



**Magíster En Educación Mención
Gestión De Calidad**

Trabajo De Grado II

**Diagnóstico Institucional
Y
Plan De Mejoramiento Educativo**

Sala Cuna Mundo Feliz

Profesor guía:

Sra. Mabel Alvear E.

Alumno (s):

Sra. Liliana Alejandra Retamal Montenegro

Santiago - Chile, Junio de 2014

I.	ÍNDICE	2
II.	INTRODUCCIÓN	4
III.	MARCO TEÓRICO	5
	III.1 Liderazgo, mejoras y centros educativos	5
	III.1.1 Características del liderazgo	9
	III.1.2 El liderazgo y mejora en la escuela	12
	III.1.3 Escuelas eficaces	14
	III.1.4 Mejora de la escuela	16
	III.1.5 Reestructuración escolar	19
	III.1.6 Liderazgo para el cambio y mejora	24
	III.2 Calidad de la Educación chilena	28
	III.2.1 El desafío de la calidad	29
	III.2.2 El concepto calidad aplicado a la educación	30
	III.2.3 Una educación de calidad	32
	III.2.4 Características y utilidad del concepto calidad	33
	III.2.5 Definición de la calidad de la educación	35
	III.2.6 Las dimensiones y ejes que definen la calidad	37
	III.3 Mejoramiento continuo	49
	III.3.1 Etapa de diagnóstico	51
	III.3.2 Etapa de planificación	51
	III.3.3 Etapa de implementación	52
	III.3.4 Etapa de evaluación	52
IV.	DIMENSIONAMIENTO DEL ESTABLECIMIENTO	54

IV.1	Historia	54
IV.2	Antecedentes generales	54
IV.3	Tipo de evaluación académica	55
V.	ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	
	57	
V.1	Área Liderazgo	
	57	
V.2	Área Gestión curricular	
	58	
V.3	Área Convivencia Escolar	
	60	
V.4	Área Gestión de Recursos	
	61	
VI.	DESARROLLO DE LOS DESCRIPTORES	63
VI.1	Área Liderazgo	
	63	
VI.2	Área Gestión curricular	
	65	
VI.3	Área Convivencia Escolar	
	68	
VI.4	Área Gestión de Recursos	
	70	
VII.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
	73	
VII.1	Tabla de Valoración	
	73	

VIII. PLAN DE MEJORAMIENTO

80

VIII.1 Formulación del Plan de Mejoramiento

80

VIII.2 Calendarización anual del P de Mejoramiento y responsables

86

IX. BIBLIOGRAFÍA

93

I. Introducción

Con el afán de fomentar el mejoramiento y el desarrollo de los establecimientos educacionales y de cada uno de los estamentos que estos contemplan, se promueve la evaluación continua.

En este sentido es que se propone la instauración de procesos de mejoramiento al interior de los establecimientos educacionales, entendiendo este

como un ciclo con etapas que de forma permanente se instaure para que los establecimientos educacionales mejoren sus prácticas institucionales, pedagógicas y sus resultados educativos.

Este proceso comienza con un diagnóstico que permite recopilar, ordenar y analizar toda la información relevante respecto de las acciones y los resultados de los procesos institucionales, de enseñanza - aprendizaje y curriculares.

Permite realizar un catastro de fortalezas y debilidades para poder basarnos y formular una propuesta de mejoramiento de las prácticas relacionadas con las áreas de gestión y así contribuir a una mejora e implementación efectiva del currículum en los estudiantes. Dicha propuesta se definirá de acuerdo a una calendarización anual.

Los planes de mejoramiento surgen en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa (Ley N° 20.529/2011), las cuales indican que todos los establecimientos contarán con un Plan de Mejoramiento Educativo.

Sin perjuicio de lo anterior y no necesariamente siendo un establecimiento subvencionado, los establecimientos educativos pueden realizar sus propios Planes de Mejoramiento Educativo, así mejorar sus prácticas y entregar mejor educación a sus alumnos.

II. Marco teórico

II.1 LIDERAZGO, MEJORA Y CENTROS EDUCATIVOS.

Cualquier propuesta medianamente compleja sobre el liderazgo debiera situarse entre concebirlo como un gestor eficiente (rol de liderazgo "profesional"),

identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección); y como tarea moral amplia, expresión cualitativa de una organización dinámica y comunitaria, y -como tal- una función difusa entre todo el profesorado (liderazgo moral o "funcional"). La cuestión es si el liderazgo es un rol, con determinadas funciones; o más bien (Firestone, 1995) las funciones superan su asunción por un rol específico. El dilema de un discurso crítico -por tanto, con claros referentes transformadores de la realidad- se sitúa, pues, entre la visión profesionalizada, y las propuestas de unas organizaciones escolares en que las funciones del liderazgo sean compartidas y dispersas. El problema a que nos enfrentamos es, en suma, cómo hacer compatible el liderazgo múltiple de los profesores, en diferentes espacios y tareas, con el liderazgo formal de determinadas personas. Estamos en un momento de reconceptualización del liderazgo escolar (Leithwood, 1995; Smylie, 1995), ya sea porque enfoques emergentes nos inducen a extenderlo más allá de las posiciones ocupadas formalmente en la organización (el liderazgo como algo a "estimular" inductivamente entre todos los miembros), ya porque el liderazgo como algo a "ejercer" (imponer deductivamente a otros) está en una profunda crisis, en organizaciones convencionales, pero especialmente en organizaciones "educativas". Igualmente se discute si el liderazgo es algo individual, a promover en el grupo, o -mejor- un fenómeno o cualidad de la organización (Ogawa y Bossert, 1995). En fin, el movimiento de reestructuración escolar está dando la vuelta a los planteamientos tradicionales. En este sentido el texto de Sykes y Elmore que encabeza este escrito es sumamente ilustrativo: en lugar de limitarnos a ver cómo los equipos directivos podrían funcionar mejor en papeles ya dados, la verdadera cuestión sería -al revés- cómo reestructurar los centros para que promuevan los papeles y funciones que deseamos. Así, cuando se habla de que el problema es la falta de formación (o, ahora, "acreditación") de los directivos, suele servir como dispositivo para desviar entrar en el verdadero problema: cómo deban estar organizados los centros escolares.

El tema del liderazgo se presenta, entonces, con una mezcla de planos y ángulos, que impiden una reflexión seria, sobre todo cuando se sustancializa, en lugar de inscribirlo en el marco de los centros como organizaciones y en el contexto de mejora. Un modo para situar contextual/históricamente las distintas visiones del liderazgo, al tiempo que para comprenderlo como algo multidimensional, es el cruce entre, por una parte, los modos de concebir el cambio educativo y las reformas, por otro, los distintos enfoques sobre las organizaciones escolares, congruentes con los modos de pensar la enseñanza. Unido a ellos, en tercer lugar, las distintas concepciones de la profesionalidad docente y el ejercicio de la enseñanza, si es que ya no vienen dadas por los anteriores ángulos. Aquí me voy a centrar en el primero, Teresa González y J.M. Escudero abordan, respectivamente, otras dimensiones.

Cualquier discurso sobre el liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo, entendiendo -como quiere dar a entender el texto de Sykes y Elmore- que es a nivel organizativo donde ha de situarse adecuadamente lo que deba ser el liderazgo. A menudo, como es sabido, las mayores limitaciones que presentan las teorías/propuestas del liderazgo provienen de haber transferido estilos/modos eficientes de liderazgo a los centros escolares, procedentes de otros contextos (políticos, industriales), ignorando su especificidad como organizaciones "educativas". Si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legitimables; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores. El reto crítico es lograr un desarrollo institucional de los centros como unidades de cambio en que el liderazgo está difuso y apropiado por el conjunto de miembros de la institución, con el riesgo de que los líderes naturales,

bajo la "aureola" moral (Sergiovanni, 1992), se nos conviertan en "carismáticos", dado que no podemos presuponer unas condiciones formales de igualdad.

Por eso los problemas que plantea un enfoque crítico del liderazgo son, entre otros, (a) El "desafío de la difusividad": eliminar el liderazgo formal para difuminarlo entre todos, en la práctica puede dar lugar a que florezcan liderazgos morales incontrolados, según las cualidades carismáticas de imponerse a los restantes miembros del grupo. (b) Lograr una comunidad ideal de comunicación, en que todos los miembros tengan igual grado de competencia comunicativa para consensuar constructivamente valores e intereses de lo que deba ser el centro, es más bien un ideal contrafáctico (como en la propuesta de Habermas) que una utópica realización real.

No obstante apostar por unos valores educativos en sí mismos como guía para la acción, en un proceso dialéctico, dialógico y deliberativo representa una apuesta legítima por sus intereses generalizables. Dialéctica en el sentido de construir y reconstruir el conocimiento mediante un proceso, generado y usado en el contexto de la práctica.

Dialógica y deliberativa, más que como una colección de "profesionales reflexivos" individuales, como un colectivo reflexivo de profesionales. Para ello es necesario explorar las condiciones y circunstancias de la escuela que interfieren la competencia comunicativa y las transformaciones requeridas para alcanzar más altos niveles. Entre estos cambios fundamentales se cuentan la distribución del poder entre los afectados en la toma de decisiones, revisar los conceptos y prácticas habituales de liderazgo y dirección, y reconstruir las condiciones insulares en que trabajan los profesores.

Si bien el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes; cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de este poder de influencia, en la propia situación,

o si pudiera haber estructuras y procesos que posibilitaran un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo. Cuando hablamos de liderazgo múltiple de profesores nos referimos a que, al margen de la posición formal ocupada administrativamente, hay profesores que actúan de facilitadores y apoyo/ayuda a otros profesores, generadores de nuevas ideas o proyectos, aportan cooperativamente conocimientos, hacen materiales curriculares innovadores, toman -a su nivel- decisiones administrativas o de gestión, tienen iniciativas y se responsabilizan de proyectos particulares, promueven desarrollos curriculares alternativos para determinados grupos o niveles, actúan -en fin- de "catalítico" para la mejora individual de otros profesores (Smylie y Denny, 1990) y para que el centro escolar "se mueva".

En este último sentido más que pensar, idealmente (pues iría contra la que nos dice la propia psicología social), que cada profesor llegue a ser un líder; se trata de que los valores, prácticas y normas del grupo van generando procesos hacia la mejora y cambio, cuyo "testigo" es tomado por distintos profesores. Como señala Fullan (1993: 127): "En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder". Precisamente la ausencia de tales procesos dinámicos es lo que, normalmente, posibilita que tenga que existir un liderazgo personalizado.

Los propósitos de incrementar el liderazgo de los profesores, en nuestras coordenadas actuales, son congruentes (Hart, 1995) con un sentido más democrático y comunitario de la gestión de la enseñanza. A su vez estaríamos aprovechando los recursos internos del personal del centro para la mejora, constituyendo el centro escolar como un lugar de aprendizaje y motivación mutua entre los profesores. El desarrollo del curriculum e innovaciones funciona mejor cuando, en lugar de ser dirigido por líderes o administración externa, se capacita a los propios profesores para tomar decisiones sobre cómo implementarlo. En último

extremo querer tener unos centros docentes profesionalmente más preparados significa promover el desarrollo del conjunto del profesorado.

3.1.1 Características del liderazgo.

Con motivo de la reunión, en forma de "panel", de importantes miembros del Centro Nacional para el Liderazgo Educativo en USA, Bolman y Deal (1994) han sumariado un conjunto de caracteres consensuados por dichos expertos, que configuran lo que solemos entender hoy por liderazgo:

1. Liderazgo y posición formal ocupada en la organización no son sinónimos.
2. Liderazgo y gestión son diferentes.
3. El liderazgo es inevitablemente político.
4. El liderazgo es inherentemente simbólico.
5. El liderazgo tiene algo que ver con un conjunto de cualidades humanas y éticas.

Voy a tomarlas como hilo conductor para ir comentando algunos de los aspectos que estimamos inicialmente relevantes en el liderazgo. Así desde una perspectiva burocrática, o por una vivencia de relaciones jerárquicas, se tiende a igualar liderazgo con ocupar determinadas posiciones formales (director, jefe de estudios, etc.) en la organización, o con la autoridad ejercida en función de un nombramiento oficial. Aparte de restringir el liderazgo a puestos directivos, la experiencia que tenemos muestra que la organización "se mueve" no por la posición ocupada, sino por la capacidad para implicar a otros en misiones consensuadas, articulando las visiones parciales, en un nivel de símbolos, creencias o cultura escolar.

Desde una concepción ampliada, que aquí vamos a sostener, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos.

Es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige unas posiciones formales. Pero el cambio y la renovación en una organización implica que puedan emerger diferentes liderazgos, al margen de dicha posición institucional (Bolman y Deal, 1994).

Ni ejercer de líder es ser un héroe, ni -en el otro extremo- se puede igualar liderazgo y gestión técnico-administrativa. Al igual que en el caso anterior (liderazgo y posición) uno y otro no son excluyentes (un buen gestor puede ser un buen líder y viceversa), cada uno tiene -en principio- diferentes papeles en la organización. Por otra parte el gestor suele limitarse a que las cosas funcionen tal y como están prescritas, de manera reproductiva; mientras que un liderazgo para el cambio exige -por definición- ir más allá de la propia gestión. No obstante, a veces, es difícil distinguir cuándo una práctica se limita a la mera gestión, o se realiza con un sentido o finalidad ulterior. Precisamente en la medida en que en nuestro contexto el término "líder", "liderazgo" tiene unas connotaciones específicas, distintas de la dirección, cabe emplear éste último refiriéndose exclusivamente a la posición institucional ocupada o a la función técnica de gestión administrativa, reservando "liderazgo" cuando además ejerce algunas de las funciones (humana, política o cultural) con que solemos caracterizarlo.

