comuna de Ñuñoa: José Toribio Medina con 87% de aceptación y Benjamín Claro Velasco con 85%.

Con un 77% de logros, los docentes evaluaron la Gestión Directiva de los Colegios Estrella Reina de Chile de la comuna de Cerrillos, y Nuestro Mundo de la comuna de La Granja.

La evaluación de menor porcentaje se manifestó en el Colegio Rosa Jaraquemada de la Comuna de Santiago, con 57% de aceptación de las habilidades, actitudes y conocimientos que el Director debe practicar para fortalecer la Gestión Escolar.

El promedio General de aceptación del Marco para la Buena Dirección de los Directores de los Colegios Encuestados es de un 83%.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS. CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS. CONCLUSIONES

1. ESTUDIO DE LA COMUNA DE ÑUÑO A: ENTREVISTA A LAS DIRECTORAS

Los Colegios Benjamín Claro Velasco y José Toribio Medina, pertenecientes a la comuna de Ñuñoa, son motivo de especial estudio por presentar esta comuna Delegación de Facultades y total autonomía en sus Directivos, siendo la única comuna de la Región Metropolitana que se les ha dado esta facultad.

Durante estos últimos años el Municipio y su Corporación de Educación, han desarrollado y perfeccionado una serie de programas, que complementan el Educación sea una educación eficiente y de calidad.

Año a año, cada uno de los colegios municipales de Ñuñoa, han ido mejorando sus resultados, tanto en la PSU, como en el SIMCE.

Se descentralizó la gestión, con fuertes estímulos a profesores y Directivos, por resultados y permanentes mediciones al nivel de aprendizaje de cada estudiante.

Además de los bonos de excelencia, los cuerpos docentes, reciben capacitación constante en sus áreas.

Para una educación moderna y de calidad, que brinda reales oportunidades de futuro a los alumnos, no sólo requiere de buenas ideas, sino también de una importante inversión, en renovar infraestructura, con instalaciones cómodas y modernas acompañada de una Gestión Escolar de Calidad entre el Municipio y la Escuela.

En esta investigación se ha hecho mención a la reseña histórica de la Educación, recordando que hasta fines de la década de los años 70 los Establecimientos Educativos de todo el país se regían por una gestión centralizada y dependiente del Ministerio de Educación, situación que ha evolucionado a través del tiempo y que actualmente se observa el protagonismo que ha asumido la Educación como ente capaz de enfrentar los avances científicos y tecnológicos que ha tenido, dentro de sus múltiples consecuencias un replanteamiento de la gestión de los sistemas educativos.

El Departamento de Educación de la Comuna de Ñuñoa, ha realizado un ordenamiento administrativo, adecuando las plantas docentes y no docentes, con un progresivo mejoramiento cualitativo de las competencias profesionales de Directivos, Técnico Pedagógicos y Docentes con el fin de lograr mejores y mayores aprendizajes de los alumnos que se atienden en los diferentes Establecimientos Educativos.

Es así que a partir de 1998 realizó un masivo perfeccionamiento respondiendo a diversas expectativas planteadas por los docentes a través de sus equipos técnicos: inteligencias múltiples, técnicas de metodologías activas en la educación de valores, modificabilidad cognitiva estructural y experiencias de aprendizaje, relaciones públicas aplicadas al ámbito laboral, jornada escolar completa en el marco de la Reforma Educativa, entre otros temas tratados en seminarios realizados tanto en Santiago como en Regiones a lo largo del país.

Al mismo tiempo, en esta instancia de participación con y en los Colegios de la Comuna, se asumió que el Padem no sólo era una obligación legal, sino que podría ser una efectiva herramienta de planificación, programación, ejecución y evaluación para mejorar, no sólo la gestión administrativa por y para sí, sino que el medio para mejorar los aprendizajes de los alumnos, razón última y sustantiva de la administración de los Establecimientos Educativos.

Se inicia un proceso participativo de elaboración, ejecución y evaluación de los Padem, lo que significó una progresiva capacitación tanto del personal del Departamento de Educación, como de Directivos, Técnicos Pedagógicos y Docentes, quienes participan en Talleres masivos realizados en Jornada con régimen de internado en Centros de Eventos de Algarrobo, Graneros y Santiago, en distintos módulos referidos a:

- Desarrollo y Liderazgo del PADEM.
- Gestión Estratégica en Educación.
- Construcción de Instrumentos para la evaluación del Desempeño.
- Técnicas de Planificación y Programación en Educación.
- Evaluación y Reformulación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Temas que logran desarrollar una forma de trabajo en equipo a través de una planificación estratégica con participación de todos los estamentos de los colegios de Ñuñoa.

El Departamento de Educación continúa el proceso de descentralización administrativa, estimulando a todos los Establecimientos a asumir las facultades delegadas que la Ley N° 19.410 establece, además como medio para fortalecer la participación en las Unidades Educativas, consciente de la necesidad de una preparación para asumir exitosamente estas facultades que le otorga la ley mencionada, la C.M.D.S. ofrece a los Directivos Docentes de sus Planteles Educativos, desarrollar un Diplomado en Gestión de Establecimientos Educativos dictado por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile.

En una primera etapa se contempló el período 2001 – 2005, siendo muy positiva la evaluación de logros y resultados la C.M.D.S. confirmó estas líneas de acción estratégicas para el periodo 2006 y 2009:

Línea 1: Colegios con Proyectos Educativos Pertinentes y Exitosos

Línea 2: Atención de toda la demanda, privilegiando a quienes son de la comuna.

Línea 3: Profesores y personal motivado y comprometido con el éxito de sus alumnos.

Línea 4: Gestión efectiva y exitosa del Sistema Educativo Municipal.

Línea 5: Comunicación e Información.

A partir de estas líneas estratégicas se han definido objetivos de desarrollo, objetivos específicos y metas para el período; por lo tanto, los PADEM de cada año son el eslabón secuencial para materializar el éxito del PRODEIN.

La definición de las líneas estratégicas enunciadas emergió del análisis integral, como de la finalidad que debe tener la gestión que desarrollan, tanto el Departamento de Educación como los Establecimientos Educativos. Lo sustantivo es que los alumnos reciban una efectiva educación de calidad, por tanto, es el alumno el eje, centro y motor del sistema. A partir de esto, requiere de un sistema que lo cobije, y entregue la educación que necesita, docentes comprometidos con su aprendizaje exitoso, un sistema que le posibilite transitar por él, teniendo oportuna, clara y precisa información.

En todo este proceso es importante resaltar la constitución y funcionamiento de círculos de calidad constituidos por el personal técnico pedagógico de los diferentes Colegios. Ellos han sido un positivo aporte a la articulación y coherencia del funcionamiento sistemático de las Unidades Educativas.

