



Universidad Miguel de Cervantes
Magister en Educación Mención Gestión de Calidad

Trabajo de Grado II

Diagnóstico Institucional
Y
Plan de Mejoramiento Institucional
2013

Escuela de Trabajo Social
Universidad Miguel de Cervantes

Mg (c): Violeta Flores F
Mg(c): Vivian Hernández F.

Santiago, Mayo 2013

ÍNDICE

Contenidos N° Página. Introducción 07

1.-Marco Teórico

07

1.1.-Aproximación preliminar

07

1.2.- Alcances teóricos y conceptuales de la Evaluación

08

1.2.1.- Paradigmas y enfoques cualitativo / cuantitativo	08
1.2.2.-La Investigación Evaluativa	09
1.2.3.-La Planeación y Evaluación en Educación	11
1.2.4.- La Evaluación interna o autoevaluación	12
1.2.5.- El sentido de la evaluación-autoevaluación	13
1.2.6.- Lineamientos y Criterios para orientar la evaluación	15
1.2.7.- Evaluación y mejora interna de los Centros Educativos	16
1.2.8.- Evaluación Institucional como proceso	17
1.2.9.- Orientaciones metodológicos de la evaluación	20
1.3.- Diagnóstico Institucional	21
1.3.1.- El diagnóstico conceptos y alcances	21
1.3.2.- Diagnóstico institucional en Educación	22
1.3.3.- Diagnóstico y plan de Mejoramiento Institucional	23
1.4.- Educación Superior	23
1.4.1.- Educación Superior y calidad	25
1.4.2.- Calidad y Evaluación en la Educación Superior	27
1.4.3.- Gestión Institucional en Educación Superior	28
1.4.3.1.- Liderazgo en la Unidad Educativo	29
1.4.3.2.-Gestión Curricular en Educación Superior	31
1.4.3.3.- Convivencia Estudiantil Universitaria	35
1.4.3.4.- Gestión de recursos en el ámbito de educación superior	42

2.-Dimensionamiento del Establecimiento	47
2.1.1.- La UMC y su modelo educativo	47
2.1.2.- Fundamentos y valores del modelo educativo	48
2.1.3.- Aseguramiento de la calidad de la formación UMC	50
2.1.4.- Ejes curriculares del Modelo de la UMC	52
2.1.5.- El proceso de formación en la UMC	52
2.1.6.- Proceso de Enseñanza	55
2.2.1.- Antecedentes de la carrera de Trabajo Social	55
2.2.2.- Misión- Visión y Propósito de Trabajo Social en la UMC	56
2.2.3.- Objetivos de la Carrera de Trabajo Social	57
2.2.4.- Perfil de Egreso	57
2.2.5.- Campo Ocupacional	
2.2.6.- Síntesis Proyecto Pedagógico	
2.2.7.- Principios orientadores del Modelo de la Escuela de Trabajo Social	60
2.3.- Síntesis Diagnóstico de la Escuela de Trabajo Social 2010-2012	63
2.3.1.- Antecedentes Históricos	67
2.3.2.- Características del perfil de ingreso de estudiantes 2010 - 2012	
2.3.3.-Distribución nacionalidad,estado civil y situación laboral	67
2.3.4.- Distribución sexo y genero	
2.3.5.- Distribución de Estudiantes por comuna	67

2.3.5.- Retención de la cohorte 2010-2012	69
2.3.6.- Evaluación de la Matrícula	69
2.3.7.- Rendimiento académico	71
2.4.1.- Dotación Académica	72
2.4.1.2.-Resultados Generales de la evaluación docente	73
2.4.1.3.- Resultados de la gestión docente	73
3.- Diagnóstico Situacional	75
3.1.- Introducción	82
3.2.-Diseño metodológico	83
Métodos y Técnicas utilizadas Universo y muestra	83
3.3.- Presentación y análisis de los datos	83
Presentación datos Directivos	84
3.3.1.- Liderazgo	84
3.3.2.-Gestión Curricular	
3.3.3.- Convivencia estudiantil	
3.3.4.- Gestión de Recursos	
Presentación datos Docentes	85
3.3.1.- Liderazgo	98
3.3.2.-Gestión Curricular	
3.3.3.- Convivencia estudiantil	
3.3.4.- Gestión de Recursos	
Presentación datos Estudiantes 3.3.1.- Liderazgo	

3.4.-Análisis del Diagnóstico Situacional (Áreas y Dimensiones).	111
4.0.-Desarrollo de los Descriptores (Evidencias y niveles).	105
5.0.-Análisis de los resultados.	Evaluativa y conclusiones finales
5.3.- Resultado Diagnostico situacional por áreas de gestión	Formulación de Plan de Mejoramiento.
6.0-Plan Estratégico	Bibliografía
6.1.-Introducción	Anexos
6.2.-Análisis FODA e identificación de los elementos críticos	109 115 120
6.3.- Síntesis	120 122 125

Introducción

De acuerdo a la Ley ¹ todos los establecimientos de Enseñanza Media deben contar a partir del 2013 con planes de Mejoramiento educativo , lo cual les permitirá al mismo tiempo acceder a los beneficios de la Ley SEP², que les aseguran en este contexto, el apoyo pedagógico relacionado con la Gestión del Currículum y el Liderazgo Escolar, destinadas a promover la instalación, mejoramiento, consolidación y articulación de las prácticas pedagógicas e institucionales, favoreciendo el cumplimiento de las metas propuestas en el PME.

En el ámbito de la Educación superior no es aún obligatorio, contar con un Diagnostico Institucional y Plan de mejoramiento Educativo, sin embargo es una condición necesaria para el otorgamiento de la acreditación institucional y para el acceso de la Unidad a los beneficios estatales en el ámbito educacional, especialmente a través de proyectos académicos y becas. Ubicando además, a la Universidad en un mayor nivel de prestigio, credibilidad y / o legitimidad institucional en el contexto educacional nacional e internacional.