El ejercicio del liderazgo es también, inevitablemente, político. Tiene que lidiar, normalmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando -por diversas estrategias consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas. Esto hace que su trabajo no pueda reducirse a una actividad racional; al contrario, el "poder" debe ser ganado, al margen de la posición ocupada, luchando entre el conflicto y los intereses opuestos. En lugar de ver este papel micropolítico -en sentido negativo- como "disgregador" de la labor conjunta, suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración. A nivel general, por otro lado, la propia Administración les otorga un papel político.

Se ha destacado la importancia de la cultura, valores y visión en las organizaciones.

El ejercicio del liderazgo es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan. Por eso un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, y -además- una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo. En fin, como hemos aprendido desde un enfoque cultural y por transferencia de nuevos modos de gestionar las organizaciones, lo más propio del líder es articular una visión conjunta en pro de una meta, e implicar a los miembros en dicha misión.

Por último se ha resaltado, por la llamada "teoría de los rasgos" (estilo, conducta, contingencia), el lado humano del líder (teoría de las relaciones interpersonales) por medio de la que llega a ejercer influencia en sus seguidores/subordinados. Si bien hemos solido criticar, por las consecuencias que tendría, que sólo las personas (normalmente hombres, pues ha sido dominante el modelo masculino) con especiales rasgos o cualidades puedan ejercer el liderazgo; hemos de reconocer que el ejercicio del liderazgo conlleva algunas cualidades humanas y éticas, inmanejables, como compromiso ético, carácter, visión a largo plazo, valentía, provisión de apoyo afectivo a los miembros del grupo, contar con metas moralmente defendibles, etc.. Desde una "ética del cuidado/solicitud" (ethics of care) por el otro, que reivindican, entre otras, Gilligan (1985) y Noddings (1984) como sensibilidad más propia de las mujeres, cabría retomar algunas de estas cualidades (afecto, simpatía, preocupación por los otros, sentido comunitario y negociador), para acoger otra "voz" diferente, del modelo dominante en el liderazgo (Dunlap y Schmuck, 1995).

Nuestro punto de vista tradicional sobre los líderes (gente especial que ocupa la dirección, que toma las decisiones clave, y que dinamiza a la tropa), como acertadamente señala Peter Senge (1992) en *La quinta disciplina*, está profundamente arraigada en una visión del mundo individualista heredada de la

modernidad, no adecuada a las organizaciones escolares. Estos irreales "héroes carismáticos" es un punto de vista que es preciso abandonar, por ser dependiente de presupuestos no legitimables (los profesores son personas con un conjunto de déficits y capacidades que necesitan ser movidos por alguien).

En su lugar hemos de ver la complejidad y peculiaridad de los centros escolares como organizaciones, así como lo que hemos aprendido sobre los procesos de cambio, para contextualizar adecuadamente el liderazgo.

3.1.2 El liderazgo y mejora en la escuela.

Sabemos ya, como viene repitiendo -con razón- Sarason (1990) en los últimos años, que una de las razones por las que hemos fracasado en cambiar la educación ha sido por nuestra mala conceptualización de los procesos de cambio escolar: hemos subestimado - señala- su complejidad, practicado un reduccionismo y no hemos preparado a los agentes educativos para el cambio. Y es que en todo proceso de mejora de la escuela intervienen diversas dimensiones, procesos, agentes y estrategias, al tiempo que puede tener distintos propósitos y valores; por lo que es necesario contextualizar debidamente el tema/problema del liderazgo en las múltiples instancias y niveles que configuran, de acuerdo con lo que hoy sabemos, la mejora escolar.

Es cierto que contamos con un amplio saber acumulado (Fullan y Miles, 1992; Fullan y Hargreaves, 1992; Fullan, 1993) sobre los procesos de cambio: no es un suceso puntual, sino un largo proceso para corredores de fondo; la política educativa no puede prescribir el núcleo del cambio, para que éste suceda (modos de hacer) deben antes cambiar los modos de pensar; planificar de modo progresivo es mejor que los diseños programados de antemano; es mejor pensar globalmente que por pequeñas parcelas o parches; las estrategias de puesta en práctica funcionan mejor cuando logran integrar las propuestas de los centros, que

cuando son impuestas desde una instancia central; o que el conflicto y los problemas son compañeros inevitables de cambios reales, no superficiales o cosméticos.

Igualmente sabemos que los cambios pueden, sin duda, ser prescritos y legislados, pero sólo cuando implican a los centros y profesores afectarán al punto clave: lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan. Por eso los profesores individuales pueden hacer poco cuando se enfrentan a las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos institucionales establecidos.

Parece también documentado en la literatura y evidenciado en la práctica que el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas ("aprender juntos") suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente.

Igualmente que la cultura del individualismo y privacidad, empotrada en el trabajo escolar, suele impedirlo. De ahí la llamada al trabajo en colaboración o equipo. Por su parte la autonomía y descentralización, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de centro, parece ser una condición estructural para implicar a los agentes en la toma de decisiones y –de este modo- posibilitar trabajar juntos.

Tras la crisis de modelos técnico-burocráticos de innovación educativa, sucesivas "olas" sobre cómo lograr que la mejora escolar (y no sólo el cambio) tenga lugar en los centros escolares han recorrido en las últimas décadas el campo educativo. Después de la crisis de los setenta en que, por una parte, después de la constatación de los fracasos en la puesta en práctica de las innovaciones diseñadas externamente, parece que el sistema educativo es poco susceptible de cambio; y -por otra- algunos informes (p.e. Coleman y otros en 1966) y la sociología de la educación (teorías de la reproducción) muestran que la escuela no puede compensar las diferencias procedentes de familia y clase social, se pueden distinguir tres olas de entender/gestionar la mejora escolar. Así a fines de

los setenta el movimiento de "escuelas eficaces" quiere mostrar que, bajo ciertas condiciones, los centros escolares pueden hacer algo que marca diferencias. En los inicios del movimiento de las "escuelas eficaces" se trataría de "hacer más de lo mismo" (mejores resultados de lo que ya se hace); en una segunda, manifiesta en la orientación de "mejora de la escuela" (School Improvement), se trataría de "hacer lo mismo, pero de modo conjunto mejor". La tercera vía emergente, a partir de la segunda mitad de los ochenta, estaría en las propuestas de reestructurar y rediseñar los centros escolares para la mejora (movimiento de "reestructuración escolar", "systemic change" "escuelas de desarrollo profesional", "desarrollo organizativo", etc.), con un énfasis en la gestión basada en la escuela, que conlleva revalorizar el papel de los equipos directivos y profesores.

3.1.3 Escuelas eficaces.

El movimiento de "Escuelas eficaces" (Effective School Research) acentúa aquellos elementos/indicadores que "marcan la diferencia", como resultados de alumnos socialmente desfavorecidos en contextos urbanos y del Centro en su conjunto, rendimiento de cuentas del profesorado o de la institución. En una buena revisión del campo de la mejora de la escuela Nieto Cano (1993: 23-55) sintetiza, a partir de los resultados de las diferentes investigaciones, las características de las "escuelas eficaces".

- * Autonomía y gestión local: Aparte de regulaciones externas, tienen un amplio margen de gestión y capacidad para planificar el currículum.
- * Fuerte liderazgo instructivo: El directivo tiene un liderazgo instructivo focalizado en el currículum y con un visión clara sobre la mejora del centro.
- * Estabilidad del profesorado: Condiciona el trabajo cooperativo y fomenta una línea de enseñanza coherente.
- * Organización y articulación curricular e instructiva: Articulación y consenso en metas y objetivos definidos, así como expectativas sobre resultados a conseguir.

- * Control sistemático del progreso y logros de los alumnos: Seguimiento sistemático y permanente del trabajo de los alumnos, como medio para ajustar la labor docente.
- * Altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y reconocimiento de éxito académico: Consenso sobre expectativas elevadas por la comunidad escolar sobre rendimiento de los alumnos.
- * Apoyo y colaboración entre escuelas y familias: Fomentan la comunicación e implicación de padres en el proceso educativo, con un sentido de comunidad educativa.
- * Orden y disciplina: Como contexto y atmósfera necesaria para el aprendizaje, clima escolar ordenado, de respeto, confianza y apoyo.
- * Colaboración y relaciones de colegialidad entre el profesorado: Coordinación y cooperación como clave para el sentido de equipo y el desarrollo profesional.
- * Desarrollo continuo del personal docente: Actividades y contexto adecuado para el desarrollo profesional así como recursos externos gestionados por los centros para la formación continua.

El informe de la OCDE (1991) sobre Escuelas y calidad de la enseñanza se acoge a este movimiento, pues -tras recoger los diferentes enfoques de la calidad- se decide al final ("la escuela como el meollo de la cuestión") por las "escuelas eficaces" y sus características como clave de la calidad: "la motivación y los logros de cada estudiante - afirma- se hallan profundamente afectadas por la cultura o clima peculiar de cada escuela". A su vez el documento del MEC (1994) sobre Centros educativos y calidad de la enseñanza, antecedente del Proyecto de Ley sobre el Gobierno de los Centros, con un título (y orientación) que coincide con el anterior Informe, recoge algunas de las caracteres tópicos de la literatura sobre "escuelas eficaces" con estas palabras: "Los centros educativos que ofrecen una enseñanza de mayor calidad presentan una serie de rasgos o características que

afectan tanto a la organización administrativa y de gobierno como a la organización académica y social. Así, por ejemplo, son centros en los que existe una estructura de gobierno y un liderazgo pedagógico asumidos y compatibles con el funcionamiento de mecanismos colegiados y participativos de gestión y de decisión; en los que se da un alto grado de estabilidad del profesorado; en los que la oferta educativa, el currículo y el trabajo académico de los alumnos es el resultado de una planificación minuciosa y coordinada; en los que existe un clima de buenas relaciones personales entre el profesorado sobre la base de un proyecto educativo y curricular compartido; en los que el nivel de implicación y apoyo de los padres es elevado, y, en suma, en los que hay un compromiso común de profesores, alumnos y padres con una serie de valores, metas y normas que configuran el clima o cultura peculiar del centro, le confieren su identidad y generan en todos sus miembros un fuerte sentimiento de pertenencia".

Desde las "escuelas eficaces" el liderazgo se sitúa como un elemento decisivo en la eficacia y calidad de este tipo de centros. El ejercicio del liderazgo se centra: (a) como un liderazgo instructivo capaz de apoyar a los profesores en los recursos metodológicos de una enseñanza efectiva, al tiempo que centrar las tareas en el currículum, supervisarlas y dinamizar el trabajo conjunto del profesorado. Este liderazgo instructivo debía tener una fuerte preparación pedagógica para poder ejercer de mediador entre lo que la investigación didáctica ha mostrado como eficaz y su aplicación en el aula por el profesorado. (b) Por otro, dependiente de una comprensión de los centros escolares como organizaciones con una cultura propia, pero también derivado de este movimiento de reforma en la medida en que los centros escolares eficaces se caracterizan por tener una identidad, cultura o misión diferenciada, el líder posee una "visión" clara de los fines del centro, que logran articular y compartir por los demás miembros de la comunidad educativa, conseguir actuar de acuerdo con dicha visión, y redistribuir apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva en torno a dicha visión. En

las propuestas de mejora efectiva de la escuela articular una visión compartida es una de las funciones del trabajo de los líderes.

El discurso de la eficacia nos lleva a que, para que un centro alcance buenas cotas de calidad, debe tener una cultura organizativa propia, lo que ha confluído a tomar al centro escolar como unidad del cambio; o a propugnar una identidad formativa propia que pueda generar, por competencia mercantil, la calidad buscada. No en vano, el referido documento ministerial (MEC, 1994), acogiendo a este movimiento, llega a afirmar: "Sin una auténtica autonomía institucional es altamente improbable que se llegue a alcanzar en los centros educativos esta asunción de valores, metas y normas que constituye, quizá, la característica más destacable de todas las señaladas, puesto que sintetiza e integra las restantes".

3.1.4 Mejora de la escuela.

En segundo lugar el movimiento de "Mejora de la escuela" (School Improvement Research) pretende capacitar organizativamente al propio Centro para resolver de forma relativamente autónoma sus problemas. Moreno (1992) señala que "mejora de la escuela" es el término utilizado para referirse a "todo esfuerzo de desarrollo que tiene como foco de atención definido el Centro educativo considerado en su totalidad". De este modo se trata, en un enfoque más amplio de la calidad educativa, de generar condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización. No obstante las distinciones no están tan claras, debido a que la llamada "segunda generación" de las "escuelas eficaces" ha integrado parte de los presupuestos de "mejora de la escuela". Desde el movimiento de "mejora de la escuela", que alcanza su mayor conceptualización y desarrollo en el Proyecto I.S.I.P., se entiende ésta como:

"Un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internamente relacionadas en una o más

escuelas, con el propósito de lograr más eficazmente las metas educativas" (Miles y Ekholm, 1985: 48).