Entre los aspectos que se destacan en este proceso, también merece una mención especial el creciente manejo de información que se tiene, lo cual ha permitido una mejor comprensión del estado de la gestión, como de sus resultados y por ende, definir con mayor precisión las acciones remediales, rectificatorias o el esfuerzo que apunten a lograr plenamente los diferentes objetivos y metas planteadas para el período 2006-2009.

Consecuente con lo anterior, el Sr. Alcalde y Presidente de la Corporación Municipal de Ñuñoa, don Pedro Sabat Pietracaprina, planteó la

política educacional para el período 2001-2005 formulando cuatro objetivos primordiales que sustenta la política de Educación Municipal, política que se reafirma para el período 2006-2010:

- ✓ Descentralización administrativa y pedagógica.
- ✓ Incentivos económicos para los funcionarios de las Unidades Educativas.
- ✓ Capacitación Docente Directiva y Docente de Aula.
- ✓ Sistema Educativo continuo desde Educación Pre-Escolar hasta Educación Superior.
- ✓ Creación de Instrumentos de Evaluación propios.

El cumplimiento de dichos objetivos ha significado un fortalecimiento en roles y funciones, tanto del Departamento de Educación como de Unidades Educativas, que modifica el cumplimiento del Prodeim.

El Departamento de Educación dirigido por el Sr. Raúl Fernández Bacciarini, cumple con la función de asesoría, supervisión y evaluación, acogiendo los planes emanados de cada Unidad Educativa definidos con autonomía a partir de sus necesidades y prioridades, planteándose metas cuantificables y compartidas por todos los miembros del Plantel, lo cual estimulará una mayor identidad y corresponsabilidad en la ejecución exitosa del Proyecto Educativo Institucional, concretándose lo anterior en la existencia del PADEM Comunal 2009.

La Gestión Educativa en la Comuna, es un compromiso que se basa en reafirmar y profundizar las cinco Líneas de Acciones Estratégicas que se ha dado para el Sistema Educativo Municipal de la Comuna de Ñuñoa, privilegiando el proceso de Descentralización que hoy se está viviendo y que ha ido demostrando en la práctica significativos avances en los resultados alcanzados.

Al respecto cabe mencionar los avances alcanzados por la mayoría de los Colegios en términos de mejoramiento de estándares de rendimiento lo que lleva a mantener, los promedios por sobre los de los Colegios Particulares

Subvencionados de la Comuna y en algunos casos, muy cercanos a los promedios de los Colegios Particulares Pagados. Con estos resultados se está colaborando efectivamente con estrechar la histórica brecha entre la educación municipal y la particular.

Esto señala que, cuando el Director y el Equipo de Gestión asumen la responsabilidad de la Unidad Educativa, aseguran mejores resultados.

El proceso de descentralización administrativa ha permitido delegar la responsabilidad de la administración personal tanto docente como no docente en los Directores de Unidades Educativas, fijando ellos las dotaciones docentes necesarias para atender matrícula y plan de estudio.

En la Educación de Adultos se cerró el Nivel de Enseñanza Básica y Media porque se obtuvo la aprobación del Proyecto Chile Califica, que contempla la nivelación en ambos niveles y que actualmente se desarrolla en la Comuna.

Producto de la aplicación de la nueva Ley 19.933 la Corporación tuvo que adecuar sus Cargas Horarias a partir del 2004 respecto a las horas a contrata y horas titulares para encuadrarse con las exigencias del 20 y el 80% respectivamente. También se autorizó la contratación de Soportes Técnicos, Orientadores y Psicólogos en algunos establecimientos como un apoyo de la labor docente al interior de ellos.

Producto del proceso de Descentralización de la Gestión Educativa, se efectuó una reingeniería al interior de la Corporación Municipal de Desarrollo Municipal, lo que significó que gran parte del personal profesional que trabajaba en su interior se reincorporara a las unidades educativas originales. Esto con la sola excepción del Director de Educación, cargo ocupado actualmente por un profesional de la Educación.

En el año 2008 se efectuó un Diplomado en Administración para Inspectores Generales de los colegios, permitiéndoles fortalecer el trabajo en

sus escuelas, ofreciendo además un perfeccionamiento de apoyo en la gestión de los encargados de la unidad Técnico Pedagógica de cada establecimiento y a las encargadas de la Educación pre Básica.

La C.M.D.S. en conjunto con los Directores de Unidades se plantean las metas en las áreas administrativas y académicas para la obtención del incentivo por excelencia en Gestión. (Compromiso de Gestión).

En Diciembre de cada año, los Docentes reciben incentivos concordantes a las metas, proceso que se mantiene vigente tanto en la Gestión Administrativa como en la Gestión Pedagógica.

En cada colegio se han otorgando espacios de reflexión para analizar y retroalimentar la labor pedagógica y administrativa para incentivar su función en sentido de reconocimiento a su labor funcionaria.

El Departamento de Educación cumple con comunicar a todas las Unidades Educativas los incentivos que ofrece el MINEDUC como es el caso de Premio Excelencia Pedagógica y Académica, donde el Ministerio ha reconocido su condición de Excelencia Pedagógica a 13 Establecimientos de la Comuna, entre ellos los colegios en estudio: colegio Benjamín Claro Velasco y colegio José Toribio Medina.

La C.M.D.S, asesora a los equipos de Gestión de las Unidades Educativas para el logro de una Administración Técnica Financiera y Académica en forma constante, otorgando asesoría en Gestión Administrativa Financiera a los Establecimientos que lo requieran en concordancia a la supervisión prestada, realizando instancias de comunicación entre el Departamento de Educación con los Equipos de Gestión, generando instrumentos de Gestión propia a cada Unidad Educativa y acordes a los tiempos de aplicación, evaluando la transferencia de la capacitación en el desempeño de gestión, funcionando los Establecimientos Educativos como Centros de Costos, entregando información oportuna y continua de sus estados financieros a la Corporación.

La medición del SIMCE comunal y el análisis de los resultados se han externalizado en una empresa especializada. Esta es la que, según demanda de la Corporación, organiza y coordina las capacitaciones y asesorías a docentes y directivos que la Corporación define realizar.

El desarrollo e implantación de este sistema se inicio en 2000 y se consolidó a partir 2003/04. Fue posible porque previamente hubo una racionalización drástica de la dotación de personal y un fuerte apoyo desde la Corporación en transferir a los directivos las herramientas y habilidades necesarias para asumir la tarea, la que desde un inicio, se vinculó con fines de eficiencia administrativa con metas de calidad de los resultados académicos de los establecimientos y aplicó un férreo seguimiento de cómo lo hacía cada establecimiento y cada profesor, entregando apoyo en los puntos débiles y definiendo sanciones en los casos en que pese al apoyo no se visualizaban mejoras en resultados.