En conformidad a lo señalado, el presente informe en el marco del Trabajo de Grado II del Magíster en Educación con mención en Gestión de Calidad de la Universidad Miguel de Cervantes e Iridec, tiene el propósito de presentar el Diagnóstico Institucional y Plan de

Mejoramiento Educativo de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Miguel de Cervantes, en conformidad a las orientaciones y premisas señaladas en el contexto de dicho programa académico. Este se ha realizado a través de un proceso inductivo, informado, participativo e inclusivo durante los primeros meses del año 2013 , a través de 2 estrategias de levantamiento información básicas, sin perjuicio de otras técnicas

Que han complementado el proceso; que se basan en primer lugar en la revisión y análisis de fuentes secundarias, ya sea, como documentos, estudios anteriores, presentaciones,

¹Idem

²Ley N° 20.248:

imágenes, textos, fichas, relatos, instructivos, entre otros. Y en segundo lugar se ha realizado un proceso de investigación evaluativa , centrado bajo el método de la autoevaluación, proceso a través del cual se incorporaron a través de la técnica de triangulación de fuentes y métodos a todos los estamentos de la carrera, es decir, alumnos, profesores , directivos y administrativos. Considerando en relación a 80% de los profesores, la totalidad de los directivos y el 70% de los alumnos de todas las cohortes que coexisten a la fecha. Se realizó entre el mes de Abril y Mayo del presente año. Fue a través de un test de autoplicación bajo la modalidad directa presencial y en forma virtual, por medio de la instalación de la encuesta on-line, en el sitio e-encuesta.com a través del cual se creo un link de acceso y se procesó mayoritariamente los datos de autoevaluación.

En conformidad a lo señalado, el presente informe se estructura de acuerdo al siguiente esquema, en primer lugar se presentan los antecedentes generales del informe, luego se da a conocer el Marco Teórico que orienta el diagnóstico, posteriormente se presentan los datos e información de dimensionamiento del establecimiento; más adelante se expone el análisis del diagnóstico situacional en base a las áreas y dimensiones , le sigue el ítem correspondiente al desarrollo de los descriptores , análisis de resultados y finalmente el plan de mejoramiento institucional.

1.-Marco Teórico

1.1.-Aproximación preliminar:

En el presente capítulo se exponen los aspectos teóricos, conceptuales y referenciales que guían esta trabajo de grado II .Al respecto, es pertinente señalar algunas referencias previas del alcance y significado que este acápite representa en toda investigación.

Ezequiel Ander-Egg, nos señala que en el marco teórico o referencial "se expresan las proposiciones teóricas generales, las teorías específicas, los postulados, los supuestos, categorías y conceptos que han de servir de referencia para ordenar la masa de los hechos concernientes al problema o problemas que son motivo de estudio e investigación".³

Agregando que "todo marco teórico se elabora a partir de un cuerpo teórico más amplio, o directamente a partir de una teoría. Para esta tarea se supone que se ha realizado la revisión de la literatura existente sobre el tema de investigación. Se derivaría de lo que se puede denominar nuestras opciones apriorísticas, es decir, de la teoría desde la cual interpretamos la realidad".⁴

Por otro lado, R. Hernández Sampieri(2011) y otros destacan las siguientes funciones que

cumpliría el marco teórico dentro de una investigación:

- Ayuda a prevenir errores que se han cometido en otros estudios.
- Orienta sobre cómo realizar el estudio (los antecedentes, ilustran cómo ha sido abordado un problema específico de investigación, tipos de estudios previos, con qué sujetos, metodología de recolección de los datos, lugares de estudios, diseños de investigación utilizados, etc).

³
- Schanzer, Rosanna(LIC.) “EL MARCO TEÓRICO DE UNA INVESTIGACIÓN” , Catedrática Universidad Nacional de Rosario, Carrera de Ciencias de la Educación. Modulo 3 , Material de Apoyo Magister en Educación Gestión de Calidad UMC
⁴Idem.

- Amplía el horizonte del estudio y guía al investigador para centrarse en el problema, evitando desviaciones del planteamiento original.
- Conduce al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que se someterán a prueba en la situación ⁵
- Inspira nuevas líneas y áreas de investigación.
- Provee de un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio.

Agregándoles además, otras funciones: ⁶

- Orientar hacia la organización de datos y hechos significativos para descubrir las relaciones de un problema con las teorías ya existentes.
- Evitar que el investigador aborde temáticas que ya han sido investigadas o carecen de importancia científica.
- Guiar en la selección de los factores y variables que serán estudiadas en la investigación, como sus estrategias de medición, validez y confiabilidad.
- Prevenir sobre los posibles factores de confusión o variables fuera de contexto que potencialmente podrían generar sesgos no deseados.
- Orientar la búsqueda e interpretación de datos.

1.2.-Alcances teóricos y conceptuales de la Evaluación:

1.2.1.-Paradigmas y enfoque cualitativo / cuantitativo:

La evaluación se puede llevar a cabo en cualquiera de los paradigmas de investigación existentes, o sea desde el científico /positivista o, interpretativo/fenomenológico; por otro lado, la complementación de estos enfoques, presenta ventajas potenciales en el empleo y la articulación de ambas metodologías. Entre las cuales se pueden mencionar, básicamente tres.