La conocida definición conjuga que el cambio debe afectar en último extremo a la actividad educativa del aula, pero para que esto tenga lugar tendrá que incidir en las condiciones organizativas del Centro escolar como unidad de mejora. Este cambio se sitúa, pues, a un doble nivel: (i) aula, e (ii) institucional. Si bien la definición anterior acentúa el nivel del centro, la direccionalidad del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los alumnos. Todo proceso de cambio orientado a la mejora tiene, entonces, un componente personal e institucional. La práctica docente en el aula, para no quedar recluida individualmente a sus paredes, debe ser comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas. Al tomar como foco de innovación al centro escolar como totalidad, ciertas características internas del centro (como metas compartidas o liderazgo) parecen estar en la base de la mejora. Como recientemente señalan Hopkins y Ainscow (1993: 291) no cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio en los centros. Desde la política educativa se pueden "implantar" cambios, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular, y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, tienen que afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente). Tendrán que generarse desde dentro y capacitar al Centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar

los contextos laborales y papeles, potenciar la toma de decisiones y el desarrollo institucional u organizativo, con el objetivo de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas.

Las tareas del liderazgo como dinamizador y promotor de dicho cambio deben dirigirse a:

(a) Con el posible apoyo externo, el liderazgo actúa como agente interno que promueve condiciones organizativas internas que posibiliten el desarrollo del centro como organización y base del cambio. El líder, desde esta perspectiva, debe contribuir a posibilitar aquellos elementos que contribuyan a capacitar al centro a auto renovarse: establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas relevantes, encontrar modos que faciliten el consenso sin impedir el pensamiento crítico.

(b) El liderazgo como dinamizador y promotor del cambio organizativo, con procesos tales como autor revisar la acción anterior (cuestionar prácticas vigentes) para determinar déficits, necesidades o problemas, clarificar expectativas, implicar a los miembros en compromisos y planes para la mejora, redirigir las resistencias, y la autoevaluación institucional. El ejercicio del liderazgo se caracteriza por coordinar procesos, estimular las tareas, compartir metas, capacidad para resolver problemas y toma de decisiones, etc. De este modo se llega a que cualquier propuesta de cambio debe implicar una reconstrucción cultural del mismo. Hablar de "reconstruir" culturalmente los centros escolares significa entender que el cambio curricular/educativo debe ser asumido por los miembros como propio hasta lograr institucionalizarse, formando parte -tras un proceso de resocialización de las nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción cotidiana. En esta medida la visión cultural confluye, en diversas versiones, con una segunda etapa del movimiento de escuelas eficaces, pero sobre todo con "mejora de la escuela" y, en parte, con la reestructuración escolar.

Obviamente sería engañoso y simplista hacer corresponder un modelo de liderazgo congruente con cada movimiento de reforma/mejora, más bien hay acentos particulares en cada caso, pero también cruces de características. El movimiento de mejora de escuela recoge caracteres del líder como articulador de una visión compartida del centro, acentuando la labor de los equipos directivos y el ejercicio del liderazgo (externo e interno) como dinamizadores de un trabajo conjunto y colegiado del centro, vertebrando el trabajo particular de cada profesor con las metas conjuntas del centro. En cualquier caso se concluye que cambiar de modo relevante en educación implica, al mismo tiempo, reconstruir las instituciones que tienen la responsabilidad de realizar esa función. La cuestión de la innovación se convierte en cómo reestructurar los centros escolares, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como en comprometer a las comunidades escolares en la educación que se quiere llevar a cabo.

3.1.5 Reestructuración escolar

Desde que el famoso informe (A Nation prepared, 1986) de la Carnegie apelara a la necesidad de reestructurar los centros escolares, el movimiento por la reestructuración escolar, aparte de haberse convertido -por su vaguedad- en un paraguas bajo el que acoger cualquier propuesta reformista, viene a expresar cómo podemos gestionar las escuelas en unos tiempos (postmodernos) de retraimiento y recensión del papel del Estado en la educación, por lo que se cede la responsabilidad a los propios centros, a los padres o a la iniciativa privada. Hargreaves (1994) ha explorado las consecuencias de los contextos cambiantes de nuestra modernidad tardía (por no decir postmodernos) que fuerzan a rediseñar el trabajo de los profesores y a reconvertir las escuelas. Esta "ola" de reforma se caracteriza, entonces, por pensar que es necesario reestructurar (reconstruir,

reconvertir, reformar, rediseñar o transformar), de un modo alternativo, los centros escolares y la propia política curricular. Como todo lema educativo de reforma, para poder convertirse en un símbolo utilizado para focalizar diversos y plurales intentos de cambio, goza de un amplio grado de ambigüedad. Tyack (1990) ha puesto de manifiesto los múltiples referentes prácticos a los que se aplica el concepto de "reestructuración" y -sobre todo- los múltiples referentes prácticos a los que se aplica, concluyendo que "La gente considera reestructurar como un sinónimo del mecanismo mercantil de elección, o como profesionalismo y capacitación docente, o como descentralización y gestión basada en la escuela, o como implicar más a los padres en la educación de sus hijos, o como los estándares nacionales en el curriculum con la realización de tests o pruebas, o como desregulación, o nuevas formas de rendir cuentas los centros, o como cambios básicos en el currículum y la instrucción, o como alguna de estas o todas en combinación" (Tyack, 1990: 170-171).

A un nivel organizativo, más relevante ahora, la reestructuración escolar significa:

(a) Una gestión y toma de decisiones basada en el centro: La devolución de competencias y la desregulación puede dar lugar a un fortalecimiento de la autoridad y poder del director, o -en otra vía- a un liderazgo compartido por el conjunto del profesorado.

(b) Transformar los roles y trabajo del profesorado con lemas como capacitación ("empowerment") o reprofesionalización de la "fuerza" de trabajo. Rediseñar el trabajo escolar, se estima, es promover un sentido de comunidad en el Centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas del Centro.

(c) Cambios en el gobierno escolar: Como consecuencia de una descentralización política y administrativa la reestructuración conlleva alterar las estructuras de

gobierno y organización en los Centros, a menudo en paralelo a cambios postfordistas en la organización del trabajo en el mundo empresarial.

(d) Introducción de mecanismos neoliberales de mercado: Los cambios en la estructura y en la eficiencia del sistema educativo se hacen pivotar en un "mercado administrado", en que los padres y alumnos son los clientes, y los centros escolares potenciales rivales.

Ello exige la introducción sucesiva de mecanismos que posibiliten la diferenciación del producto, como incrementar la oportunidad de elección de centros, en función de una identidad propia (diferenciada) de cada centro o de la publicación de "ranking" de resultados conseguidos.

Cabe repensar los roles de los equipos directivos para responder a las tendencias actuales en el movimiento "reestructuración" escolar (Murphy, 1991). Sin duda dimensiones como una gestión basada en la escuela, elección de centros, descentralización de la autoridad y toma de decisiones a nivel de centro, o progresiva mayor implicación de profesores y padres en toma de decisiones, así como unos papeles y funciones más diversas y diferenciadas de los profesores, afectan profundamente a qué pueda/deba ser el liderazgo y la dirección escolar (Murphy, 1994). En este contexto de cambios sustanciales en la configuración de los centros escolares y de continuas reformas, el papel tradicional de ejercicio del liderazgo se tambalea, para pasar a esparcirse por los demás agentes educativos. Deja de ser el cabeza de la pirámide, como el modelo burocrático anterior, para redefinirse como dinamizador de las relaciones interpersonales del centro y con una función de agente de cambio y recursos. Esto obliga a su vez a delegar responsabilidades a otros miembros (empowering), en favor de una toma de decisiones compartidas, como uno de los objetivos claves en la reestructuración. Además en una situación en que los centros escolares están acercándose cada vez más a las demandas del entorno y padres, los líderes se ven forzados a preocuparse por ofrecer una buena imagen pública del centro, de modo que

pueden atraer y retener a mayor número de alumnos. En una investigación sobre problemas de directivos noveles (Bolam, 1995), en que hemos participado, hemos notado, particularmente en el País Vasco y Cataluña, donde la disminución de alumnos es más acusada, la preocupación reiterada de los directores por la imagen pública del centro. Así nos decía un director que su "escuela no se ha preocupado de ofrecer una buena imagen. El trabajo bien hecho se ha quedado dentro y no ha tenido trascendencia y eso ha sido malo para la escuela, que no se ha dado a conocer". Sin duda en la medida en que se está apostando progresivamente por una elección de los centros por los padres, como uno de los componentes del movimiento de reestructuración, obliga a los equipos directivos a tener una mayor relación con los padres y el entorno del barrio.

En una organización de los centros que básicamente ha permanecido invariable desde su creación en la modernidad, los centros escolares están siendo bombardeados con una plétora de requerimientos y demandas imposible de asumir en dicha organización; pues, como decía un director, cuando "los compañeros piensan que los problemas en general son problemas del director", ésta se hace incómoda. La reconversión/ reestructuración escolar se dirige a cómo alterar la organización burocrática anterior, para que los centros puedan funcionar en este contexto postmoderno.

Murphy (1994) delimita cuatro grandes dilemas de los directivos en la reestructuración escolar:

(a) El dilema de la complejidad: Algunos de los cambios en la configuración de los centros escolares (elección, descentralización, gestión a nivel de centro, inhibición de la administración) están haciendo más complejo el papel de los directivos.

(b) El dilema de la búsqueda: Al no estar acostumbrados a trabajar de este modo se inicia una continua búsqueda de nuevas formas. Si ya en sí mismo el concepto de reestructuración es "amorfo", lo que engendra falta de claridad de lo que se pretende, hay -además- dificultades para encontrar alternativas futuras al status

quo actual. Estas dos condiciones (un cuadro poco claro del futuro y la falta de capacidad para desasirse de las prácticas habituales), comenta Murphy, hacen que el directivo inicie una búsqueda de su nuevo papel.

(c) El dilema del yo: El directivo tiene conciencia de que ha de revisar su propia personalidad para resituarse en sus nuevas funciones. En efecto, el incremento de toma de decisiones de los profesores, la búsqueda de colaboración, la innovación centrada en la escuela, entre otros, engendran graves dilemas sobre su actuación como persona.

(d) El dilema del rendimiento de cuentas: Tener la responsabilidad última en el funcionamiento del centro, en un contexto de competencia entre centros, engendra la grave responsabilidad por que el centro marche del mejor modo.

Por otro lado, si bien una gestión basada en el centro incrementa la participación de los profesores en la toma de decisiones y, en menor medida, promueve el trabajo conjunto de los profesores en cuestiones de enseñanza; en los últimos años se han suscitado razonables dudas, desde el análisis de experiencias realizadas, sobre cómo la descentralización y autonomía no ha alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos a los alumnos. Como señala Elmore (1993: 40): "Existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios a nivel de instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el currículum, enseñanza, y aprendizaje de los alumnos".

Es evidente que una mera descentralización administrativa o curricular no genera por sí misma una mejora en los resultados de los alumnos, o sin limitarse a metas eficientistas, tampoco una mayor calidad educativa total. Es una expectativa poco realista creer que la descentralización provoque una mejora escolar. La Gestión Basada en la Escuela es un simple mecanismo o medio por el que se pueden

tomar decisiones a nivel local del centro para implementar determinadas reformas que podrían aumentar la calidad educativa, sin existir una relación de medio-fin. Para que así sea se requieren un segundo conjunto de factores, y ante todo "que el foco del cambio se dirija a cambios curriculares y prácticas docentes tanto como a las estructuras organizativas y procesos necesarios para apoyar tales cambios" (Robertson, Wohlstetter y Mohrman, 1994: 3). Es más fácil limitarse a los procesos de trabajo y toma de decisiones sin centrarse en la propia práctica docente del aula. Si la adopción de un sistema de decisiones centrado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de calidad ofrecida, si no se combina con un foco claro en la mejora del currículum y enseñanza.

3.1.6 Liderazgo para el cambio y mejora.

En último extremo nos importa, como señalábamos, el liderazgo como un facilitador del cambio en las instituciones educativas. Numerosas análisis de innovaciones han puesto de manifiesto el papel crucial que el equipo directivo ha tenido en su desarrollo exitoso. La dirección y el liderazgo ejerce un relevante papel en la buena puesta en práctica de determinadas innovaciones, e influye en las expectativas y compromiso que los miembros tienen acerca de los fines de la organización. Importa la "implicación" conjunta de los profesores en el proceso de cambio, como un factor clave del proceso del cambio educativo. Leithwood, Jantzi y Fernández (1993) entienden que la implicación de los profesores es una función dependiente de un conjunto de variables, algunas inmodificables (edad, género, experiencia anterior), y otras sin duda alterables, como aumentar la toma de decisiones de los profesores o el impacto que pueda ejercer el liderazgo en los miembros de la organización.