COLEGIO BENJAMÍN CLARO VELASCO

De la entrevista a la Directora del Colegio Benjamín Claro Velasco de la Comuna de Ñuñoa, se aprecia que es una persona muy segura de sí misma, muy cordial y amable, en algunos aspectos se muestra con una superioridad exagerada, sobre todo en lo concerniente a su rol Directivo.

Se muestra durante la entrevista muy preocupada por contestar bien, manifiesta tener todo muy claro en cuanto a necesidades de la Escuela, sus profesores, apoderados y alumnos.

Muy orgullosa de lo realizado en el Colegio desde que asumió hace 15 años el cargo, ya que al colegio lo llamaban despectivamente “El Gallinero” por su lamentable y deteriorada infraestructura, pocos y mal conducidos alumnos en la disciplina y en el aprendizaje, y profesorado con hábitos que fue difícil erradicar por tener contrato indefinido y excesiva carga horaria, imposible de demostrar.

El colegio tiene una matrícula con 600 alumnos, de Pre Kínder a 8º Año Básico, todos con Jornada Escolar Completa, actualmente presenta una infraestructura moderna, patio techado, salas reparadas, piso de madera, grandes y aireados ventanales, sala computación, comedor para 100 alumnos, con almuerzo escolar de la JUNAEB para 450 alumnos.

La Directora mantiene muy buenas relaciones con la Comunidad, Padres y Apoderados, para reunir fondos para completar alguna obra proyectada, organiza un bingo anual, no es partidaria de pedir todo a los Apoderados, se consigue algunos financiamientos con amigos o Instituciones cooperadoras.

Como Directora sabe a quién de sus profesores pedirle colaboración cuando desea sacar algo adelante, porque no todos saben hacer las cosas como ella quiere, lo que se complementa muy bien con los resultados del Test Lead Self que la definen con un estilo primario de un marcado tipo Persuasivo Tutorial y en forma secundario un estilo Participativo. Manifiesta tener muy claro su rol y sabe cómo y cuándo decir las cosas y a quién, es muy exigente con los demás, entrega responsabilidades a los profesores y en ocasiones también impone las suyas.

No estuvo de acuerdo en presentar a su Equipo Directivo, en esta conversación, ni tampoco aplicar el Test Lead Self a la Jefe de UTP e Inspectora General.

Ante el bajo porcentaje de las respuestas de los profesores en la Encuesta, (63%) al manifestar que la Directora posee baja comunicación efectiva y trato cordial con la comunidad, expresa que ha costado mucho el trabajo en equipo en los profesores, busca motivar a los docentes con el propósito que éstos a la vez motiven a sus alumnos, cree que la amplitud de criterio, la paciencia y la tolerancia permiten resolver los problemas y salir adelante, pero a veces hay que exigir rendimiento en términos impositivos para ver resultados.

Cuenta que ha sido una ardua tarea, el que actualmente exista un ambiente de trabajo de confianza y responsabilidad entre sus profesores, entre ellos existe algo de individualismo en el quehacer pedagógico, dejó entrever que tenía problemas con algunos profesores que no están comprometidos con la Escuela y sólo quieren cumplir con su jornada, manifiesta que todavía hay dos o tres casos difíciles de cambiar por ser extremadamente conflictivos que marcan liderazgo negativo entre sus pares.

Se declara muy exigente y responsable en las tareas que se propone, encuentra que es un tremendo compromiso dirigir un colegio en todos sus ámbitos: Administrativos, Financieros y lo más importante para ella en lo Pedagógico, porque son los alumnos los que en primer lugar deben recibir una atención preferente y aprendizaje de calidad y es de directa responsabilidad del profesor, de la sala de clases, de la empatía del profesor-alumno, de lo que se planifica, de lo que compromete, y a veces no se realiza..., o no se logra sin siquiera haber cambiado de estrategia, se mantienen en lo mismo.

No es tan fácil -dice- cambiar algunos profesores, porque en la evaluación docente es muy difícil constatar las actitudes de los profesores, sobre todo el compromiso que siente el docente con los valores institucionales y más que nada con los alumnos.

Participa en las reuniones de profesores semanalmente, al parecer, no se entrega ampliamente a lo que sugiere su equipo Directivo, como sus colaboradores directos, la persona que cumple con las actividades de U.T.P no parece ser de su confianza, por presentar poca creatividad y mucha inercia en el manejo pedagógico, a pesar de tener tanto perfeccionamiento.

La Corporación mantiene con los colegios una medición “evaluación” constante de los objetivos del SIMCE tanto a nivel Comunal como de cada Escuela. Por lo tanto los Jefes de UTP son los encargados de pasar las pruebas y entregarlas a la empresa externa que analiza los resultados.

Manifiesta que el Departamento de Educación de la Corporación de Educación y Salud de Ñuñoa, le presta todo el apoyo a la labor de los Directores de los Colegios de la Comuna, pero también es una gran responsabilidad no demostrar logros académicos, ni tener logros económicos para que los profesores obtengan también bonos por desempeño.

En conclusión, la Directora del Colegio Benjamín Claro Velasco es una persona que se declara con mucho profesionalismo por lo que hace, que diariamente mantiene estrecha vinculación y exigencia de logros con cada estamento de su Unidad Educativa, por ello es tildada de exigente, poco amigable, pero ella dice que no pretende ser amiga de los profesores que ella debe cumplir responsablemente con el rol de Directora, para que sus alumnos tengan la oportunidad de tener una Educación de Calidad.

La Directora, se percibe muy solitaria en su actuar, es considerada por su Equipo de Gestión como la persona que le ha dado un cambio a la Escuela en favorecer por sobre todo, el respeto y la atención preferencial a los alumnos.

El Colegio actualmente mantiene una buena imagen entre sus pares, ha logrado tener buenos resultados en el Simce, participan activamente en actividades extra programáticas, mantiene buenas relaciones con la comunidad escolar y excelente apoyo de los Padres y Apoderados.

El equipo Directivo y algunos profesores la perciben algo autoritaria y en forma excesiva preocupada de lo estético, tanto de remozar la infraestructura del establecimiento, como de la presentación personal del profesorado, pero, eso es parte de la imagen que la Directora quiere proyectar al exterior, como una forma de manifestar un sello personal en su Gestión Escolar de Calidad, sin desconocer que mantiene y perdura en su comunidad educativa un efectivo Clima Organizacional, los casos negativos son pocos pero, difíciles de producir en ellos un cambio positivo.

COLEGIO JOSÉ TORIBIO MEDINA

Este Colegio es la Escuela Básica del Liceo José Toribio Medina, pero funcionan administrativamente separados, incluso en diferentes edificios institucionales en puntos geográficos de la comuna distintos.