⁵
- EL Schanzer, Rosanna(LIC.) “EL MARCO TEÓRICO DE UNA INVESTIGACIÓN” , Catedrática Universidad Nacional de Rosario, Carrera de Ciencias de la Educación. Modulo 3 , Material de Apoyo Magister en Educación Gestión de Calidad UMC
⁶Idem

- En primer lugar, dado que la investigación evaluativa generalmente tiene múltiples propósitos, deben ser atendidos con referencia a una variedad de métodos. Lo que supone, atender tanto al proceso como a los resultados y considerar, en muchos casos de manera simultánea, los objetivos vinculados con la comprobación, la valoración del impacto y la búsqueda de explicaciones sobre los aspectos evaluados.
- En segundo término, la utilización articulada de ambos métodos puede contribuir a una potenciación mutua. Esto implica que uno no puede sustituir al otro, dado que aportan formas diferentes de abordar y develar el objeto de evaluación y que, en consecuencia, requieren su complementariedad. No sería una simple sumatoria sino, por el contrario, implica atender a los problemas que resultan de su articulación.
- Por último, dado que no hay método que no presente problemas, dificultades o inconvenientes, la tercera ventaja que ofrece la articulación de ambos enfoques es la de posibilitar la triangulación de métodos que permitan disminuir los sesgos propios a cada uno de ellos⁷.

Además de las ventajas, hay algunos inconvenientes que éste uso presenta, en primer lugar, la disponibilidad de recursos y tiempo que éstos exigen y, en segundo término, la formación metodológica y técnica requerida para sostener la combinación de ambos. Aún así, más allá de esta objeciones, lo relevante entonces sería, la selección de los métodos más apropiados en función del o de los problemas de evaluación que se hayan formulado en el diseño de este proceso.⁸

1.2.2.-La Investigación Evaluativa:

Este tipo de investigación es en términos fundamentales un modelo de aplicación de los métodos de investigativos para evaluar la eficiencia de los programas de acción en las ciencias sociales. Para cuya aplicación, es necesario las nociones básicas sobre evaluación, es decir, de las características, elementos y técnicas de evaluación.

⁷Poggi, Margarita :”Evaluación Educativa”

⁸Idem

Dado que “...Su objeto es medir los resultados de un programa en razón de los objetivos propuestos para el mismo, con el fin de tomar decisiones sobre su proyección y programación para un futuro”⁹. La evaluación es un tipo de investigación aplicada, que considera los métodos, que a su vez son válidos para los diferentes tipos de investigación social; por tanto, su planificación requiere la elaboración de un diseño que precise el objeto a evaluar, su forma de medición y de análisis de la información.

Sin embargo, lo que distinguiría a la investigación evaluativa de otros procesos investigativos no es el método o materia de estudio según sea el caso, sino su intencionalidad, el objetivo con el cual se lleva a cabo. Así, entre sus fases de planificación, se cuentan en síntesis y secuencialmente:

- La definición de lo que se va a evaluar
- El diseño, en el cual se plasman los criterios de selección de los sujetos y entidades de estudios.
- El cronograma y procedimientos para la recolección de datos y análisis de la información.

A su vez, el diseño puede ser de orden experimental, o cuasi experimental. El propósito fundamental de este tipo de investigación, ..”..Es la aplicación del método evaluativo mediante procesos investigativos a hechos, fenómenos y situaciones que requieran de modificaciones, de tal forma que informen y sean vinculantes con la toma de decisiones. Lo cual puede favorecer la continuidad o suspensión de la ejecución”¹⁰.

1.2.3.-Planeación y Evaluación en Educación:

⁹ - Schanzer, Rosanna(2007) “EL MARCO TEÓRICO DE UNA INVESTIGACIÓN” , Catedrática Universidad Nacional de Rosario, Carrera de Ciencias de la Educación. Modulo 3 , Material de Apoyo Magister en Educación Gestión de Calidad UMC

¹⁰ Idem

Dos procesos y etapas que se constituyen como elementos conductores y estructuradores de las acciones que se desarrollan en Educación, por tanto, su valor radica en que le conferirían direccionalidad y evidencia al proceso educativo y a la gestión, por cuanto, permiten fijar tanto los objetivos de la conducción , en el caso de la planeación como proyectar los resultados –en el caso de la evaluación-institucionales,¹¹ de allí que se les considere como elementos articuladores de las dimensiones de la gestión”. Asumiendo que desde la planeación se consideran las orientaciones y estrategias de dirección/gobierno comprometidos con el mejoramiento de la educación; el contenido del cambio es relevante y los procedimientos para lograr dicho cambio. A juicio de la autora, en la evaluación se debe hacer énfasis, no sólo en técnicas y estrategias de evaluación de desempeños de las dimensiones, sino también en el desarrollo de una cultura de evaluación y transparencia de resultados.

La autora concluye que¹²: “La planeación, el diseño, la organización, el desarrollo, la evaluación y el seguimiento de la estrategia elegida por la comunidad educativa son las Herramientas requeridas para darle mayor coherencia a la práctica de los distintos agentes dentro y fuera de la escuela. Sin embargo éstas herramientas tienen que estar orientadas, en un primer plano, por las finalidades e intencionalidades educativas de la escuela y, en un segundo plano por las problemáticas detectadas para lograr éstos fines y propósitos social y curricularmente determinados.” Y agrega que.” Desde la perspectiva del valor que posee su construcción y articulación, el proyecto educativo, constituye la parte esencial para la conformación de la identidad institucional de las comunidades educativas”¹³. En él se expresan la posición filosófica, política, social y cultural de la comunidad para atender los preceptos normativos y legales de la política educativa actual.

Al respecto y previo a la construcción del PEI, deben confeccionarse los diagnósticos institucionales, desde enfoques y metodologías participativos, para sustentar y modelar los

¹¹ Schanzer, Rosanna(LIC.) “EL MARCO TEÓRICO DE UNA INVESTIGACIÓN” , Catedrática Universidad Nacional de Rosario, Carrera de Ciencias de la Educación. Modulo 3 , Material de Apoyo Magister en Educación Gestión de Calidad UMC

¹² idem

¹³ Idem anterior

especial valor la evaluación interna o la denominada autoevaluación.