La implicación de los profesores en el cambio, aunque como concepto tiene una ambigüedad inherente (estado psicológico, y compromiso personal), en una visión amplia es dependiente principalmente de los tres factores que aparecen en la

Las condiciones externas a la escuela se refieren al conjunto de factores que a nivel central, provincial o de la propia comunidad escolar prestan apoyo y condicionan al centro escolar y a los profesores. Entre las condiciones internas a la escuela se encuentran los fines (en la medida que los objetivos del cambio sean percibidos como compatibles con sus propios fines), la cultura de la organización, los nuevos programas, o recursos. El liderazgo transformativo ofrece una visión articulada de los fines de la organización generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la organización. El liderazgo ejercido de modo transformacional puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas adecuadas para alcanzarlos.

Las tareas y prácticas de gestión (atender a todo el conjunto de rutinas y tareas que posibilitan que la escuela funcione diariamente) deben subordinarse a un sentido más amplio de la misión de la escuela. Leithwood (1994: 55) sostiene que "ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión.

(Pero) los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas". Cambios de primer orden (instructivos o curriculares) son una dimensión de la mejora de la escuela, pero para que los primeros se sostengan de modo estable, son necesarios cambios a nivel de organización. Esta segunda dimensión implica un liderazgo de otro tipo. Por eso el lema que se ha extendido en los últimos años es que cambiar significativamente

implica reconstruir/reconvertir ("reestructurar" es el lema americano) los centros escolares como organizaciones.

Leithwood (1994: 53) propone el "liderazgo transformacional" como modelo en la reestructuración escolar, de modo que recoja las dimensiones significativas utilizadas en otras conceptualizaciones ("aplicación global de todas esas dimensiones, dice, persistir en una o varias dimensiones del liderazgo e ignorar las restantes no nos conduce a ninguna parte"). De este modo ha efectuado una buena síntesis (Leithwood, 1994: 57-60) de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años en la reconversión escolar en cuatro ámbitos: propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas), personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y cultura (promover una cultura propia, colaboración).

Por su parte, Ainscow, Hopkins y otros (1994), en relación con un Proyecto de innovación ("Mejorar la calidad de la educación para todos"), en que se trata, en este caso, de capacitar al centro como totalidad para reconstruir las propuestas externas de acuerdo con sus propias prioridades, apoyadas por agentes de cambio externos, extraen un conjunto de proposiciones sobre las lecciones aprendidas acerca de qué factores asociados a las particulares condiciones de cada centro pueden contribuir a una cultura escolar favorable a un cambio entendido como mejora. Como una de las conclusiones señalan: En nuestro trabajo con los centros -dicen- hemos identificado de modo consistente que el modo como el liderazgo es conceptualizado y percibido en los centros es un factor clave para influir en la capacidad para hacer frente al cambio y entender la mejora. El liderazgo es, sin duda, una de los campos relevantes en la reforma, y para redirigirlo desde un modelo "transaccional" al "transformacional" encuentran como relevante: establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas relevante, entender el liderazgo como una función que puede ser ejercida por

cualquier miembro, más que como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo, encontrar modos que faciliten el consenso sin implicar nunca impedir el pensamiento crítico.

Dentro del mismo proyecto de mejora, Ainscow y Southworth (1994), han delimitado cinco ámbitos de ejercicio del liderazgo: (1) Tratar con la gente para crear y sostener relaciones positivas de trabajo con los colegas, (2) Contribuir a generar una visión global del centro, (3) Dar el impulso, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos, (4) Ejercer de monitor del desarrollo, y (5) Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

En la realidad de un centro, sin duda, la vertebración y dinamización depende, comunmente, de cómo el equipo directivo ejerza o no una función de liderazgo (y no solo de gestión), especialmente cuando logra conjugar las tareas y prácticas propias de la dirección con un sentido más amplio de la misión de la escuela. Pero nos interesa acentuar cómo se implican otros profesores, que logran ir ejerciendo en su respectivo grupo o conjuntamente, a su modo, una función de liderazgo; es decir, en qué grado va siendo éste compartido. Por eso, aun siendo muy relevante las personas que en cada momento ocupan puestos directivos, al tener –en principio- mayores posibilidades de influencia, nos importa las redes y roles que, por ellos u otros, se van creando en escuela, de forma que agentes de cambio (incluidos agentes de apoyo externo) logran implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para auto renovarse, generando - entonces- una "cultura institucional" propia del centro escolar, que sostenga su desarrollo futuro.

Una línea de autonomía creciente del Centro y del trabajo como acción conjunta exige un liderazgo vertebrador de la dinámica colegiada del centro, capaz de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros.

Conocemos, como en parte ya hemos reseñado, algunas de estas condiciones internas que pudieran favorecer el desarrollo profesional de los profesores: oportunidades para aprender de otros colegas, compartir las responsabilidades entre todos los miembros del centro, tiempo y espacio para este tipo de tareas, promover y apoyar la mejora de las actividades del aula y conjunta del centro. A su vez exige una política curricular y de asesoramiento distinta. Pero por encima de todo, es preciso reconocerlo, existe una cultura en los centros (conjunto de prácticas habituales, creencias, y relaciones de poder) que impide, más allá de las limitaciones estructurales, este liderazgo múltiple de los profesores y profesoras. En último extremo al ser un factor dependiente del modo de trabajar y estar estructurada la organización, quizá por ello se piensa hoy que sólo una reconstrucción en profundidad de los centros escolares pudiera generar el desarrollo profesional y liderazgo de los profesores.

II.2 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CHILENA

Aun cuando el sistema Educativo chileno ha mostrado notables avances en lo relativo a cobertura, no hay evidencias empíricas que demuestren que la calidad de la educación chilena sea buena, principalmente en los sectores más vulnerables, que constituyen la mayoría. También es un hecho que en las mediciones internacionales sobre rendimiento de los estudiantes en contenidos de lenguaje y comunicación, ciencias y matemáticas los resultados para todos los sectores sociales chilenos han estado por debajo de la media internacional.

También es un hecho que la obligatoriedad del sistema educativo no alcanza a toda la población escolar. En efecto, la Educación de la Primera Infancia no es obligatoria, como lo es la educación básica y media.

La Reforma de todo el Sistema Educacional Chileno ya tiene dos décadas y aun cuando es sabido que los cambios en los sistemas de ideas demoran más en

producirse, es demasiado el tiempo que ha pasado y muchas las intervenciones que se han realizado para que el sistema no muestre calidad. Chile ha destinado una sustantiva cantidad de recursos financieros al sistema educacional: pasantías y variados tipos de perfeccionamiento de profesores a gran escala, recursos didácticos, infraestructura, etcétera, los que, sin embargo, no se ha traducido en un incremento de la calidad de los aprendizajes de niñas, niños y jóvenes chilenos.

Del mismo modo, no se han realizado en el país estudios representativos de cada nivel del sistema educativo sobre la calidad de los aprendizajes curriculares y de contenido que se esperaría exhibieran las y los estudiantes chilenos. Existe un gran consenso entre los especialistas en Educación que tenemos un problema de calidad, medido parcialmente por las pruebas SIMCE y las pruebas internacionales como las diversas versiones de PISA y TIMSS y evidenciado mayormente en los rendimientos y competencias de niñas, niños y jóvenes para desempeñarse en los diversos niveles del sistema educativo y en la vida según avanzan en su formación.

En este sentido es cuestionable el rol que ha y desempeña CONICYT para financiar estudios en este sentido, los proyectos sobre calidad de la educación del sistema educativo chileno han sido presentados y no financiados por esta entidad en un tema tan relevante que opaca muchos de los otros proyectos que financia, dejándolos en burbujas de elites habilitadas en temas que apuntan a satisfacer los requerimientos del sistema productivo y el mercado, dejando como siempre olvidadas a las personas que son el principal factor con que cuenta una sociedad. Por ello y a modo de propuesta se sugiere que el Estado Chileno se implique en una mega investigación [que licite con transparencia entre las Universidades con mayor experiencia en investigación] que determine la calidad de la educación que se está entregando a niñas, niños y jóvenes del sistema educativo chileno desde la Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Media y Educación

media técnico Profesional, de manera de contar con evidencias empíricas que permitan sustentar una propuesta de formación que se oriente a mejorar la calidad de la educación y a producir las innovaciones y cambios que el sistema requiere para que la formación de niñas, niños y jóvenes chilenos sea de calidad y se refleje en una población con un índice de desarrollo humano centrado en las personas para generar una nueva forma de convivir, mejorar la distribución de la riqueza y construir una sociedad justa, diversa, equitativa y con igualdad de oportunidades.

3.2.1 EL DESAFÍO DE LA CALIDAD

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad y por lo tanto, se instituyen en la instancia decisiva que está a la base de la carrera tecnológica (es decir, de las posibilidades económicas futuras de la sociedad).

Esta realidad, que marca la demanda que hoy se hace a la educación, contrasta con otra realidad bastante conocida; hoy, por tal y como están, los sistemas educativos no pueden salir airoso frente a este desafío.

Bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de la administración, de rutinización de las prácticas escolares, de obsolescencias de los contenidos curriculares, de ineficiencia de los resultados finales.

La expansión sufrida por los sistemas educativos a partir de la segunda guerra mundial, sobreimpuesta a un modelo de gestión pensado para otras ocasiones la

diversificación de clientelas orientadas en la incorporación de seres sociales con bases culturales diferentes, y las restricciones materiales acompañaron los procesos de endeudamiento y ajuste han hecho no personales tanto los objetivos como los modelos de gestión y administración originales. Es decir que el crecimiento y la expansión educativa no presentan a la visión política sólo un problema de escuela (pongamos más profesores o maestros, más escuelas, más aulas), sino que plantea desafíos cualitativos que hacen volver a pensar hacia dónde ir y cómo debe organizarse y conducirse una escuela, un grupo de escuelas, un sistema educativo.

3.2.2 El concepto “calidad” Aplicado a la educación.

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.

Algunos autores han visto por esto serias implicancias a este concepto: La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada “tecnología educativa”) entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones “académicas” que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como “calidad de la educación”.

Lo que ocurre, creo, es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando las posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas.

Por el contrario, a mi entender, el concepto de calidad de la educación está lleno de potencialidades, que me parece interesante explicitar. Es por esto necesario traer a la discusión las ideas de eficacia y eficiencia que están relacionadas con esta cuestión. Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general.

Y no sin razones, ya que llegaron a la bibliografía educativa directamente importados de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica (“eficientismo”). Éste da un valor prioritario a los elementos materiales y establecer metodologías como la de costo-efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al área educativa. Algunos intentos de replanteo en este sentido (como la propuesta del análisis de costo-beneficio) no superaron las limitaciones intrínsecas de estas aproximaciones.

A pesar de compartir estas ideas en lo sustantivo, creo que ha faltado desde el lado de los especialistas en educación una respuesta positiva y superadora que fuera más allá de la mera crítica. Porque mirándonos hacia adentro, no podemos dejar de reconocer que tenemos sistemas de baja calidad y poco eficiente, es decir que logramos poco con los medios que tenemos (aunque obviamente éstos no son muchos).

Sin embargo, para poder reconocerlo abiertamente, como hoy lo hacemos, hemos tenido que llegar a un estado cercano al desastre, porque la inexistencia de evidencias objetivas recogidas sistemáticamente hicieron imposible contrastar

objetivos con resultados, es decir, tener una idea realista de los niveles de eficiencia y eficacia de la educación.

3.2.3 Una educación de calidad.

Las reuniones de Jontien y Quito ayudan a acotar y enmarcar el problema. Está claro que el dilema de la actualidad es cómo dar mejor educación a toda la población, y en este dilema se expresan los dos problemas que permiten avanzar en esta discusión: por un lado, cómo dar mejor educación; por el otro, cómo hacerlo para todos.

Hay entonces una dimensión que hace a la definición político-técnica (¿qué es “mejor educación”, o, ¿cómo se define “educación de calidad”?), y otra dimensión que hace a gestión y administración (¿cómo se da eso a todos?). La eficiencia tiene que ver con las dos cosas, es decir, un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente. Se constituye entonces en un nivel instrumental: depende de la dimensión sustantiva, depende de cómo se defina, en la instancia político-técnica, qué es “mejor educación”.

Entender la eficiencia en este marco permite superar el reduccionismo eficientista al que hemos hecho referencia, porque integra un criterio netamente educativo (la definición de qué es calidad) como parámetro para la lectura de la eficiencia. El juicio de eficiencia no se realiza a partir de criterios que salen de la lógica económica, sino a partir de criterios que se originan en la lógica pedagógica.

3.2.4 Características y utilidad del concepto calidad.

A. Complejo y totalizante: En primer lugar, la potencia del concepto de calidad es que se trata de un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Es un

concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.

Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se la define en cada uno de estos casos. Pero como concepto es muy totalizante y abarcante, al mismo tiempo que también permite una síntesis.

B. Social e históricamente determinado: El segundo elemento importante de este concepto es que es socialmente determinado, es decir que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto.

Como es un concepto totalizante, permite mirar los distintos elementos que interjuegan en la educación en un momento dado. Si hay que decir sobre formación docente o sobre mejoramiento curricular, o sobre expansión para los sectores populares los criterios concretos que se tomen para definirlo variarán en las distintas realidades. Es un concepto socialmente determinado que tiene sus propias definiciones, y estas definiciones surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.

C. Se constituye en imagen-objetivo de la Transformación educativa. En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio).

Resulta entonces que, para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación, se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y

cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incremente la calidad del sistema educativo.

Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica. Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra.