Después de muchos intentos, la entrevista con la Directora del Colegio José Toribio Medina se realizó en el Colegio en forma muy apresurada por las actividades que debía cumplir con la CMDS. Por segunda vez se logró fijar otra fecha, la que resultó con el tiempo necesario para conversar tranquilamente, se mostró una persona reposada, de respuestas breves y muy observadora.

La Directora manifiesta ser una persona que delega responsabilidades a su Equipo Directivo, deja hacer el trabajo según el rol que cumplen, para después pedir cuentas de cada actuar y con responsabilidad de cargo.

Es así como accedió a que la Sra. Sub Directora y la Sra. Inspectora General realizaran el Test Lead Self, para conocer el estilo de liderazgo que poseen, no así de la Jefa de UTP quién está destituida de su cargo por entorpecer la gestión pedagógica y provocar conflictos entre los profesores y el Equipo Directivo.

La Directora, de acuerdo a los resultados obtenidos en el Test, manifiesta tener un estilo de liderazgo de tipo **Persuasivo Tutorial**, se define como **Flexible** en su adaptabilidad de estilo, y **efectiva** en su estilo de liderazgo.

En cambio la Sra. Sub Directora comparte su liderazgo entre lo **Persuasivo Tutorial y Directivo** siendo en su adaptabilidad de estilo moderadamente **Flexible**, y su efectividad estilo de liderazgo es **Inefectiva**.

La Sra. Inspectora General es determinante en declarar que su estilo de liderazgo es **Persuasivo Tutorial**, su adaptabilidad en **Moderadamente Flexible**, siendo su efectividad de estilo muy **Efectiva**.

Este Equipo de Gestión, se complementa en sus estilos, en su adaptabilidad y en su efectividad, para realizar un buen equipo Directivo, siendo que se respetan cada una en su rol, cumpliendo con su trabajo y dirigiendo efectivamente a los profesores en su misión tanto Administrativa, Pedagógica y Financiera.

La Directora le otorga especial importancia a la participación, tanto de los profesores como de Apoderados y alumnos. Incluso manifiesta delegar muchas actividades para dar la oportunidad de participar, sin embargo en sus planteamientos expresa confusión frente al tema del trabajo en equipo, porque afirma que para formar equipos debe buscar personas que se “avengan” y tengan conocimientos afines, de lo contrario sólo algunos trabajan y otros descansan en los responsables que realizan la tarea.

Comenta que la actitud de los profesores, cuando hay que hacer algo en beneficio de la Escuela todos apoya y cooperan, manifestando “tener la camiseta bien puesta” al presentar un alto sentido de pertenencia con la Escuela.

Muchos de sus docentes les gusta participar y destacarse individualmente en la actividad que más tengan habilidades y conocimientos, es así como este Establecimiento participa mucho en actividades extra programáticas con la Comunidad, a cargo de la Sra. Inspectora General como:

- **Banda Instrumental:** la única de la comuna, semanalmente ensayan con un Ex Suboficial de la Escuela de Carabineros, actual profesor de la Fundación San Vicente de Paul, que organiza los grupos escolares, para participar en actos comunales e Institucionales.
- **Corporación Falabella:** bajo el patrocinio del Plan de Mejoramiento Escolar que tiene la Corporación Falabella eligió este Establecimiento para apadrinarlo, por su participación con la comunidad implementando un Laboratorio de Computación totalmente equipado con alta tecnología con 50 puestos de trabajo, además de la donación de una Biblioteca con 12.000 volúmenes.

- Participación en campeonatos de Hándbol, Básquetbol, fútbol, Gimnasia Rítmica etc.
- Todos los años logran los primeros y segundos lugares en la competencia comunal y provincial en el **Campeonato Escolar de Cueca**.

De la entrevista se desprende que la Directora le otorga gran importancia a la institucionalidad, de hecho manifiesta que entre sus prioridades está satisfacer las necesidades institucionales por sobre las personales.

En actitudes de orden directivo, considera que a los profesores les gusta ser dirigidos, que los tomen en cuenta, no cree que estén preparados para trabajar en equipos, al presentar temores de evidenciar sus dudas, los trabajos que se les solicita a los profesores se realizan en grupos afines para lograr que entre sus pares “alguien” se lleve el trabajo sin evidenciar que no se realizó trabajo en conjunto.

La Directora hace participar a su equipo Directivo, en la conversación, para ratificar algunas opiniones que ha dado.

La Sra. Sub Directora es la persona que lleva toda la parte administrativa, es la encargada de todo lo relacionado con lo que ella asume el “papeleo”, lleva muy bien las planillas de Subvención, asistencia, aseo, compras, control de gastos etc. Es la persona que da cuenta a la Directora de la parte financiera.

La Sra. Inspectora General es una persona muy entusiasta que vibra con el tema de conversación, se percibe muy humana, como lo manifiesta al afirmar que su rol es “velar por la armonía, para que sus profesores y alumnos se sientan bien”, es una persona muy preocupada y de contacto directo con los alumnos, profesores y apoderados.

Tanto la Sra. Directora como la Sra. Sub Directora la denominan muy cariñosamente la “corre caminos” porque no está nunca quieta, además goza del cariño de toda la comunidad educativa.

Al consultar su opinión sobre la Gestión Directiva con Facultades Delegadas otorgadas por la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Desarrollo Municipal de Ñuñoa, se manifiesta muy complacida en su desempeño, porque cuenta con todo el apoyo de la Corporación y frente a cualquier dificultad, ésta le ofrece la solución y constantemente le enseña a superar las dificultades.

El Equipo Directivo, se muestra muy afiatado, cumpliendo cada cual con su rol, llevan a cabo una Gestión Escolar de Calidad, lo que el profesorado respeta, apoya y valora, siendo una comunidad educativa que pese a toda la diversidad en su actuar, mantienen un clima organizacional efectivo.

2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS A LOS DIRECTORES EN ESTUDIO

Durante la segunda quincena del mes de Julio de 2009, (24 de Julio: 17.30 hrs) en la Sala de profesores del Colegio Benjamín Claro Velasco, se realizó una amena e interesante reunión con los Directores de los Colegios de la muestra, a fin de compartir los resultados obtenidos por el Cuestionario Lead Self y por la Encuesta Docente, con la finalidad de analizar el impacto de estos resultados en la comunidad académica, permitiéndoles desarrollar estrategias para fortalecer las áreas de mejora identificadas a través del instrumento de medición y mantener abiertos los contactos entre ellos para ver la posibilidad de ayuda mutua.

Los Directores participantes de este estudio presentan diversas características en su formación inicial, 2 Directoras de formación Normalista, 5 Directoras con Título Universitaria y 1 Director con Título de Instituto Profesional.