1.2.4.-La evaluación interna o autoevaluación

Es un proceso de indagación y estudio de un programa, proyecto o institución, generado, organizado y gestionado por sus propios integrantes, ya sea en calidad de ejecutores y destinatarios.

Al respecto se puede señalar las siguientes ventajas:¹⁴

- Incrementa el conocimiento del proyecto o institución que se autoevalúa: ○ Favorece la revisión y adecuación de fines y objetivos de las acciones que se realizan.
- Clarifica y dimensiona en mayor grado las fortalezas y los problemas. ○ Permite lograr una mejor organización y jerarquización de la información del proyecto. ○ Favorece e incrementa la comunicación efectiva entre los actores involucrados en el proyecto.
- Fortalece la racionalidad de las decisiones.
- Promueve la capacitación interna y fortalecimiento del desarrollo profesional. ○ Facilita una mayor participación y apropiación de los resultados de la evaluación porque su validez no es cuestionada por los actores implicados en ella.

Aun cuando algunos de los rasgos mencionados no son exclusivos de la autoevaluación, en el caso de esta última,” se potencia y fortalece la autonomía, el mejoramiento y la profesionalización de los actores de un proyecto y contribuye en gran medida a que se promuevan cambios a partir de los resultados de la evaluación. En otros términos supone un compromiso con el cambio y la innovación”.¹⁵

¹⁴ Poggi, Margarita “Evaluación Educativa”, y *Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa* ; http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174355_archivo2.pdf (Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires. ¹⁵Idem

También la evaluación presentaría algunas de sus debilidades o problemas que están estrechamente relacionadas con condiciones que deben estar presentes en el proceso, de modo contrario los riesgos se incrementarían, complejizando la autoevaluación en cuanto a su factibilidad, credibilidad y legitimidad.

Al respecto, pueden señalarse las siguientes cuestiones:¹⁶

- Encierra el riesgo de que cada grupo actúe con criterios que sirvan para auto justificar sólo aquello que está haciendo.
- No siempre existen condiciones internas en cada proyecto para llevar a cabo el proceso de autoevaluación. Esto es, requiere capacidades metodológicas y
- técnicas instaladas en los equipos de los proyectos, tiempos y motivación para realizarla y un decidido respaldo institucional.
- Pudiendo agregarse, que puede generar tensión o conflictos sociales en el grupo humano asociado a la gestión, por la resistencia, expectativa o temor que representa la medición que se percibe como “personal”, más que institucional.

De lo cual finalmente se puede concluir que “la instalación y diseminación de una cultura evaluativa democrática y de colaboración en proyectos e instituciones, o su carencia, es un factor relevante para sostener procesos de autoevaluación”¹⁷. Sin embargo, “su instalación implica un proceso gradual y extenso que sólo puede hacerse efectivo... *evaluando*”.¹⁸ En otros términos, es un requisito o condición preexistente para la autoevaluación o como una cuestión que progresivamente se va construyendo en el proceso de evaluación de un proyecto o institución. Pudiéndose enriquecer si se complementa con la evaluación externa, la cual se vincula con el hecho de que es realizada por profesionales con mayor grado de independencia y por lo mismo, tiene un menor grado de implicación que los actores involucrados directamente en los proyectos y en la acción”

¹⁶ Idem ¹⁷ Poggi, Margarita “Evaluación Educativa”, y *Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa*”; http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174355_archivo2.pdf (Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires.) ¹⁸ idem

1.2.5. El sentido de la evaluación-autoevaluación:

Los cuestionamientos y reflexión crítica del sentido pueden (y deben) formularse en relación con cualquier actividad, pero son aún más relevantes la acción educativa. De allí que en evaluación y la autoevaluación en particular, también son centrales, asociados además, a las interrogantes sobre su concepción, metodología y efectos esperados.¹⁹

En la evaluación de programas y proyectos, las decisiones metodológicas no están sólo guiadas por una racionalidad técnica. Aún más, “una teoría de la evaluación debe ser tanto una teoría de la interacción política como una teoría del modo de construir el conocimiento” . En esta línea, toda propuesta de evaluación remite, explícita o implícitamente, a posiciones teóricas y no sólo metodológicas, involucra cuestiones vinculadas con las relaciones de poder y produce decisiones políticas que tienen efectos políticos (sobre políticas, programas e instituciones concretas).²⁰

De este modo, las preguntas que orientan la evaluación son determinantes como guía del proceso y pueden además, favorecer la auto reflexión de los equipos responsables del diseño de evaluación. La indagación sobre el conocimiento práctico que se pone en relieve en el desarrollo de experiencias evaluativas involucra a los mismos actores, en mayor o menor medida, en las diferentes acciones que se desarrollan. Así, implicaría decisiones colectivas y situaciones de negociación; que pueden remitir a situaciones en donde el quehacer y la acción se hacen públicos y por tanto, pueden ser motivo de discusión pública.

Por otra lado, la evaluación supone considerar “objetos” singulares; de lo cual se deriva la necesidad de contextualizar las orientaciones metodológicas en relación con los objetivos priorizados en un diseño y las características propias de lo que se focaliza y recorta como objeto de la evaluación.