Por ello, es un concepto útil, ya que permite definir la imagen-objetivo del proceso de transformación y, por lo tanto, se constituye en el eje rector de la toma de decisiones. La calidad de la educación es, de hecho, el orientador de cualquier transformación. Al iniciar cualquier proceso de forma educativa se debe precisar -explícita o implícitamente- qué se entiende por calidad de la educación, es decir, hacia dónde se orientarán las acciones.

D. Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio, pero, además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

Un sistema educativo eficiente no será, entonces, aquél que tenga menos costo por alumno, sino aquél que, optimizando los medios de que dispone sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población.

Colocar a la eficiencia en un lugar instrumental no supone desvalorizarla ni quitarle relevancia. Por el contrario, implica que se debe tener presente que la eficiencia expresa el paso operativo, signa la condición de posibilidad, de que las decisiones político-técnicas acerca de la calidad sean ciertas. Buenas decisiones sobre la calidad, con un aparato de gestión ineficiente, no producen resultados efectivos,

pero un aparato eficiente sin adecuadas decisiones sobre la calidad reproduce -con más eficiencia- más de lo mismo y no ayuda a mejorar la calidad.

Por esto, al decir “mejor educación para toda la población” se integra en una relación dialéctica de mutua retroalimentación estas dos dimensiones (la sustantiva y la instrumental), lo que permite rescatar y revalorizar la idea de eficiencia en el campo de la educación y avanzar hacia la creación de mecanismos y procedimientos de toma de decisiones que instalen criterios de eficiencia educativa a partir de concretas definiciones pedagógicas de calidad de la educación.

3.2.5 Definición de la calidad de la educación.

La educación es un “sistema complejo”, es decir, un sistema en el cual, en la totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados.

Pero los sistemas sociales (y la educación es uno de ellos) son sistemas autónomos en el real sentido de la palabra. Todo está dentro de ellos; si se alteran o perturban ellos, se gesta en el interior del sistema. Por esto los sistemas sociales se “autotransforman” y tienen conciencia de su auto-transformación, es decir, tienen y hacen su propia historia.

Un sistema existe porque fuerzas contrapuestas determinan un equilibrio de sus estructuras y de las formas de existir de estas estructuras. Estas fuerzas no existen simplemente, sino que están en estado de contradicción. La transformación es la ruptura de este equilibrio o armonía. El motor de la transformación es la contradicción de las fuerzas opuestas.

Esto obliga a distinguir estructuras en estos sistemas y a apreciar la transformación como un cambio de las estructuras. Las estructuras son las formas soportantes del sistema es decir, las formas básicas desposeídas de su modo de existir, de su modo fenoménico.

Los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden, pero pueden distinguirse, a partir de diferentes niveles de análisis, un conjunto de principios vertebradores y estructurantes (formas soportantes) que rigen la organización de sus distintas instancias.

Los varios ejes subyacentes funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación y determinan aspectos específicos de su organización, tanto a nivel del sistema educativo general como a las formas de organización de los estamentos intermedios -supervisión, dirección-, y a las características de las escuelas, o de los diferentes servicios que se presten.

Cuando hay congruencia o consistencia entre estos ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización (o la apariencia fenoménica) del aparato educativo, no se percibe inconsistencia y, por ende, no se cuestiona la “calidad” de la educación.

En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste, lo que define la existencia de “calidad”.

La pérdida de la calidad se percibe -se mide- a través de hechos de que la definición de los principios vertebradores ha variado en la sociedad, tanto en las representaciones sociales como en el discurso académico pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación y sus aspectos fenoménicos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la

medida en que lo que se pierde es la significatividad social del aparato educativo. Resta entonces determinar cuáles son los principios vertebradores fundamentales a partir de los cuales se la puede estimar, no sólo para que estas definiciones puedan servir de orientación para las decisiones sobre la transformación de la educación, sino también para poder “medirla” (o estimarla) en alguna forma.

3.2.6 Las dimensiones y ejes que definen la calidad.

Los principios vertebradores fundamentales para la definición de la calidad de la educación se agrupan en dos grandes dimensiones: en primer lugar existe un nivel de definiciones exógenas al propio sistema educativo que expresa los requerimientos concretos que han subsistema de la sociedad a la educación. Éstos, que están a nivel de las definiciones político-ideológicas, se expresan normalmente como “fines y objetivos de la educación”.

Y por otro lado, diversas definiciones político-ideológicas.

Éste es el aspecto fenoménico, lo que se ve materialmente y se llama “sistema educativo” Esto implica que para explicar qué es la calidad de la educación” se deben acordar definiciones o, lo que es lo mismo, se deben hacer opciones. Esto es lo que hace interesante a este concepto: porque obliga a que se den lugar a estas explicaciones.

Por esto planteamos que no es un concepto neutro. Más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad.

Las definiciones correspondientes a este nivel surgen a partir de demandas y requerimientos que el cuerpo social hace a la educación. La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. A partir de

esta demanda es que se dice que un sistema educativo no es de calidad si no nos transmite conocimiento socialmente válido.

En segundo lugar, aparecen otras demandas de la sociedad, que no son demandas generales, sino específicas, y que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con otros subsistemas.

El sistema cultural demanda al sistema educativo lo que se llama, en términos muy globales, la reproducción de la sociedad en la cual está funcionando.

En términos generales, podemos decir que un criterio para definir en el nivel macro si el sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su función de ayudar a la integración social.

El sistema político también hace demandas al sistema educativo que en nuestro ámbito se resumen en la cuestión educación-democracia. Demanda valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por la escuela. Una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que hagan esto posible, y para ello se debe ejercer la solidaridad y la participación desde la infancia.

Entonces, en la medida en que la escuela funcione con criterios verticalistas, no responde al compromiso que tiene con los sistemas políticos de transmitir valores y comportamientos que hagan posible el funcionamiento de un sistema político democrático en la sociedad. Para cumplir con esta demanda, las instituciones educativas, desde el nivel elemental hasta el superior, deberán estar organizadas

de manera que estas conductas sean no sólo posibles, sino necesarias para el buen funcionamiento de la institución.

En lo que se refiere al sistema económico, dos son las áreas de compromiso del sistema educativo: la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo. En relación con el primer tema, parecería que el papel de la educación no es tanto formar para el puesto de trabajo, sino dar las capacidades básicas para la adaptación adecuada al proceso productivo. Las investigaciones realizadas al respecto permiten afirmar que, más allá de niveles determinados de capacitación específica que variarán con la edad y el nivel de educación y con la modalidad o especialidad de que se trate, lo que reclama el sistema económico en la actualidad: la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita; la capacidad de trabajo en equipo; y la capacidad de ejercer la función productiva de una manera crítica.

La posibilidad de responder adecuadamente a la necesidad de aportar los insumos científicos para el desarrollo económico y social viable es un punto de central importancia, ya que esto se puede conseguir a partir de una determinada definición epistemológica del conocimiento que se decide distribuir desde el sistema educativo.

Es cierto que, en instancias más visibles, la relación producción de conocimiento/productividad parece ser tema del nivel superior (de grado y post-grado universitario), pero muchas investigaciones han señalado ya que la posibilidad del desarrollo adecuado de esta relación en los niveles superiores depende en gran medida del tipo de conocimientos que se transmite desde la escuela primaria.

Así, frente a un sistema económico que reclama altos estándares creativos en áreas relacionadas con las ciencias y con la gestión y organización, es necesario

que el sistema educativo transmita masiva y tempranamente las operaciones de pensamiento lógico y las actitudes y conductas correspondientes a este requerimiento.

Puede ser importante repetir que los principios básicos que vertebran la estructuración de la educación son los que se expresan en el campo de las definiciones políticas-ideológicas. Cuando éstas están definidas no se deja margen de libertad a las demás instancias, sino que las ordenan. Es decir, son las que establecen los “patrones de medida” para determinar la calidad de un sistema educativo. También son las que, al variar, cargan o descargan de significatividad social un modo concreto de organizar el sistema educativo, la institución escolar y la propuesta de enseñanza.

La dimensión técnico-pedagógica.

La demanda global (por el conocimiento) y las demandas específicas (por los requerimientos de los sistemas cultural político y económico) se expresan en modos fenoménicos concretos. Hay opciones técnicas o técnico-pedagógicas que modelan una forma concreta de cómo se organiza y cómo es el sistema educativo.

De allí que se puede distinguir, por un lado, el nivel político-ideológico y, por el otro, las decisiones técnico-pedagógicas. Estas últimas son las que expresan el compromiso concreto del aparato escolar para responder o no a las demandas de los demás sectores de la sociedad.

Los ejes o dimensiones que describen las opciones técnico-pedagógicas se pueden agrupar en tres grandes áreas:

- El eje epistemológico.

- El eje pedagógico.
- El eje organizativo-administrativo.

Eje epistemológico

- Qué definición de conocimiento.
- Qué definición de áreas disciplinarias.
- Qué definición de contenido.

La primera opción técnico-pedagógica o el primer criterio para definir y elevar la calidad de la educación se refiere a qué definición de conocimiento existe en el sistema educativo.

Ya se dijo que la demanda básica global que hace la sociedad a la educación es la distribución del conocimiento socialmente válido. Por esto, qué tipo de conocimiento se distribuye es la primera opción que debe definirse, porque signa a todas las demás, ya que es el eje estructuraste de todo el resto y desde allí, condiciona de manera absoluta la calidad de la educación.

¿Qué tipo de conocimiento, qué modelo epistemológico es el que requiere la sociedad hoy?

Este elemento fundamental de la propuesta pedagógica que es la concepción epistemológica, la que fundamenta el aprendizaje de cada disciplina en la medida en que por ejemplo, una caracterización dogmática y acabada del mismo no favorece el desarrollo de un pensamiento productivo, capaz de actualizarse, abierto a nuevas adquisiciones.

La opción básica en este campo se refiere a la preeminencia de las características relacionadas con la cultura humanista, o las relacionadas con la cultura tecnológica. Si bien es cierto que en el contexto histórico en el que surgieron los

sistemas escolares (la modernidad) explica la preeminencia de las características de una cultura humanista en los contenidos que transmite (que era una cultura de fuerte acento científico por oposición a la cosmovisión teológica que intentaba superar), la concepción de ciencia allí implicada se apoya en un modelo deductivo en el cual el conocimiento deriva de grandes hipótesis casi imposibles de cuestionar.

El contexto de nuestro tiempo está enmarcado por la cultura tecnológica que supone un modelo específico de conocimiento científico distinto del anterior. A la tradicional definición de conocimiento científico que entendía que conocer era describir y explicar, hoy se agrega la necesidad de conocer para operar, para transformar (investigación y desarrollo). Conocimiento y transformación-operación son dos cara de la misma moneda.

Podemos volver a recordar que cada una de las decisiones que se toman en el nivel técnico-pedagógico posibilitan o no que se cumplan las demandas políticas-ideológicas.

Por ejemplo, si se trabaja con una definición de conocimiento que habilita para operar sobre la calidad, se está respondiendo al mismo tiempo a las demandas del sistema político, porque éste es el tipo de conocimiento que se requiere, para poder participar. Las investigaciones han enseñado que no se amplían los niveles de participación social porque se armen grupos con los padres o los docentes, mientras no se instale la participación en el eje mismo, en el control de la educación, o sea en la concepción de conocimiento que se transmite.

La segunda opción a considerar dentro del eje epistemológico se refiere a cuáles son las áreas de conocimiento que están incluidas dentro del sistema educativo, si el sistema educativo tiene que transmitir conocimientos socialmente válidos debe intentar una adecuación entre cómo se definen las áreas de conocimiento dentro

del sistema educativo y cómo las define la sociedad, o específicamente el campo académico.

Quizás el grado mayor de inconsistencia entre estas dos definiciones en nuestra realidad se refiere al área de las Ciencias Sociales, donde quedan en general excluidas de la enseñanza básica disciplinas ampliamente reconocidas en el mundo académico, como sociología, antropología, ciencias políticas, que el sistema educativo habitualmente desconoce. En el campo de las ciencias en general, el problema fundamental tiene que ver con la incapacidad del sistema educativo de incorporar rápidamente las novedades que se producen en el mundo académico.

La tercera opción es, una vez definidas las áreas de conocimiento, qué definición de contenidos de la enseñanza existen. Esta definición puede hacerse desde varias perspectivas. Una de ellas es realizarla sobre la base de un modo atomizado de conocer.

“En éste se recortan unidades nacionales del acervo cultural sin tener en cuenta el carácter arbitrario de recorte y sin intentar descubrir los procesos de producción. Cuando se destacan fechas, batallas y personajes descontextualizados y en compartimientos estancos, se definen contenidos atomizados.”

Por otro lado, los contenidos pueden definirse como “procesos que se basan en la percepción inicial de todo, concibiendo a cada elemento y a la totalidad como un producto de un proceso”. En vez de definir los contenidos como temas o información, se los define como núcleos o ejes organizantes que permiten ver procesos dentro de áreas de conocimiento.

En esta concepción se cruzan diferentes definiciones de contenidos: aquellas que consideran a los contenidos como desarrollo de las competencias cognitivas

básicas para el aprendizaje con las que los definen como conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes. Todos estos elementos constituyen hoy los contenidos de la enseñanza.

Eje Pedagógico

- Qué características definen al sujeto de enseñanza.
- Cómo aprende el que aprende.
- Cómo enseña el que enseña.
- Cómo se estructura la propuesta didáctica.