Para una mejor presentación de ellos se les identifica de la siguiente forma:

1. Irma: Profesora de Educación Básica Universitaria. 15 años en el Cargo como Directora del Colegio por nombramiento sin concurso, 39 años de servicio.
2. Ivette: Profesora de Educación General Básica Universitaria, 10 años en el cargo de Directora del Colegio por nombramiento sin concurso y 39 años de servicio.
3. Norma: Profesora Básica Normalista con 40 años de servicio y 13 en el cargo de Directora, donde hace 2 años está nombrada por concurso en el mismo Colegio.
4. Viviana: Profesora Educación General Básica Universitaria, 5 años como Directora del Establecimiento y hace 2 años es nombrada por concurso, 10 años de servicio.
5. Gladys: Profesora Educación Básica Normalista, con 25 años en la Dirección del Colegio y 38 de servicio.
6. Mary: Profesora Educación General Básica Universitaria, 5 años como Directora y 34 de servicio.
7. Alejandro: Profesor de educación General Básica de Instituto Profesional, con 3 años en la Dirección del Colegio y 7 de servicio.
8. Ana: Profesora Educación General Básica Universitaria, con 14 años como Directora y 17 de servicio.

En esta reunión, no se pudo evitar el sentimiento de tener que dejar de lado relatos muy potentes de carga emocional y vivencial de los Directores, quiénes hacen de su Proyecto Escuela un compromiso forjado a través de relaciones históricas que tienen desde su construcción, no exentos de contradicciones y conflictos con la comunidad escolar, no ha logrado minar en algunos Directores su entusiasmo en la Gestión Directiva, la satisfacción con que lo hacen, la forma en que trasciende su entrega en el trabajo cotidiano, sin hacer nada extraordinario que otros Directores no pudiesen hacer, pero lo realizan con gusto y satisfacción.

Con cada Director se había mantenido conversaciones informales que contribuyen a la coherencia de sus relatos.

Se siguió el modelo de una conversación más que un intercambio de preguntas y respuestas, a pesar de que fueron estructuradas de acuerdo a cada Objetivo de la Encuesta para que las respuestas pudiesen ser comparables.

La conversación fue formal siguiendo la lógica de las argumentaciones, atendiendo a los objetivos de la Encuesta, otras informales atendiendo a las sutilezas de buscar y compartir un diálogo y experiencias que los retratasen como Directivos Docentes y seres humanos comprometidos.

LIDERAZGO: TEST LEAD & SELF

La mayoría de los Directores consideraron que los resultados obtenidos por el Cuestionario Lead & Self, y en la Encuesta Docente, reflejan la realidad que se vive en el Colegio, en relación al estilo de Liderazgo que ellos ejercen en sus comunidades y en la influencia de éste en los resultados del trabajo docente y el clima organizacional de la Unidad Educativa, lo mismo sucede con el nivel de supervisión que dicen efectuar en el Establecimiento.

En ese sentido, los Directores, consideran que esta encuesta es un aporte a la gestión administrativa, porque entrega una base de medición – no proporcionada por el ministerio – de análisis, pudiendo medir el clima de la organización, inferir el nivel de motivación de los profesores y en especial medir el nivel de efectividad de su liderazgo.

Expuestos a los resultados generales del Cuestionario Lead & Self, la mayoría de ellos señalaron que adoptaron un estilo persuasivo después de haber probado distintas formas de liderazgo, siendo esta la más efectiva. Se señala que: “los profesores que trabajan en los establecimientos necesitan, por una parte, una mano que los guíe y por otra, tener la posibilidad de exponer sus propias ideas”.

En general, los Directores que ejercen un liderazgo persuasivo tutorial demuestran una predisposición a influir de manera directa en las decisiones de los docentes marcándoles la pauta a seguir, lo que le parece bien a los Directores, ...”porque a veces se convierten en una fuente constante de consulta y aprobación por parte de los profesores, siendo un elemento positivo, porque nos permite estar alineados y se evitan tomas de decisiones individuales que pueden estar alejadas de la política del Establecimiento”

En los Directores que ejercen un modelo de Liderazgo Participativo, comentan que: a veces...”cuesta mucho tener avances en la toma de decisiones al compartir los diálogos con los profesores, quiénes después de una reiterada explicación del proyecto a iniciar, logran muy poca motivación en aportar ideas, queriendo que más se les reconozca en forma individual su desempeño, que las ideas que pueden aportar”.

En versión opuesta al comentario anterior, también se reconoce que teniendo un liderazgo Participativo...” se promueve la iniciativa personal, la creatividad, logrando autonomía en la discusión de un proyecto, encontrando más apoyo y cooperación”.

En cuanto al reconocimiento que los profesores declaran sobre el Liderazgo que ejerce el Director en su establecimiento, todos están de acuerdo en que...” se ejerce sin saber su estilo, pero de alguna manera se desarrolla ese liderazgo, para conducir los estamentos escolares, para establecer políticas y procedimientos, porque su ausencia produce incompetencia profesional e inseguridad para dirigir”.

La información con que cuentan los Directores con los resultados de la Encuesta, les hace comentar de inmediato los porcentajes de mayor y menor logro atribuido a un ámbito o descriptores específicos de la Encuesta, lo que les hace justificarse ante ciertos resultados que no los esperaban.

Una de las mayores preocupaciones de los Directores es la motivación de los profesores, opinan que...”la mayoría de los educadores son personas experimentadas que conocen su oficio, por tanto, no existe una motivación de superación por el trabajo bien hecho, sino que por el reconocimiento individual”.

También, se comenta en este aspecto que...”se debe utilizar con frecuencia - y que da resultados positivos - es el reforzamiento positivo constante que hay que darles a los profesores, destacando lo bien que hace su trabajo con apoyo emocional permanente, así se crea un vínculo de confianza, bajo una relación “paternalista”, del Director sobre el Profesor”.

Para favorecer el compromiso de los educadores con el colegio, el 50% de los directores explicó que ha generado un ambiente participativo, el cual les ha permitido incorporar innovaciones en las metodologías de estudio y tener mejores resultados por parte de los alumnos.

Los Directores están de acuerdo en el uso flexible de conductas directivas: ...”para comunicar, reforzar y apoyar la gestión, mediante una comunicación efectiva” como también se señala...” la necesidad de establecer normas más rígidas frente a la necesidad de hacer cumplir los mandatos del ministerio” es obvio que éstos Directivos muestran un mayor apego a prácticas jerárquicas tradicionales.

Aquellos establecimientos que mostraron una mejor evaluación del clima laboral concuerdan con aquellos donde existe una mejor comunicación.

Al ser consultados los Directores frente a estos resultados de la encuesta, explican que... “en la medida que se exponen los objetivos de manera clara, se genera un clima de confianza entre los docentes con la Dirección, aumenta el nivel de pertenencia al establecimiento y fomenta una mayor colaboración, lo que nos da mejores resultados”.