1.2.6.- Orientaciones y criterios para orientar procesos de evaluación:

¹⁹ ¹⁹ Idem

²⁰ Idem anterior

Aún cuando cada experiencia de evaluación, tiene su propia singularidad y especificidad, se plantean algunos lineamientos generales que pueden orientar los procesos evaluativos y el modelo que se construya o elija con esa finalidad, a modo de guías generales y

orientaciones metodológicas:²¹

- **Asegurar una visión representativa de lo que se pretende evaluar, asumiendo que la evaluación implica siempre un recorte de las acciones realizadas:** Ello en razón que una de las tentaciones más recurrentes es querer evaluarlo “todo”; por tanto, la definición de las preguntas claves que orientan el diseño de evaluación, permiten marcar el límite del recorte.
- **Incorporar, además de la evaluación de resultados, una visión sobre el contexto, perspectiva procesual e histórica del objeto de evaluación:** Considerando las múltiples dimensiones que conlleva el análisis de un sistema o proyecto educativo, lo cual permitiría una visión más integral, analizar tendencias y, de este modo, enmarcar los resultados obtenidos.
- **Dar cuenta de logros y dificultades en la evaluación de sistemas y proyectos.** Apunta a subrayar la relación entre la evaluación y la determinación del valor de un sistema o proyecto. Se articula para ofrecer no sólo una mirada descriptiva, sino fundamentalmente analítica, interpretativa y valorativa. Es decir, resaltar los logros (además de, señalar las dificultades) evitando efectos desmoralizadores en los actores implicados en la evaluación.
- **Servir a la producción de conocimiento sobre los procesos y resultados educativos, y del aprendizaje de los actores involucrados en éstos.** La evaluación permite no sólo la sistematización de experiencias y su conceptualización, sino que puede contribuir a desarrollar instancias de reflexión sobre el conjunto de factores y dimensiones implicadas en los procesos educativos y sobre las responsabilidades compartidas de los distintos actores involucrados en ellos. En consecuencia, los

²¹ Poggi, Margarita “Evaluación Educativa”, y *Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa* ; http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174355_archivo2.pdf (Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires.)

procesos de negociación de significado entre dichos actores ocupan un lugar central en el desarrollo de toda propuesta de evaluación.

- **Asegurar una evaluación válida y confiable;** Es fundamental llevar a cabo un proceso de evaluación que permita construir juicios fundados, elaborados en el marco de un proceso sistemático. Lo que marca la frontera entre una evaluación informal y aquella

basada en premisas metodológicas y técnicas para asegurar la construcción de juicios validos y confiables.

- **Contemplar los distintos destinatarios, o las diferentes audiencias, de la evaluación: los actores, organismos e instituciones involucrados.** Las interrogantes sobre el “para qué” y el “por qué”, imprescindible en todo proceso de evaluación, remiten a los destinatarios o audiencias y a su vez a los diversos sentidos que se apuestan en la evaluación que se realiza.

1.2.7.-Evaluación y mejora interna de los centros educativos :²²

Destacando su carácter procesual. Holly y Hopkins (1988) han propuesto, con fines clarificadores, distinguir tres perspectivas sobre la relación entre mejora del sistema educativo y la evaluación: **evaluación de la mejora, evaluación para la mejora .y evaluación como mejora.**

Cada una tiene sus propias implicaciones metodológicas al tiempo que cada una se sitúa a un nivel superior del círculo y pueden conducir a otra. Dicha distinción rompe con la oposición fácil entre evaluación sumativa y formativa, y diferencia una evaluación orientada a la mejora educativa. Ahora, no toda evaluación formativa implica desarrollo organizativo del centro. Desde una racionalidad instrumental, propia de un enfoque técnico del cambio, se trata de ver el grado de satisfacción con que un programa educativo está siendo implementado en los centros e identificar los factores que podrían explicar dicho grado de implementación. Determinados los aspectos de la práctica que se deben cambiar, se trata de evaluar si efectivamente se han producido. Esto presupone tomar los centros como

²² Bolívar, Antonio “La evaluación de los Centros: Entre el control administrativo y la mejora interna”, (Documento de estudio Mg en Educación en gestión de Calidad Iride-UMC)

instrumentos/medios al servicio de fines externos decididos por la Administración a través de sus instrucciones.

De este modo, la evaluación como mejora se puede asimilar a la llamada "evaluación formativa", ya que intenta introducir mejoras en la prácticas del centro educativo , por lo que su finalidad es cómo facilitar el cambio, desechando en parte los factores obstaculizadores del proceso de cambio (cambios en estructura, uso de nuevos materiales, conocimientos,

estilos de enseñanza e internalizar nuevas creencias, (según Fullan).

En un nivel superior, la evaluación como mejora implica que ésta tiene como fin explícito la mejora educativa, inserta en el propio desarrollo organizativo del centro, identificándose los papeles de evaluador y usuario por medio de su aplicación. Visto de otro modo, podemos señalar que, si en general una evaluación externa está más cerca de la evaluación de la mejora, la evaluación interna es propia de una evaluación como mejora.

1.2.8.- Evaluación institucional como proceso: ²³

Al referirnos a la autoevaluación educativa, como estrategia de revisión y desarrollo de la mejora, significa entonces que, se asume que el centro educativo genera procesos y formas de trabajo dirigidas a autorevisar lo que se hace cotidianamente, lo que se podría cambiar y consensuar en un plan de acción. Una autoevaluación institucional se inscribe -por tanto- en un marco más amplio de la reconstrucción cultural del centro educativo y de sus pautas de trabajo, en que el proceso de auto revisión y reflexión crítica de la propia realidad, guiado por unos valores de cooperación, colegialidad y compromiso, se convierte en el contexto para promover el desarrollo institucional del centro y profesional de los profesores.