La primera opción a realizar dentro de este eje tiene que ver con las características del sujeto que aprende. Esto implica una definición de las características psicológicas del alumno, ya que define quién es el sujeto de aprendizaje. En este núcleo de antinomia está marcada por la opción entre una concepción de psicología de facultades o una concepción de psicología evolutiva.

Según cuál sea la opción adoptada, se aplicarán criterios diferentes para analizar las conformaciones específicas de los diferentes componentes educativos.

Si el sujeto de aprendizaje se concibe con etapas evolutivas que suponen capacidades intelectuales diferentes, modelos operatorios diferentes, capacidades afectivas, responsabilidades diferentes en las distintas etapas evolutivas, la organización pedagógica deberá hacerse teniendo en cuenta si se respetan o no estas características.

La segunda opción dentro del eje pedagógico se refiere a la definición de cómo aprende el sujeto el aprendizaje, o sea qué teoría del aprendizaje se adopta.

En términos generales, y para simplificar, se puede decir que en este campo hay dos alternativas básicas. Se puede definir que se aprende por ensayo y error, por

premio y castigo, por estímulo y respuesta, o que se aprende porque el sujeto construye activamente el objeto de aprendizaje. Es decir, se puede tener en la base de las opciones un modelo conductista o un modelo constructivista. En la actualidad, decimos que tiene calidad el sistema educativo cuando la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo.

La tercera opción dentro del eje pedagógico responde a la pregunta: ¿qué características tiene el rol docente? Ésta puede ser definida desde el protagonismo del docente, en la conocida tarea de “transmisión”, o entendiendo al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje, y conductor de un proceso de construcción conjunta con los alumnos. Estas opciones se expresarán no sólo en modelos concretos de organización escolar, sino que también signarán las decisiones sobre formación docente, carrera docente, etc.

Finalmente, en el eje pedagógico aparece la pregunta: ¿Cómo se organiza la relación entre estos sujetos? ¿Cómo se organiza la relación de enseñanza-aprendizaje? Esto resume la problemática de la didáctica, de la organización de la propuesta de enseñanza. Y para que tenga calidad, sus características deben respetar las opciones anteriores. Es decir, deben posibilitar el conocimiento tecnológico, contemplar que el alumno es un sujeto constructivo, transmitir valores de democracia, todo lo que hasta ahora se ha visto que define la calidad.

La organización de la propuesta de enseñanza supone en primer lugar la intervención didáctica, es decir, lo que ocurre en el aula. Éste es uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad, porque allí se juega la transmisión y la generación del conocimiento. En segundo lugar, la organización de la propuesta de enseñanza abarca decisiones sobre los procesos pedagógicos

a nivel institucional como, por ejemplo, las características de la convivencia y la disciplina, y los modelos de evaluación y promoción.

Éstos que también son fenómenos sociales que están históricamente determinados, que conllevan opciones que tienen que ver con prácticas y articulan en la instancia del aula y de la institución las definiciones político-ideológicas con las opciones pedagógicas y las organizativas. En última instancia, según sean las opciones que se hagan, se posibilitará o no que en la práctica se cumplan las demandas que plantea la dimensión político-ideológica.

Si se pretende generar capacidad crítica y creadora en los alumnos la organización de la propuesta de enseñanza debe incorporar y alentar la posibilidad de duda fundada, de discusiones abiertas entre los alumnos o con el profesor, de visión de contraste entre teorías e ideologías divergentes.

Esto, que a primera vista parece una decisión referida sólo a la “propuesta didáctica”, supone también modelos de distribución de tiempo y espacio (o sea organizativos). Del mismo modo, la organización de las instituciones de enseñanza deben estar abiertas para recibir el influjo del avance del conocimiento científico que se genera en el mundo académico, e incorporar dentro de sus formas organizativas mecanismos adecuados a las edades de los estudiantes que permitan tenerlos en cuenta.

Eje de organización

- La estructura académica.
- La institución escolar.
- La conducción y supervisión (el gobierno)

La estructura académica del sistema educativo comprende dos cuestiones: la determinación de los niveles y ciclos que se incluyen, y la extensión del período de obligatoriedad escolar. El “quantum” de educación que se requiere para toda la sociedad no es el mismo en todas las épocas ni en todas las latitudes, y la función que cumple cada etapa (nivel) del sistema educativo ha ido variando de sociedad en sociedad y de época histórica en época histórica.

La determinación de niveles y ciclos que componen la estructura académica del sistema educativo formal debe atender al logro de finalidades específicas socialmente relevantes, escalonadas a lo largo del proceso formativo de los alumnos de acuerdo con las posibilidades e intereses propios de cada etapa evolutiva.

En este sentido, podría partirse de la hipótesis de que la decisión acerca de qué niveles educativos se deben reconocer, y la duración temporal de los mismos, así como cuáles de ellos están comprendidos en la obligatoriedad se enmarca dentro del análisis de las necesidades sociales.

En cambio, la decisión acerca de los ciclos que componen esos niveles tiene más que ver con las características de las diferentes etapas evolutivas por las que atraviesa el educando.

Por ello, se pueden definir los niveles como los tramos en que se atiende al cumplimiento de las necesidades sociales, y a los ciclos (excepto en el nivel superior) como espacios psicopedagógicos que, al responder a niveles crecientes de profundización, complejidad y complementariedad (es decir, al estar articulados), posibilitan el desarrollo individual y social del educando.

El criterio básico para definir la extensión y estructuración de los ciclos surge a partir del reconocimiento de las características de las etapas evolutivas que

incluye cada nivel. Un nivel determinado incluirá o no ciclos, según comprenda o no dentro de la extensión propuesta una o más etapas evolutivas en los educandos.

Garantizar la congruencia entre ciclos y niveles es una responsabilidad que el sistema educativo no puede eludir si se pretende cumplir eficientemente con la función de distribuir equitativamente los conocimientos socialmente significativos para posibilitar la participación de toda la población en los campos laboral, científico y político.

Desde el punto de vista de la equidad, es necesario que los avances y pasajes dentro de cada componente y, uno a uno supongan una simple aplicación de actitudes, conocimientos habilidades y destrezas psicomotrices, intelectuales, emocionales y sociales adquiridas previamente en el sistema educativo, y que deben ser garantizadas por el ciclo o nivel anterior. Por ello, la ruptura de determinadas formas organizativas para la configuración de otras nuevas (pasaje de ciclo o de nivel) debe respetar la etapa de madurez por la que atraviesan los alumnos y sustentarse en los aprendizajes previos (garantizados por la escolaridad anterior) que posibiliten el abordaje adecuado de las nuevas exigencias escolares.

De esta forma los sucesivos ciclos y niveles se deben constituir en un desafío que constituya al desarrollo integral de los alumnos, en lugar de constituirse –como pasa en la actualidad en la mayoría de los países de la región— en obstáculo o barrera que trabe dicho proceso. La propuesta de estructura adecuada es aquella capaz de encontrar el momento justo (en términos de madurez, capacidad e intereses de los educandos) y el grado de dificultad apropiado para introducir los cambios necesarios.

II.3 MEJORAMIENTO CONTÍNUO

Para los establecimientos educacionales, los procesos de mejoramiento continuo, significan avanzar hacia la instalación, mejoramiento, consolidación y articulación de prácticas institucionales y pedagógicas y procesos de calidad, que forman parte de las áreas y dimensiones de la gestión institucional, lo que posibilitará lograr que los aprendizajes de todos los estudiantes mejoren constantemente.

Para avanzar en el desarrollo de prácticas y procesos de calidad, es necesario que los establecimientos educacionales transiten por un “ciclo anual de mejoramiento continuo”, entendido este, como un conjunto de etapas y procesos articulados de manera progresiva y coherente, mediante una planificación estratégica.

Este ciclo comienza con una etapa de diagnóstico institucional, que implica un análisis de los resultados institucionales y una evaluación del nivel de calidad de las prácticas institucionales y pedagógicas. Continúa con la planificación e implementación de una propuesta de mejoramiento que contiene metas, objetivos,

indicadores de seguimiento y acciones. Este ciclo culmina con un proceso de evaluación en que la comunidad educativa valora lo alcanzado y proyecta nuevos desafíos para el año siguiente.

El ciclo anual de mejoramiento continuo se expresa en el siguiente diagrama:



El ciclo descrito se expresa en el Plan de Mejoramiento Educativo que es una propuesta estratégica que incorpora e integra las acciones diseñadas por el establecimiento educacional y aquellas que forman parte de los distintos programas y estrategias de apoyo ministerial o externas para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.

La elaboración y ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo, contribuirá al progreso del quehacer institucional y pedagógico lo que impactará explícitamente en la construcción de las trayectorias educativas de los estudiantes; lo que implica, poner especial atención a la diversidad de formas que tienen de ingresar, vincularse y proyectarse hacia el futuro desde el establecimiento educacional.

Para alcanzar las metas y objetivos contemplados en el Plan de Mejoramiento Educativo es fundamental identificar las necesidades de apoyo técnico pedagógico

y generar compromisos compartidos entre los diversos actores del establecimiento educacional.

En este escenario de mutuas responsabilidades, tanto, los estudiantes, apoderados, asistentes de la educación, educadoras de párvulos, docentes, técnicos, directivos y sostenedores, como el Ministerio de Educación tienen una responsabilidad social y técnica. En este sentido, el rol del Ministerio de Educación es entregar orientaciones e instrumentos de apoyo para que los actores de la comunidad educativa desarrollen el Plan de Mejoramiento Educativo.

Entre las herramientas que el Ministerio de Educación ha puesto a disposición del sistema educativo se destacan: el Modelo de Gestión de Calidad, los estándares indicativos de desempeño y de aprendizaje, el Marco para la Buena Dirección, el Marco para la Buena Enseñanza y los sistemas de evaluación e incentivo docente. Todas estas herramientas constituyen el marco de referencia del Plan de Mejoramiento Educativo.

A continuación, se entregan los lineamientos técnicos para el desarrollo de cada una de las etapas del ciclo anual de mejoramiento continuo del Plan de Mejoramiento Educativo: Diagnóstico, Planificación, Implementación y Evaluación.

3.3.1 Etapa de diagnóstico:

La etapa de diagnóstico es fundamental para reconocer el nivel de calidad de la gestión institucional y pedagógica la que tiene una alta implicancia sobre la trayectoria educativa de los estudiantes. Este diagnóstico, permitirá establecer la magnitud de los procesos que se deben asumir y tomar decisiones respecto de las necesidades de mejoramiento.

Esta etapa requiere instancias de reflexión y análisis técnico que deben ser lideradas por el director y conducidas por el equipo de gestión y técnico, quienes definirán las acciones, los tiempos, productos y estrategias más adecuadas que aseguren la óptima participación de los diferentes actores de la comunidad escolar para garantizar la calidad del proceso.

La realización del diagnóstico, constituye un aprendizaje para el conjunto de los actores de la comunidad educativa, puesto que contribuye al análisis crítico de sus procesos y cómo estos inciden directamente, en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

3.3.2 Etapa de planificación:

La planificación es el proceso estratégico de diseño y ordenamiento de las diferentes iniciativas de mejoramiento continuo, que el establecimiento educacional ha decidido implementar. Esta etapa se inicia con la vinculación entre las prácticas y los resultados institucionales, que permite priorizar las dimensiones y definir la o las fases de desarrollo que serán desarrolladas en cada una de ellas. Un segundo paso, es determinar las metas que se quieren alcanzar respecto de los resultados institucionales (educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna). El tercer paso de este proceso es diseñar la programación anual, la cual se orienta a abordar las fases de desarrollo definidas, y se estructura en torno a objetivos, indicadores de seguimiento y acciones.

3.3.3 Etapa de implementación:

La etapa de implementación corresponde al período en el que se desarrolla la programación anual diseñada en el Plan de Mejoramiento Educativo, para lograr

los objetivos asociados a las diferentes fases de desarrollo priorizadas y alcanzar las metas comprometidas.

En el contexto del ciclo anual de mejoramiento continuo, se ha intencionado que esta etapa se desarrolle principalmente entre los meses de abril y noviembre, para que el establecimiento educacional utilice la mayor cantidad de tiempo del año escolar en la ejecución de las acciones programadas.

Para esta etapa se ha definido que junto con ejecutar las acciones, es necesario realizar un proceso de monitoreo de las acciones y un seguimiento a los objetivos y metas para estimar el progreso alcanzado.

3.3.4 Etapa de evaluación:

La evaluación implica la realización de un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos al término del ciclo anual de mejoramiento continuo, cuyo propósito es obtener información relevante y objetiva en relación al logro de las metas y objetivos de la fase de desarrollo establecida.

Este proceso de evaluación que tendrá que desarrollar el establecimiento educacional, debe ser riguroso, de modo que permita apreciar los cambios que se logran en la calidad de las prácticas de gestión institucional y pedagógica, y las metas que se alcanzan, como consecuencia de la implementación del PME.

Esta evaluación debe facilitar el análisis crítico de los efectos e impactos del PME en los resultados de aprendizajes de todos los estudiantes. Para ello, se debe determinar la pertinencia y coherencia de los componentes centrales de la programación anual, la utilidad de los procedimientos de monitoreo y seguimiento, así como la oportunidad en la gestión de los recursos, el nivel de participación y responsabilización de la comunidad educativa.