Una de las áreas de mejora recogida por la encuesta dice relación con la Supervisión y Gestión de Recursos, que representa la variable con menor

ponderación, en que los profesores señalan que no se aplican herramientas de autoevaluación del personal, no hay una orientación al perfeccionamiento docente, y que existe un relativo apoyo al desarrollo profesional de los educadores, los Directores se confunden porque, dicen que...”no hay formas de evaluar al profesor, rechazan la evaluación cuando se trata de evaluar su desempeño, el perfeccionamiento se ofrece, le da gratuito y no lo aprovechan, y más aún no lo aplican en las prácticas de aula”.

Los Directores explican que...”el Ministerio de Educación no les ha provisto de herramientas de este tipo, coincidiendo en que no se aplica una evaluación integral, razón por la cual les parece altamente valiosa la encuesta aplicada en este estudio”.

Manifiestan que...”las herramientas comunes de evaluación dicen relación con el rendimiento académico de los alumnos, SIMCE, PSU, lo que no necesariamente se traduce en un plan de desarrollo de carrera de los docentes”.

Específicamente cabe destacar el caso del Colegio Rosajaraquemada, el cual sacó la menor ponderación en esta área (13%), al ser consultada por este resultado, la Directora explica que...” no cuenta con recursos económicos para generar herramientas de evaluación en esa línea”. Sin embargo, reconoce la importancia de una medición, en especial entendiendo la relevancia que tiene para los docentes, aun cuando se muestra más orientada a los resultados que al crecimiento profesional de los docentes.

Al conversar sobre la Supervisión que realiza tanto el Director como su Equipo Directivo en las actividades docentes, se generaliza una idea en los Directores que...” a los profesores no les gusta y se niegan a ser supervisados, de alguna forma se controla la gestión, se disfraza la acción” Se comenta...”en los Consejos Técnicos se dice reflexionar algunos temas, pero a la vez se está autoevaluando, tanto la implementación del currículo, como los resultados de aprendizaje.”

Cuando se conversa de supervisión o control, los Directores declaran...”algunos docentes no les gusta el control, pero al tratarse del control efectuado a las acciones que son de responsabilidad del Director, como dar cuenta de la administración de los recursos financieros, están al día en el control de gastos, y en el desarrollo de una gestión eficiente de ellos”.

En relación con el objetivo si la Supervisión del trabajo de Director y su Equipo Directivo, influye en el Clima Organizacional del establecimiento, los Directivos comentan que “existe compromiso de los docentes con la Escuela, por tanto, el bienestar en el trabajo es un elemento fundamental para mantener un clima armónico y acogedor”.

“La buena relación no es fortuita, sino producto del compromiso e institucionalidad de cada profesor con su Establecimiento”.

“Siempre les digo a los docentes que en lo que hagan sean los mejores y que lo hagan con alegría y felicidad, así el trabajo resulta más agradable y se genera un clima de confianza y colaboración”.

“Sentirse bien con uno mismo es sentirse bien con los demás”.

Algunos Directores opinan...”no se entiende a los profesores cuando se les supervisa el trabajo y se enojan, debe entenderse que es para mejorar el trabajo, pero se molestan, lo toman como algo muy personal, produciendo mala interpretación al control realizado, provocando incomodidad entre sus colegas”.

En lo que se refiere a la comunicación y relaciones entre los estamentos del Establecimiento, hay diversidad de opiniones entre los Directores, hay colegios que mantienen una buena comunicación entre sus pares y no así con la Dirección, otros Colegios mantienen muy buena comunicación con la dirección y no así con sus pares, pero todos coinciden en que generalmente existe buena comunicación en las Escuelas que dirigen.

Al concluir en esta conversación, los Directores manifiestan su gran complacencia de ser protagonistas de esta investigación, siendo además tomados en cuenta para comentar, cómo desarrollan y están realizando la Gestión Escolar de Calidad, a través de ámbitos y descriptores del Marco para la Buena Dirección, comparados con distintas comunas del Área Metropolitana y, aunque están en desmedro algunos Establecimientos por su ubicación geográfica y nivel socio cultural de sus alumnos, se sienten orgullosos de pertenecer a la tan cuestionada EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA.

3. CONCLUSIONES

En los actuales momentos es válido afirmar que lo único permanente es el cambio en los ámbitos, político, económico, social y cultural en todos los niveles de la sociedad y por tanto han afectado de forma profunda el comportamiento de sus organizaciones y tal premisa es aplicable a todas las áreas de desempeño personal.

A partir de este planteamiento, resulta claro, que ante un mundo cada vez más exigente es prioritario encontrar **líderes** capacitados para realizar modificaciones eficientes y efectivas en las organizaciones, y tales líderes deben ser formados, adaptados o deben adaptarse de manera apropiada para asumir su papel.

Cada integrante de una comunidad escolar. sabe si en su colegio lo hacen mejor o peor debido al Director o a determinada situación, podemos decir que en educación, con los recursos con que se cuenta, se puede hacer mejor, pero eso no significa decir “que no hay que aportar más a la educación”, sino que “con lo que hay se puede hacer mucho mejor”.

Los líderes eficaces, son versátiles para dirigir según la situación, entonces no existe ningún estilo que siempre sea el correcto, sino que el Director debe tener la capacidad de conducirse y generar conductas que le permitan adecuarse a las situaciones y a los requerimientos de la Institución y de la sociedad.

Sin embargo, por nuestra cultura organizacional, se tiende a tener un estilo de conductas Directivas donde el **Director supervisa**, proporciona ayuda tanto a los miembros del equipo Directivo, como a los profesores, para que desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con sus funciones, redefine las metas, se mantiene receptivo para reconocer las dificultades y anima a establecer relaciones de participación y afinidad, los docentes poseen habilidades relevantes, pero es común que la tarea o la situación a desarrollar debe ser **dirigida y supervisada** para su cumplimiento y alcanzar grados de calidad, sin dejar de lado que, además del soporte del líder los docentes necesitan el reconocimiento y la alabanza para construir su autoestima y ser participante en la toma de decisión para restaurar su compromiso.

Los Directores de Establecimientos son Líderes en la Comunidad Educativa, demuestran y ejercen liderazgo en la Gestión, orientan a la comunidad escolar al logro de metas del Colegio, por tanto se establece la existencia de **Liderazgo Directivo** en cada Unidad Educativa, siendo el área fundamental para la gestión y deseable en todos los actores que contribuyen a generar visiones de cambio. También es importante el desempeño del Director en su **Gestión Supervisora** asegurando el cumplimiento de la acción de supervisión y control en cada ámbito de Gestión.