La autoevaluación institucional como parte del Desarrollo Curricular exige por tanto..”.. De acuerdo con el conocimiento y experiencias disponibles, rediseñar los contextos laborales de trabajo para posibilitarlo, articular nuevos espacios sociales, organizativos y campos de

²³ Bolívar, Antonio “La evaluación de los Centros: Entre el control administrativo y la mejora interna”, (Documento de estudio Mg en Educación en gestión de Calidad Iride-UMC)

decisión; al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente”²⁴.

La autoevaluación institucional, como alternativa al profesionalismo de expertos externos parte por reconocer/capacitar al Centro para hacer su propia evaluación. Situando al profesorado con la disposición, actitud y competencia para aprender del contexto de trabajo, generando conocimiento por medio de procesos de revisión conjunta de su práctica diaria y de la propia acción educativa del centro en los espacios discursivos del trabajo colectivo; Por su parte González (1988) lo caracteriza como estrategia de trabajo en y con los centros educativos, que no sólo es autoevaluación, sino que iría dirigida al desarrollo y mejora

interna del centro. Para lo cual normalmente, se partiría haciendo un diagnóstico como organización ("Diagnóstico organizativo"), penetrando -más allá de los aspectos formales y superficiales- en aquellos elementos subyacentes de su acción diaria (González, 1992). Lo que permitiría "...formarse una imagen válida de las necesidades y problemas de la escuela como organización (incluyendo su cultura) como base para la acción" (Saxl, Miles y Lieberman, 1989: 2/5²⁵).

En sus aspectos operativos de este modelo de proceso, debe iniciarse levantando y consensuando un "mapa" de logros y necesidades, fruto del autodiagnóstico de la situación, para revisar, concretar y sistematizar las ideas educativas de los miembros de la comunidad educativa, a través de un plan de acción. Este proceso de autorevisión se constituye, en el marco para discutir acerca de la situación actual sus causas y efectos y para deliberar y decidir colegiadamente las conveniencias programáticas en función de los hallazgos y escenarios actuales y futuros.

Dicha dimensión de proceso debería entonces orientarse a generar acuerdos acordes con la dimensión de contenido, fundamentales para la formulación del plan de acción, y que aún cuando se reconozca la impronta personal que se le pueda imprimir a la práctica educativa,

²⁴ Bolívar, Antonio "La evaluación de los Centros: Entre el control administrativo y la mejora interna", (Documento de estudio Mg en Educación en gestión de Calidad Iride-UMC)

²⁵ Gran parte de la bibliografía utilizada vinculada al tema de autoevaluación esta basada en términos específicos a la educación básica y media, pero se incluye considerando que los contenidos, aportes y criterios de análisis son pertinentes y posible de aplicar en los centros de Educación Superior, como el objeto de estudio del presente Trabajo de Grado.II. Además, de procurar ajustarse a los requerimientos académicos y administrativos de este proceso.

los criterios de actuación son un tema de deliberación y construcción del colectivo del centro y en su conjunto.

Ahora, partiendo de la lógica de relación de compromiso institucional por la mejora de la educación, en que se genera consenso para favorecer las dimensiones organizativas y didácticas del trabajo educativo, es posible utilizar un modelo flexible y contextual de "resolución de problemas" con estos procesos (Escudero, 1992b; Holly y Southworth, 1989), según se especifica en etapas:

a. Diagnóstico de la situación e identificación y análisis de necesidades: Revisar y valorar la realidad actual del centro (logros, necesidades, problemas), clarificar y consensuar

las necesidades y priorizar ámbitos concretos de mejora.

b. Planificación para la acción y búsqueda de alternativas y recursos: Elaboración conjunta de un plan de desarrollo del centro educativo y, identificación de soluciones y alternativas, previsión de los recursos necesarios.

c. Desarrollo o puesta en práctica: Promover la capacidad del centro para ponerlo en práctica, para rectificar o modificar las líneas de trabajo planteadas y para reflexionar sobre ellas.

d. Evaluación: Inserta "en espiral" en el propio proceso de desarrollo se autorevisa colegiadamente lo conseguido para generar nuevos problemas o prioridades y líneas de acción.

Pudiendo requerir la presencia de agentes externos, como negociadores/dinamizadores del proceso de cambio, orientados por valores educativos en reemplazo de los instrumentales, para facilitar que los implicados tengan una visión más clara de la institución y del significado que le atribuyen a su trabajo en el conjunto más amplio de las prácticas sociales.

Siendo el propósito de esta intervención lograr institucionalizar una nueva cultura "desde dentro" que, en el largo plazo el centro logre resolver por sí mismo sus problemas, sin que sea necesario la colaboración de asesores externos.

1.2.9.-Orientaciones metodológicas en la evaluación:

Partiendo de la premisa que señalan algunos autores, que la evaluación de centros educativos, es más que un problema técnico, sino más bien un problema organizativo, que implica cambios en el sistema de creencias, pautas de conductas, roles, etc. para ir creando y favoreciendo condiciones que le den sentido y forme parte de la propia cultura organizativa, nos lleva a la conclusión que "requiere nuevas modos de pensar, de hacer las cosas y de nuevas actitudes sobre la evaluación", como dicen McLaughlin y Pfeifer (1988: 82).

Por otro lado, como lo señala Aoki (1991), "debe ser apropiada al fenómeno que se trata de evaluar y la perspectiva de la evaluación congruente con los intereses a los que pretende servir. Por eso los instrumentos, medios o métodos y la forma de emplearlos suelen determinar la naturaleza de la evaluación y cómo esta es entendida".²⁶

El mismo autor ²⁷ cita a Iwanicki (1990), quien a propósito se refiere a la evaluación del profesorado para la mejora escolar, frente a lo cual señala: "...que en todo proceso de evaluación hay tres componentes básicos:

- a) la filosofía y los propósitos que se persiguen;
- b) los criterios y estándares de actuación;
- c) y los procedimientos de evaluación.