En este sentido, la información y conclusiones que surgen del proceso anual de evaluación del Plan de Mejoramiento Educativo, posibilitará la toma de decisiones en torno a las adecuaciones y reformulaciones necesarias al Plan de Mejoramiento Educativo del año siguiente. También, se constituyen como insumo básico para la elaboración del diagnóstico institucional del siguiente ciclo de mejoramiento continuo.

III. Dimensionamiento del establecimiento

4.1 Historia:

Desde el año 1990, la Sala Cuna Mundo Feliz creó su Proyecto Educativo como una idea de responder a la necesidad de la comunidad sobre la educación y cuidado de lactantes entre 84 días y 2 años de edad.

Desde los primeros años se destacó como una de las Salas Cunas pioneras en realizar convenios de atención a lactantes de madres trabajadoras de la ciudad.

Durante la primera década de funcionamiento se fueron realizando paulatinamente las modificaciones necesarias para recibir el empadronamiento de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, de ahora en adelante JUNJI.

En su permanencia educativa la Sala Cuna ha ido implementando en sus aulas y perfeccionando a sus profesionales en los cambios que el sistema educativo chileno ha ido experimentando durante estos años.

En este aspecto la Sala Cuna pasó de fundamentar sus planes educativos basándose en Programas Educativos que proponían Tareas de Desarrollo de acuerdo a la edad de los lactantes, pasando por las Bases Curriculares provisorias en el año 1999, hasta llegar a la forma de trabajo actual con las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, las cuales nos invitan a trabajar mediante Aprendizajes Esperados.

En su afán de perfeccionamiento es que hoy aceptan el desafío de observar, delimitar sus fortalezas y debilidades y llevar a cabo un Plan de Mejoramiento.

4.2 Antecedentes generales:

Nombre del establecimiento: Sala Cuna Mundo Feliz.

Dependencia administrativa: Sostenedora económica.

Tipo de financiamiento: Particular y por convenios.

Número de lactantes en total: 52 niños y niñas.

Nivel educativo: Educación Parvularia, específicamente Sala Cuna divididos en; Lactantes menores (3 a 8 meses), Lactantes intermedios (8 a 12 meses) y Lactantes mayores (12 a 24 meses).

Dotación profesional:

- Sostenedora
- Directora pedagógica
- Educadoras de párvulos
- Asistentes de párvulos
- Secretaria administrativa
- Manipuladora de alimentos
- Asistente de aseo

Infraestructura:

La sala cuna cuenta con 150 metros cuadrados divididos en tres salas de actividades con sus respectivas salas de hábitos higiénicos, patio delantero e interno, oficina, baño y comedor de personal, cocina y SEDILE.

4.3 Tipo de evaluación académica:

El establecimiento aplica para la evaluación de los lactantes el Instrumento de evaluación para el aprendizaje IEPA. Instrumento diseñado por JUNJI que orienta la entrega de una educación inclusiva de calidad, atendiendo a la diversidad y concepción del niño y niña como sujetos de derecho. Es decir, es un tipo de evaluación cualitativa que reconoce las diferencias individuales y asume el logro de aprendizajes como un proceso distinto en cada niña o niño desde que ingresa al jardín infantil.

Este sistema de medición es coherente con las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y considera tres ámbitos a evaluar: Formación personal y social (Autonomía, Identidad y Convivencia), Comunicación (Lenguaje verbal y artísticos) y Relación con el Medio Natural y Cultural (Seres vivos y su entorno, grupos humanos y relaciones lógico matemáticas y cuantificación).

IV. Análisis del Diagnóstico Situacional.

De acuerdo a cada una de las cuatro áreas de la Gestión Institucional (Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos), se especifican distintas dimensiones y sus descriptores los cuales darán una visión de los aspectos a evaluar de la institución educativa.

5.1 Área: Liderazgo	Dimensiones y descriptores
	<p>Visión estratégica y planificación</p> <ul style="list-style-type: none">● Existen prácticas de planificación● Existen momentos de revisión y actualización del PEI● Existen prácticas para el aseguramiento, implementación y evaluación de acciones de mejoramiento.
	<p>Conducción y guía</p> <ul style="list-style-type: none">● Existen prácticas de la directora que asegure la coordinación y articulación de la comunidad educativa para favorecer en logro de objetivos del PEI.● Existen prácticas para que la directora evalúe su desempeño.
	<p>Información y análisis</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● La dirección vela por el clima institucional, promoviendo acciones de mejora y resolviendo oportuna y adecuadamente situaciones que afectan la convivencia escolar. ● Existen sistemas de rendición de cuenta pública a los diversos estamentos de la comunidad escolar para dar a conocer plan anual y resultados.
--	--

5.2 Área: Gestión Curricular	Dimensiones y descriptores
	<p style="text-align: center;">Organización curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas que articulan el marco curricular, PEI, plan anual y calendarización anual. ● Existe coherencia en el progreso de los aprendizajes esperados.
	<p style="text-align: center;">Preparación de la enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas que aseguren la coherencia entre los diseños de enseñanza con las planificaciones y el PEI. ● Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por las

	<p>educadoras sean pertinentes y coherentes a las necesidades de los niños y niñas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas para asegurar la coherencia entre procedimientos de evaluación y las estrategias de enseñanza diseñadas por las educadoras.
	<p>Acción docente en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula. ● Existen prácticas para asegurar que las educadoras mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de los párvulos. ● Existen prácticas Para asegurar que el espacio educativo se organiza de acuerdo a las necesidades educativas de los párvulos.
	<p>Evaluación de la implementación curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular.

	<ul style="list-style-type: none"> • Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje establecidos en las bases curriculares de la educación parvularia. • Existen prácticas que aseguren instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar ajustes necesarios.
--	--

5.3 Área: Convivencia escolar	Dimensiones y descriptores
	<p>Convivencia escolar en función del PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento. • Se establecen prácticas para asegurar el involucramiento de padres y /o familias en función de la implementación del PEI y del apoyo del aprendizaje de sus hijos e hijas.

	<p>Formación personal y apoyo a estudiantes en sus aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas para facilitar el desarrollo sicosocial de los párvulos, considerando sus características y necesidades. ● Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes, atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje. ● Existen prácticas para promover la continuidad de estudios.
--	---

5.4 Área: Gestión de recursos	Dimensiones y descriptores
	<p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas para diagnosticar las necesidades de las educadoras y asistentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI. ● Existen prácticas que aseguren la formulación y comunicación de metas individuales y grupales en coherencia con los objetivos institucionales.

	<p>Recursos financieros, materiales y tecnológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas que aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI. ● Existen prácticas para asegurar el uso eficiente de los recursos financieros.
	<p>Procesos de soporte y servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa. ● Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios. ● Existen prácticas para asegurar los recursos educativos necesarios para implementar las planificaciones.

V. Desarrollo de los descriptores.

De acuerdo a las áreas de gestión institucional, por cada dimensión y descriptor se evalúa otorgando un valor de 0 a 5 midiendo la práctica o ausencia, nivel y evidencias.

6.1 Área: Liderazgo

Dimensiones y descriptores	Valor	Nivel	Evidencias
Visión estratégica y planificación <ul style="list-style-type: none">• Existen prácticas de planificación	4	Práctica sistemática con despliegue	Se constata la existencia de planes anuales,

<ul style="list-style-type: none"> Existen momentos de revisión y actualización del PEI Existen prácticas para el aseguramiento, implementación y evaluación de acciones de mejoramiento. 	<p>2</p> <p>2</p>	<p>total, orientada a resultados, evaluada y mejorada.</p> <p>Práctica sistemática con despliegue parcial.</p> <p>Práctica sistemática con despliegue parcial.</p>	<p>planificaciones mensuales y planificaciones diarias.</p> <p>Se constatan registros de reuniones técnicas en las cuales se ha informado del PEI.</p> <p>Registro de reuniones técnicas en las cuales se ha hablado de algunas acciones de mejoramiento.</p>
<p>Conducción y guía</p> <ul style="list-style-type: none"> Existen prácticas de la directora que asegure la coordinación y articulación de la comunidad educativa para favorecer en 	<p>3</p>	<p>Práctica sistemática con despliegue total y orientada a resultados.</p>	<p>Entrega de información del PEI en reunión de apoderados.</p> <p>Publicación de misión y visión en panel.</p>

<p>enseñanza con las planificaciones y el PEI.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por las educadoras sean pertinentes y coherentes a las necesidades de los niños y niñas. • Existen prácticas para asegurar la coherencia entre procedimientos de evaluación y las estrategias de enseñanza diseñadas por las educadoras. 	<p>4</p> <p>4</p>	<p>Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada.</p> <p>Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada.</p>	<p>Registro de Supervisión de la Directora en sala.</p> <p>Supervisión y reuniones técnicas. Revisión evaluaciones IEPA</p>
<p>Acción docente en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de 	<p>5</p>	<p>Práctica efectiva.</p>	<p>Pauta de acompañamiento en el aula.</p>

<p>los diseños de enseñanza en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen prácticas para asegurar que las educadoras mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de los párvulos. • Existen prácticas Para asegurar que el espacio educativo se organiza de acuerdo a las necesidades educativas de los párvulos. 	<p>5</p> <p>5</p>	<p>Práctica efectiva.</p> <p>Práctica efectiva.</p>	<p>Análisis evaluaciones</p> <p>Reuniones técnicas y supervisiones.</p> <p>Charlas Capacitaciones</p> <p>Check list JUNJI</p>
<p>Evaluación de la implementación curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular. • Existen prácticas para evaluar los logros de 	<p>5</p> <p>5</p>	<p>Práctica efectiva.</p> <p>Práctica efectiva.</p>	<p>Aplicación IEPA</p> <p>Análisis Toma decisiones</p> <p>Aplicación IEPA y de escalas estimativas de</p>

<p>aprendizaje establecidos en las bases curriculares de la educación parvularia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen prácticas que aseguren instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar ajustes necesarios. 	<p>5</p>	<p>Práctica efectiva.</p>	<p>acuerdo a los aprendizajes esperados.</p> <p>Análisis</p> <p>Registro de Reuniones técnicas de análisis de evaluaciones mensuales y toma de decisiones.</p>
---	-----------------	---------------------------	--

6.3 Área: Convivencia escolar

Dimensiones y descriptores	Valor	Nivel	Evidencias
<p>Convivencia escolar en función del PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y 	<p>5</p>	<p>Práctica efectiva</p>	<p>Manual de convivencia escolar.</p>

<p>gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se establecen prácticas para asegurar el involucramiento de padres y /o familias en función de la implementación del PEI y del apoyo del aprendizaje de sus hijos e hijas. 	<p>5</p>	<p>Práctica efectiva</p>	<p>Registro de reuniones de apoderados y de Escuela para padres.</p>
<p>Formación personal y apoyo a estudiantes en sus aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los párvulos, considerando sus características y necesidades. • Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo 	<p>5</p> <p>5</p>	<p>Práctica efectiva</p> <p>Práctica efectiva</p>	<p>Se observan bases teóricas en los planes anuales que se visualizan en las planificaciones diarias.</p> <p>Se evidencian planificaciones</p>

<p>de los estudiantes, atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> Existen prácticas para promover la continuidad de estudios. 	0	No hay evidencias	<p>y evaluaciones diferenciadas.</p> <p style="text-align: center;">No aplica</p>
---	----------	-------------------	---

6.4 Área: Gestión de Recursos

Dimensiones y descriptores	Valor	Nivel	Evidencias
<p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> Existen prácticas para diagnosticar las necesidades de las educadoras y asistentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI. 	4	Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada.	<p>Evaluación psicológica</p> <p>Registro de Reuniones técnicas.</p> <p>Pautas de autoevaluación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Existen prácticas que aseguren la formulación y 	4	Práctica sistemática con despliegue total,	Pautas de autoevaluación

Considerando que los resultados institucionales responden a una forma de trabajo realizado al interior del establecimiento educacional, se puede decir que el conjunto de dimensiones que componen las áreas de gestión y sus valoraciones son explicativas de dichos resultados. Por lo cual, se requiere definir que prácticas son las que inciden en un determinado resultado educativo y en un determinado resultado de eficiencia interna del establecimiento.

El conjunto de datos que el establecimiento educacional registra, sistematiza y analiza, nos entregarán tanto sus logros institucionales como aquellas prácticas evaluadas deficientemente que influyen en dichos resultados.

El siguiente cuadro resumen entrega información cuantitativa sobre los aspectos de la gestión que presentan mayor y menor valoración de acuerdo a las dimensiones y sus descriptores.

Se puede observar de acuerdo a los colores: rojo (0 – 1), amarillo (2 – 3) y verde (4 – 5), su grado de eficiencia.

De acuerdo a esta valoración se identifican los descriptores que de manera prioritaria se trabajarán en el plan de mejora.