La función de supervisión y control del Director y su Equipo en la escuela, ayuda a los maestros a que utilicen su máxima potencialidad y necesitan, en una u otra forma, recibir ayuda técnica, oportuna y proporcionada. Cada uno de los docentes por competentes que sean, necesitan orientación, supervisión y control del Director a objeto de asegurar la buena implementación y continua evaluación de los procesos institucionales de enseñanza aprendizaje, considerando su propia cultura y Proyecto Educativo, Los docentes encuentran en este ámbito que faltan instancias y tiempos para definir criterios e instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes.

Los docentes sienten que las evaluaciones sistemáticas al personal, que permite tener una visión de su evolución en un período determinado, no están orientadas hacia su perfeccionamiento, por tanto hay que disponer de mecanismos expeditos para cubrir las necesidades de desarrollo profesional y satisfacer el desempeño docente.

El Director en su actuar como supervisor debe comprometerse en ayudar y apoyar al docente para alcanzar el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así al logro del compromiso de la excelencia y calidad educativa que se exige a todos los niveles.

Para propiciar un adecuado Clima Organizacional favorable, el Director y Equipo Directivo junto con exigir altos criterios de cumplimiento, debe reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del Establecimiento y dado este contexto, los docentes se sienten altamente exigidos por la Dirección en el cumplimiento de objetivos institucionales, otros se sienten medianamente exigidos y en gran porcentaje de los docentes no se consideran exigidos por la supervisión que ejerce el Director en el cumplimiento de objetivos.

Siendo las percepciones sobre el clima organizacional determinante del comportamiento de los docentes en la institución, influye también la relación entre las características del entorno laboral, con participación y relación escuela – familia, manifestando el compromiso con los valores institucionales, y además la existencia de un clima de confianza y colaboración con la Dirección en el logro de metas.

Para mantener en una Unidad Educativa, un buen Clima Organizacional y Convivencia es importante además, gestionar la comunicación, lo que implica definir un conjunto de acciones y procedimientos mediante los cuales se despliegan una variedad de recursos de comunicación para apoyar la labor escolar.

La buena comunicación entre profesores, con los alumnos, la participación y relación escuela-familia-comunidad, el apoyo y reconocimiento de logros y necesidades que ofrece la Dirección y lo más importante la existencia de un clima de confianza y colaboración con la Dirección, son descriptores fundamentales que favorecen un Clima Organizacional y Convivencia en una Gestión Escolar de Calidad.

La necesidad de supervisar surge cuando se reconoce la diferencia entre el modo como son las cosas y el modo como deben de ser, uno de los métodos más eficaces para analizar y mejorar las situaciones, es tener una visión clara y objetiva de lo que está sucediendo y es esto lo que se busca en la educación, ya que el proceso educativo no puede quedar librado a su suerte y a la expectativa de si resulta o no.

La buena enseñanza no puede depender de maestros excepcionales o de la fortuna, es entonces cuando la supervisión educativa se impone como órgano interesado en el desempeño de la escuela, para que la acción de ésta mejore constantemente y los buenos resultados estén garantizados de manera objetiva y científica.

Se puede concluir que:

- Se cumple la hipótesis de “el liderazgo y supervisión que ejerce el director en las áreas del MBD, influye positivamente en el trabajo docente y en el clima organizacional de la Unidad Educativa”.
- La tendencia de liderazgo de los directores en estudio, intentan persuadir psicológicamente a sus profesores sobre las decisiones que debe tomar y las cuales deben apoyar, esto significa que la mayor parte de la dirección del trabajo la entrega el líder.
- Es probable que los directores asumen este estilo de liderazgo porque sus docentes presentan una madurez baja o moderada, como lo establece la teoría situacional de liderazgo de Hersey y Blanchard.

- El estilo de liderazgo que practican los directores, no motiva ni tampoco fomenta el trabajo colaborativo y cooperativo necesario para generar trabajo en equipo.
- Tanto los directores como los docentes no tienen real conocimiento del significado de trabajo en equipo, puesto que confunden con el trabajo en grupo, que es lo que esencialmente se hace hoy en día en las escuelas.
- Los directores son líderes que esencialmente desarrollan y privilegian actividades administrativas entre sus docentes.
- Los directores al supervisar las actividades de los docentes, influyen positivamente en el clima organizacional del colegio.
- En el Marco para la Buena Dirección impulsada por el Ministerio de Educación, se espera que los directores sean líderes generadores de participación, lo que en la actual realidad es muy difícil por el estilo persuasivo de liderazgo que limita e inhibe la participación voluntaria y motivada de los docentes. Lo que debe generar estrategias de gestión y de perfeccionamiento a nivel Municipal para promover y desarrollar en sus directores estas habilidades.
- Un aspecto valioso de esta investigación es la creación de un instrumento que permite explorar si la supervisión ejercida por el director influye en el trabajo docente y en el clima organizacional de la Escuela, a través de los ámbitos y descriptores del MBD, dado por el Ministerio de Educación, pero no evaluada su aplicación.

Se cumple, al construir un instrumento de evaluación basado en los ámbitos y descriptores del Marco para la Buena Dirección una gran satisfacción de cooperar con los directores de colegios para evaluar en alguna medida la

gestión que realizan en su Unidad Educativa, en un lenguaje que sin ser confrontacional, emitir una opinión que ayude al director realizar una verdadera gestión escolar de calidad.

Se necesita que los docentes tengan opción en evaluar a sus directores para que en conjunto y en una comunicación efectiva, formulen estrategias de mejoramiento en función de una gestión escolar de calidad, sin sentir que uno es el jefe y el otro es el empleado, sino cumpliendo profesionalmente y con VOCACIÓN la misión educadora, sintiéndose privilegiados de pertenecer a una educación municipalizada donde están los verdaderos alumnos que por su vulnerabilidad necesitan de una EDUCACIÓN de CALIDAD.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M (1998). **El liderazgo de la calidad total**. Barcelona: Praxis.
- Alvariño, C; Arzola S; Brunner J. J; Recart, M. O y Vizcarra, R (2000). **Gestión escolar: un estado del arte de la literatura**. Revista Educación PAIDEA N° 29, pp 15 a 43. Facultad de Educación Universidad de Concepción.
- Alvear, L. H (1996). **La reforma educacional**. Santiago Chile: CPEIP.
- Arancibia, V (1992). **Efectividad escolar: un análisis comparado**. Centro de Estudios Públicos, N° 47. Santiago: CEP.
- Arellano, M. J. P (2000). **Reforma educacional, prioridad que se consolida**. Santiago Chile: Los Andes.
- Arón, A. M y Milicic, N (1999). **Clima social escolar y desarrollo personal**. Santiago: Andrés Bello.
- Arzola, S (1988). **La homogeneidad del Sistema Educativo Chileno**. Informe DIUC.
- Asesorías para el Desarrollo (2006). Informe Final de **Gestión municipal de la educación. Diagnóstico y líneas de propuesta**. Consultoría para el Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Santiago: MINEDUC.
- Astudillo, E (1996). **Manual de gestión escolar**. Formación, desarrollo y consolidación del trabajo en equipo la escuela. Ministerio de Educación. Santiago: MINEDUC.