Entender que los propósitos (rendir cuentas, desarrollo profesional, mejora de la escuela, sanción-selección, etc.) marcan el papel y la función de la evaluación en las expectativas y posterior toma de decisiones educativas, es importante pues a veces los sistemas escolares se centran en adecuar los protocolos de observación o la simplificación de las formas de evaluación, y se olvidan de que el problema real es la común falta de entendimiento en los

²⁶Bolívar, Antonio (2012) "La evaluación de los Centros: Entre el control administrativo y la mejora interna", (Documento de estudio Mg en Educación en gestión de Calidad Iride-UMC) y Poggi, Margarita (2012) "Evaluación Educativa", y *Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa* ; http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174355_archivo2.pdf (Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires.) ²⁷Bolívar, Antonio (2012) "La evaluación de los Centros: Entre el control administrativo y la mejora interna", (Documento de estudio Mg en Educación en gestión de Calidad Iride-UMC) .

informes de evaluación entre los profesores y administradores acerca de los propósitos reales del proceso evaluador"²⁸.

Por ello y siguiendo el planteamiento precedente, se cita a ²⁹Holly y Southworth (1989: 28) que enfatizan que la autoevaluación se debe entender como la intersección del desarrollo organizativo, del desarrollo profesional y del propio desarrollo curricular.

1.3.- El Diagnóstico Institucional:

1.3.1.- El diagnóstico, concepciones y alcances teóricos:

Diagnóstico, es una palabra, que en su etimología griega, significa "apto para conocer", se trata de un "conocer a través", de un "conocer por medio de". Referencia de la estructura verbal del término que nos proporciona una aproximación al contenido y alcance de esta primera fase, haciendo mención a la caracterización de una situación mediante el análisis, el

estudio de algunas características y la aplicación de técnicas y estrategias que nos acercarán al objetivo de conocer esa realidad. (INDES, 2000)³⁰.

1.3.2.- Diagnóstico institucional en Educación:

El Mineduc señala que el proceso de Diagnóstico Institucional de las unidades educativas “constituye una instancia de reflexión colectiva para el establecimiento educacional, en torno a aquellas prácticas que se abordarán para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes³¹”. Agregando que es “..Un paso fundamental, para determinar el significado de la tarea y generar estrategias, que permitan el mejoramiento y el compromiso de todos los actores en el logro de los Objetivos y las Metas formuladas”³².

²⁸ y²⁸: Idem

³⁰ Mori Sánchez, Maria del Pilar, “UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA”, LIBERABIT: Lima (Perú) 2008. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a10v14n14.pdf>

³¹ Mineduc: “Guía para el diagnóstico institucional”, Chile , Octubre 2012.

³² Idem

Por otro lado, enfatiza que lo primordial “es generar un proceso de análisis participativo, que involucre a los diversos actores de la comunidad escolar, permitiendo, a la luz de las evidencias disponibles, reconocer los aspectos más deficitarios, para tomar conciencia de los procesos de mejoramiento que se deben emprender y asumir los desafíos que ello implica”³³. Siendo la información que aporta fundamental, ya que constituye la línea de base para la definición de Metas y la Planificación de la Unidad Educativa.

Este proceso involucra esencialmente una revisión de las Prácticas Institucionales consideradas en el Modelo de Calidad de la Gestión Educativa diseñado y una evaluación de los resultados educativos. Su realización constituye por tanto, un aprendizaje para el conjunto de actores del establecimiento que contribuye a la comprensión y valorización del proceso evaluativo y análisis crítico de sus propias Prácticas y cómo estas inciden directamente en el logro del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Constituye una representación de la realidad del la Unidad Educativa y mientras más amplia y diversa sea la participación, más completo y legítimo es el resultado del Diagnóstico.

Asimismo se enfatiza que” El Diagnóstico Institucional es una representación de la realidad

del establecimiento educacional, y se sustenta en la valoración y evaluación que hacen los propios actores responsables de las Prácticas y procesos desarrollados. Mientras más amplia y diversa sea la participación, más completo y legítimo es el resultado del Diagnóstico”. Concepción que alude al proceso de autoevaluación,³⁴

1.3.3.- Diagnostico y Plan de Mejoramiento Institucional

Por otro lado, el Plan de Mejoramiento educativo pueden entenderse como ..” un proceso orientado a mejorar las prácticas y resultados de los establecimientos, comenzando con una autoevaluación institucional, que permite recopilar, sistematizar y analizar información relativa a resultados de sus procesos de gestión, tanto directiva como pedagógica, realizar

-³³ Idem

³⁴ Mineduc: “Guía para el diagnóstico institucional”, Chile , Octubre 2012

un reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, elementos de base para el diseño e implementación con calidad del PME.³⁵

1.4.-LA EDUCACION SUPERIOR

El sistema de educación superior nacional en el año 2005 estaba compuesto por 181 instituciones, de las cuales 60 (33%) eran universidades, de éstas 25 (14%) correspondían al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y 35 (19%) eran universidades privadas, 37 (20%) institutos profesionales, 69 (38%) centros de formación técnica y 15 (9%) instituciones de estudios superiores de las Fuerzas Armadas y de Orden (I.N.D.I.C.E.S. 2006).³⁶

Según Brunner (2006), estamos frente a una estructura de la educación superior chilena altamente privatizada en el contexto internacional comparado. La mayor parte de los recursos que ingresan al sistema proviene de las familias y de los propios alumnos, y se canaliza a través de una modalidad descentralizada y dirigida a insumos. Sí se incluye allí, además de las diferentes modalidades del crédito estudiantil, el pago directo de aranceles por parte de los usuarios del servicio. Esta última característica del sistema chileno refuerza su tipificación como un sistema en avanzada fase de privatización y mercantilización (Brunner 2005).³⁷

En consecuencia, el sistema se configura desde un modelo de competencia, sin una

coordinación planificada centralizada. En los últimos años, la autoridad pública ha profundizado componentes de competencia, al mismo tiempo propende regular sus efectos en función de objetivos de equidad (créditos estudiantiles), calidad (exigencias de información y acreditación) y desarrollo de capacidades (a través de la asignación competitiva de recursos a las instituciones y para la investigación) (Brunner 2005).