7.1 Tabla de valoración

Área	Dimensión	Descriptor	Valoración	Evidencias
Liderazgo	Visión estratégica y planificación	Prácticas de planificación	4	Proyecto educativo institucional. Planes anuales Planificaciones sectoriales Planificaciones diarias

		Revisión y actualización PEI	2	Reuniones técnicas
		Prácticas para implementar y evaluar acciones de mejoramiento	2	Reuniones técnicas
	Conducción y guía	Prácticas del director de coordinación y articulación	3	Reuniones técnicas
		Prácticas para asegurar evaluación de desempeño	4	Autoevaluaciones Coevaluaciones Reuniones de retroalimentación personales con cada profesional
	Información y análisis	Clima institucional	3	Manual de convivencia
		Sistema de rendición de cuenta pública	3	Reunión a final de año con padres y apoderados.
Gestión curricular	Organización curricular	Prácticas de articulación	4	Elaboración de planes anuales en base a PEI, bases curriculares y calendario anual de actividades.

				Aplicación IEPA
		Coherencia en el progreso de los aprendizajes	5	Revisión semanal y mensual de planificaciones. Supervisión en aula Reunión de retroalimentación.
	Preparación de la enseñanza	Prácticas de articulación entre programas y PEI	5	Planes anuales, planificaciones sectoriales y diarias basadas en PEI, bases curriculares y calendario anual. Revisión constante y supervisión.
		Prácticas que aseguren estrategias pertinentes	4	Revisión de planificaciones. Supervisión en aula.
		Prácticas que aseguren coherencia en los procedimientos de evaluación	4	Aplicación de IEPA en todos los niveles. Revisión de indicadores de evaluación sectorial y diaria. Supervisión
	Acción docente en el aula	Prácticas de recolección de información	5	Análisis cuantitativos y cualitativos de los

				instrumentos de evaluación aplicados.
		Prácticas sobre expectativas	5	Charlas. Capacitaciones. Revisión de planes y evaluaciones.
		Prácticas para asegurar la organización del espacio educativo	5	Utilización de check list JUNJI. Observación directa en aula según modalidad integral.
	Evaluación de la implementación curricular	Prácticas para evaluar cobertura curricular	5	Aplicación de IEPA Análisis cualitativo y cuantitativo. Toma de decisiones desafiantes.
		Prácticas para evaluar logros de aprendizajes	5	Análisis de los resultados de evaluaciones diagnóstica, de proceso y final. Análisis mensual de evaluaciones. Toma de decisiones.
		Prácticas de reflexión sobre implementación curricular	5	Reuniones técnicas mensuales. Revisión de aprendizajes

				seleccionados, actividades significativas, etc.
Convivencia escolar	Convivencia escolar en función del PEI	Normas difundidas y consensuadas	5	Manual de convivencia escolar. Entrega de extracto del manual al personal y apoderados. Publicación de información en paneles. Entrega de trípticos.
		Prácticas para asegurar involucramiento de los padres	5	Reuniones de apoderados mensuales. Involucramiento de los padres y apoderados en distintas actividades y conmemoraciones. Escuela para padres
	Formación personal y apoyo a los estudiantes en sus aprendizajes	Prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial	5	Planificaciones basadas en ejes de desarrollo. Potenciación desafiante para los lactantes en los distintos ámbitos de aprendizaje.
		Prácticas para apoyar el desarrollo progresivo	5	Planificaciones y evaluaciones diferenciadas según

				nivel de desarrollo de los párvulos. Aplicación de IEPA para niños con NEE, si fuera necesario.
		Prácticas para promover continuidad de estudios	0	No aplica en este nivel.
Gestión de recursos	Recursos humanos	Prácticas para diagnosticar necesidades educadoras y asistentes	4	Evaluación psicológica. Reuniones personales. Reuniones técnicas mensuales. Pautas
		Prácticas para formulación de metas	4	Reuniones personales de evaluaciones. Reuniones técnicas mensuales.
	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Prácticas que aseguran la mantención de recursos materiales	5	Aplicación y revisión de check list JUNJI. Supervisiones por parte de la sostenedora. Supervisiones JUNJI
		Prácticas que aseguran el uso eficiente de recursos financieros	1	No se observa ya que la sostenedora maneja el recurso financiero. Boletas

	Procesos de soporte y servicios	Prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos	1	No hay registro claro.
		Sistema de registro y actualización de soportes y servicios	1	No hay registro claro. Garantías
		Prácticas para asegurar los materiales para implementar planificaciones	3	Supervisiones en aula por parte de la directora y sostenedora.

Analizando el cuadro anterior se visualizan los logros del establecimiento que están en las áreas de Gestión Curricular y Convivencia escolar.

Por el contrario las áreas de Liderazgo y Gestión de Recursos es donde se encuentran las prácticas más deficientes.

VII. Plan de Mejoramiento.

8.1 Formulación del Plan de Mejoramiento

A partir del paso anterior y los niveles de valoración que se muestran en la síntesis, es necesario priorizar qué dimensiones serán abordadas en la programación anual para mejorar la Gestión Institucional e impactar en los resultados institucionales que reflejen el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Junto con priorizar las dimensiones tomando en cuenta las cuatro áreas de gestión, se requiere definir objetivos para mejorar los distintos ámbitos y líneas de acción a seguir. Se abordarán y precisarán qué prácticas se quieren impactar para transitar de un nivel de calidad a otro mayor.

Cabe destacar que se priorizarán las dimensiones con prácticas menos eficientes pero siempre tomando en cuenta las cuatro áreas y así asegurarnos de un cambio significativo durante un año académico.

Área de Liderazgo

Dimensión	Descriptor	Objetivos	Ámbito a mejorar	Líneas de acción
Visión estratégica	Revisión y actualización	Determinar la pertinencia de los	Eficiencia interna.	<ul style="list-style-type: none">Realización de reuniones

y planificación	del PEI, de acuerdo a las necesidades	componentes del PEI con la realidad de la Sala Cuna.		<p>técnicas con todo el personal y representantes de los padres y apoderados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evidencias como tomas de conocimiento de los componentes del PEI. ● Adecuación del PEI según necesidad
	Prácticas por parte de los líderes para implementar y evaluar acciones de mejoramiento de acuerdo a los objetivos y metas	<ul style="list-style-type: none"> ● Indicar los aspectos relevantes del PEI como son la visión, misión, valores y objetivos. ● Evaluar si en los 	Eficiencia interna y Educativo .	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar reunión técnica informativa PEI ● Entregar el PEI a cada Educadora de párvulos. ● Revisar los planes

	institucionales	planes anuales se evidencia una base de acuerdo al PEI		anuales de cada nivel.
Conducción y guía.	Prácticas del Director y del equipo Directivo que aseguran la coordinación y articulación de toda la comunidad educativa para favorecer el logro de los objetivos y del PEI	<ul style="list-style-type: none"> • Informar y explicar a la comunidad educativa sobre el contenido del PEI. 	Eficiencia interna.	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de reuniones con toda la comunidad educativa. • Entrega de trípticos. • Panel informativo.

Área Gestión curricular

Dimensión	Descriptor	Objetivos	Ámbito a mejorar	Líneas de acción
-----------	------------	-----------	------------------	------------------

Organización curricular	Existen prácticas que articulan el marco curricular, plan de estudios, Plan anual, PEI y calendarización.	Comprobar que los planes de la Sala Cuna respondan a las Bases Curriculares, PEI del establecimiento o cronograma anual del MINEDUC	Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del PEI. • Revisión de las Bases Curriculares EP. • Revisar calendario anual MINEDUC. • Elaboración y revisión de la planificación anual.
-------------------------	---	---	-----------	---

Área Convivencia Escolar

Dimensión	Descriptor	Objetivos	Ámbito a mejorar	Líneas de acción
Formación personal y apoyo a los estudiantes en sus aprendizajes	Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes,	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar estrategias de aprendizajes adecuadas para el nivel de desarrollo de los niños y niñas. 	Educativo y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de pauta de evaluación para el aprendizaje IEPA, tres veces durante el año escolar.

	<p>atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Medir los aprendizajes con instrumentos de acuerdo a las características de los niños y niñas y en caso de ser pertinente a sus Necesidades educativas especiales. 		<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de evaluaciones parciales y diarias para ir tomando decisiones. • Elaboración de pautas diferenciadas a niños con NEE. • Modificación de actividades que persigan un mismo aprendizaje esperado si el menos lo requiere.
--	--	--	--	---

Área Gestión de Recursos

Dimensión	Descriptor	Objetivos	Ámbito a mejorar	Líneas de acción

<p>Recursos financieros, materiales y tecnológicos</p>	<p>Existen prácticas que aseguran el uso eficiente de recursos financieros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar los recursos financieros de forma tal que se optimice su uso en beneficio de la Sala Cuna 	<p>De eficiencia interna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la habilitación de una “caja chica” a disposición de la Directora. • Realizar propuesta fundamentada por parte de la directora hacia la Sostenedora con recursos solicitados mensualmente.
<p>Procesos de soporte y servicios</p>	<p>Prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilar información sobre el servicio entregado por la sala cuna. 	<p>Eficiencia interna y Educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de recursos humanos de acuerdo a la necesidad. • Encuesta sobre

	comunidad educativa			satisfacción del servicio.
	Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear un sistema de inventario de recursos 	Eficiencia interna	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de check list de recursos. • Realizar el check list semestralmente.

8.2 Calendarización anual del Plan de Mejoramiento y responsables.

El siguiente cuadro contempla los responsables, acciones a realizar y el tiempo estimado para llevarlas a cabo de acuerdo a las dimensiones y descriptores mayormente descendidos y los que se tomarán en cuenta durante un año.

Área Liderazgo

Dimensión	Descriptor	Fase de desarrollo	Responsable	Acciones	Tiempo
-----------	------------	--------------------	-------------	----------	--------

<p>Visión estratégica y planificación</p>	<p>Revisión y actualización del PEI, de acuerdo a las necesidades</p>	<p>Mejoramiento</p>	<p>Directora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Realización de reuniones técnicas con todo el personal y representantes de los padres y apoderados. ● Evidencias como tomas de conocimiento de los componentes del PEI. ● Adecuación del PEI según necesidad 	<p>Marzo - abril</p>
	<p>Prácticas por parte de los líderes para implementar y evaluar acciones de</p>	<p>Mejoramiento</p>	<p>Directora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar reunión técnica informativa PEI 	<p>Marzo-abril</p>

	mejoramiento de acuerdo a los objetivos y metas institucionales			<ul style="list-style-type: none"> • Entregar el PEI a cada Educadora de párvulos. • Revisar los planes anuales de cada nivel. 	
Conducción y guía	Prácticas del Director y del equipo Directivo que aseguran la coordinación y articulación de toda la comunidad educativa para favorecer el logro de los objetivos y del PEI	Consolidación	Directora	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de reuniones con toda la comunidad educativa. • Entrega de trípticos. • Panel informativo 	Marzo a Diciembre

Área Gestión curricular

Dimensión	Descriptor	Fase de desarrollo	Responsable	Acciones	Tiempo
Organización curricular	Existen prácticas que articulan el marco curricular, plan de estudios, Plan anual, PEI y calendarización	Articulación	Educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del PEI. • Revisión de las Bases Curriculares EP. • Revisar calendario anual MINEDUC. • Elaboración y revisión de la planificación anual 	Marzo-abril

Área Convivencia escolar

Dimensión	Descriptor	Fase de desarrollo	Responsable	Acciones	Tiempo
Formación personal y apoyo	Existen prácticas para apoyar el desarrollo	Consolidación	Educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de pauta de evaluación 	Marzo a diciembre

<p>a los estudiantes en sus aprendizajes</p>	<p>progresivo de los estudiantes, atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje</p>			<p>para el aprendizaje IEPA, tres veces durante el año escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación de evaluaciones parciales y diarias para ir tomando decisiones . ● Elaboración de pautas diferenciadas a niños con NEE. ● Modificación de actividades que persigan 	
--	---	--	--	---	--

				un mismo aprendizaje esperado si el menos lo requiere.	
--	--	--	--	--	--

Área Gestión de Recursos

Dimensión	Descriptor	Fase de desarrollo	Responsable	Acciones	Tiempo
Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Existen prácticas que aseguran el uso eficiente de recursos financieros	Instalación	Directora	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la habilitación de una “caja chica” a disposición de la Directora. • Realizar propuesta fundamentada por parte de la directora hacia la 	Marzo a diciembre

				Sostenedora con recursos solicitados mensualmente.	
Procesos de soporte y servicios	Prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa	Instalación	Directora	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de recursos humanos de acuerdo a la necesidad. • Encuesta sobre satisfacción del servicio. 	Marzo – julio - diciembre
	Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los	Instalación	Directora	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de check list de recursos. • Realizar el check list semestralmente. 	Marzo - julio

	soportes y servicios				
--	-------------------------	--	--	--	--

VIII. Bibliografía

BOLIVAR, Antonio, El liderazgo en Educación, UNED, Madrid España, 1997.

AGUERRONDO, Inés, La Calidad de la Educación, OEI, Buenos Aires, Argentina.

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL, Manual de Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, Ministerio de Educación Chile, 2013.

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL, Instrumento para la Planificación, Ministerio de Educación Chile, 2013.

UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES, Textos Magister en Educación mención Gestión de Calidad, Talca Chile, 2011.

GOBIERNO DE CHILE, Ministerio de Educación, Bases Curriculares para la Educación Parvularia, Santiago de Chile, 2001.

WWW.MINEDUC.CL

WWW.JUNJI.CL

WWW.FACSO.UCHILE.CL

WWW.REGISTROATE.CL