- Baquero, C y Sánchez, E (2000). **Análisis de la fiabilidad del LEAD.** Descripción de la efectividad y adaptabilidad del líder. Universidad de Murcia, España. Anales de Psicología, Vol. 16, nº 2, pp. 167-175.
- Bellei, C; MUÑOZ, G; PEREZ, R. L y RACZYNSKI, D (2003). **Escuelas efectivas en sectores de pobreza.** Santiago: Universidad Diego Portales.
- Bennis, W y Namus, B (1995). **Líderes: las cuatro claves del liderazgo eficaz.** Colombia: Norma.
- Bennis, W (1995). **Cambio y liderazgo.** Bilbao: Deusto.
- Brunner, J. J (1999). **América Latina al encuentro del siglo XXI.** Seminario América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio. BID-UNESCO, París. Gobierno de Chile: MINEDUC.
- Castillero, A (2002). **Gestión y supervisión en el Centro de Educación Básica.** San José, Costa Rica: CECC.
- Cohen, W (1990). **El arte de ser Líder.** Argentina: Atlántida.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995). **Informe de la Comisión Nacional para la Calidad de la Educación.** Santiago: Universitaria.
- Correa, S y Ruiz-Tagle, P (2006). **Reformas al Sistema Educativo Chileno.** Santiago: Facultad de Derecho. Universidad de Chile.
- Cox, C (2003). **Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX.** Santiago: Universitaria.
- Cox, C (2004). **Políticas educacionales en el cambio de siglo.** Capítulo 3º, pp. 125-213. Santiago: Universitaria.

Cox, C y González, P (1997). **Políticas de mejoramiento de calidad y equidad en la educación escolar en la década de los años 90.** Santiago. Ministerio de Educación: MINEDUC.

Delors, J (1997). **La educación encierra un tesoro.** México: UNESCO.

Donoso, S (2005). **Reforma y política educacional en Chile. 1920-2004.** Talca Chile. Estudios Pedagógicos XXXI, nº 135. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Universidad de Talca. Chile: IDE.

Donoso, P (1999). **Gestión escolar: ampliando la mirada.** Biblioteca del Profesor. Ministerio de Educación-Programa de las 900 Escuelas. Santiago: MINEDUC.

Espínola, V (1991). **Descentralización del Sistema Escolar en Chile.** Santiago: CIDE.

Gajardo, M (1999). **Reformas educativas en América Latina: balance de una década.** Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educacional en América Latina y el Caribe. PREAL/Documentos.

Gallego, F; Rodríguez, C y Sauma, E (2007). **Provisión de educación en zonas rurales de Chile: incentivos, costos y calidad.** Santiago: Documento Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Garay, S y Uribe, M (2006). **Dirección escolar como factor de eficacia y cambio.** Revista REICE, vol. 4.

Gardner, H (1995). **Inteligencias múltiples.** Barcelona: Paidós.

Goleman, D (1995). **La inteligencia emocional.** Buenos Aires: Vergara.

- González, P (2000). **Una revisión de la Reforma del Sistema Escolar en Chile**. Serie Economía, nº 92. Centro de Economía Aplicada. Facultad de Ciencias y Matemáticas. Universidad de Chile.
- IIE/UNESCO (2000). **Gestión educativa estratégica**. Argentina. (Módulo 2). Buenos Aires.
- Informe OCDE (2004). **Revisión de las políticas nacionales de educación**. Santiago Chile: MINEDUC.
- Informe Asociación Chilena de Municipalidades (2006). **Por una educación de calidad**. Julio. Ministerio de Educación. Santiago Chile: MINEDUC.
- Informe Final MINEDUC (2008). **Mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal**. Asesoría para el Desarrollo. Santiago: MINEDUC.
- Informe Internacional OCDE (1999). **Escuelas y calidad de la enseñanza**. Barcelona: Paidós.
- Larraín, T (1998). **La propuesta de gestión educativa del Programa de las 900 Escuelas**. Carpeta Gestión Educativa. Biblioteca del Profesor. Santiago: MINEDUC.
- Latorre, C. L (1991). **La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema**. Informe PIIE. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Lavín, S (1998). **Gestión integral y gestión participativa: dos orientaciones para una gestión eficaz**. Documento PIIE. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Lemaitre, M. J (1999). **El paso desde mejoramiento a Reforma**. Madrid: Popular.

- Lepeley, M. T (2001). **Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación.** Santiago: McGraw Hill Interamericana.
- Libertad y Desarrollo (2006). **Una propuesta para modernizar el municipio.** Temas Públicos, nº 799. Santiago: L&D.
- Lorenzo, M (1995). **El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa.** Granada: ED.INVEST.
- Marcel, M y Tokman, C (2007). **Educación chilena: ¿crisis u oportunidad?** Corporación de estudios para América Latina y Chile. Revista Estudios CIEPLAN.
- Marchesi, A y Martín, M (1998). **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.** Madrid: Alianza.
- MINEDUC (1995). **Proyecto educativo institucional.** Gobierno de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2004). **El papel de las municipalidades en la educación chilena.** División Jurídica: MINEDUC.
- MINEDUC (2007). **Marco para la buena dirección.** Gobierno de Chile: MINEDUC.
- Navarro, L (2004). **Marco de actuación. La supervisión como asesoría educativa.** Informe elaborado para la Coordinación Nacional de Supervisión. Chile: MINEDUC.
- Nereci, I (1986). **Introducción a la supervisión escolar.** Argentina: Kapeluz.
- Nevo, D (1997). **Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa.** Bilbao: Mensajero.

- Núñez, I (2003). **Pasado y futuro de la educación chilena**. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Puryear, J (1996). **La educación en América Latina: problemas y desafíos**. Santiago: PREAL.
- Raczynski, D y Muñoz, G (2007). **Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y micro Política**. Serie de Estudios Socioeconómicos. Revista nº 31. CIEPLAN.
- Reynolds, D (1997). **Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza**. Madrid: Santillana.
- Robbins, S (1999). **Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica**. México: Prentice Hall.
- Servat, B (1996). **Participación y eficacia en la escuela: estudios empíricos**. Boletín de Investigación Educativa, nº 11, pp. 245-285. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vial, G (1981). Historia de Chile. Vol. I. Santiago: Santillana del Pacífico.
- Winkler, D y Gershberg, A (2000). Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina. Santiago de Chile: PREAL.
- Zárate, G (1992). Experiencias educacionales exitosas: un análisis a base de testimonios. Centro de Estudios Públicos, nº 47.

ANEXOS