³⁵ Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (N° 20.529). Chile.

³⁶ Díaz Peralta , Christian, "MODELO CONCEPTUAL PARA LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA CHILENA" Universidad Católica de la Santísima Concepción, Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 65-86, 2008, INVESTIGACIONES, http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci_arttext

³⁷ idem

Otra conclusión del estudio revela que los alumnos provenientes de colegios municipalizados conforman la mayoría del total que ingresa a la educación superior; son éstos los que presentan los mayores indicadores de deserción en todo el sistema de educación terciaria.

Según González (2005), la deserción tiene consecuencias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros y, también, importantes consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto.

Desde el punto de vista institucional, todos los estudiantes que abandonan su educación superior pueden ser clasificados como desertores. Es así como varios autores asocian la deserción con los fenómenos de 'mortalidad' académica y retiro forzoso. En este sentido, cada estudiante que abandona la institución crea un lugar vacante que pudo ser ocupado por otro alumno que permaneciera en sus estudios, por lo cual la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos (Tinto 1989). Sin embargo, no es claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de la institución, siendo ésta la gran dificultad que enfrentan las instituciones educativas. El conocimiento de estas diferencias constituye la base para elaborar políticas universitarias eficaces con el fin de aumentar la retención estudiantil.

Los factores externos, la motivación y las percepciones de la enseñanza a distancia

muestran relaciones en los estudiantes al tomar las decisiones de abandono o de permanencia (Wang y Wong 2004), presentando los estudiantes adultos mayor compromiso con las metas Kember (1989). Sin embargo, Frankola (2001) encontró que la falta de supervisión, motivación, problemas con la tecnología, falta de apoyo a los estudiantes, las preferencias de aprendizaje, diseño inadecuado de los cursos

1.4.1.-La educación y la Calidad:

El término calidad, en latín significa "cualidad, manera de ser", su significado en la lengua castellana es "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".³⁸ Ahora, desde la perspectiva de las políticas educativas, la calidad de la educación queda determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, destinatario de los programas educativos de tal modo que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo socioeconómico mediante su incorporación al mercado laboral. En función de ello, surgen diversas formas de valorar la calidad en función del progreso y modernidad, como valores incuestionables de la sociedad actual.

Visto de este modo, elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Midiendo si los resultados se adecuan los medios pertinentes (Navarro, 1997).³⁹ De acuerdo a lo señalado por Arrien (1998), la Calidad estaría muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, que se manifiesta en los aprendizajes relevantes de éste como sujeto, y a través del cual crece y se desarrolla personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario.

Lo anterior deja de manifiesto la importancia del desarrollo de "competencias" en la formación del profesional y técnico, de allí que una "*docencia es de calidad si logra desarrollar competencias en el educando*". Las competencias se refieren a la capacidad de actuar desde lo que la persona es, con sus valores y actitudes haciendo algo con lo que sabe. Sin embargo, para que la docencia sea considerada de calidad debe, además, satisfacer las demandas sociales en cuanto a formación profesional, la cual debe incorporar no sólo una mera acumulación de conocimientos, sino que debe ser un proceso de

aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo y que logren en él la flexibilidad cognoscitiva”⁴⁰ necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural, productivo y social que caracteriza a la sociedad actual.

³⁸ Diccionario RAE

³⁹ Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (N° 20.529). Chile.

⁴⁰ Idem

Lo anterior plantea sobre el sistema de formación profesional no sólo una orientación de su currículo hacia una estructura basada en competencias, sino que los resultados demostrados por los alumnos correspondan a lo que en las organizaciones se entienden por desempeño efectivo. Esto significa incorporar en el diseño del currículo no sólo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica coincida con las necesidades “estratégicas” de las empresas, desde su ámbito de mercado y pasando por la base tecnológica, organizativa y cultural de las organizaciones (Mertenz, 2000).

Desde una visión global e integral, la calidad de la docencia es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se debe analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no sólo su resultado final.

1.4.2.-Evaluación y Calidad en la Educación Superior

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el sistema educacional en las últimas décadas. Los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad.

Un segundo fenómeno relacionado con el anterior se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación. Son muchos quienes creen que la educación ha funcionado a la manera de una *caja negra*, cuya opacidad impide saber qué ocurre en su interior. En el momento actual, dicha imagen resulta ampliamente insatisfactoria, siendo

numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia, El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es fundamental para hacer mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas.

Considerando la Teoría del Capital Humano, es indudable que la formación de las personas que participan en los procesos productivos constituye un factor fundamental para el

desarrollo de los países. De ahí deriva una seria preocupación por conocer el estado y la situación del sistema educativo, por cuanto constituye la oferta formativa básica al servicio del conjunto de la población.

Hoy la "universidad, más que un fin en sí misma, es una institución cuya misión, quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad, por lo que en primer término debe responder y rendir cuenta a la comunidad nacional que la rodea y la sustenta" (Ramírez et al, 1993). Lo anterior conlleva necesariamente al que su quehacer sea evaluado como institución de educación superior como tal. Existiendo hoy una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución, como de sus programas académicos.

Es en este contexto que cobra gran valor la evaluación y surge la *acreditación* como un proceso por medio del cual un programa o institución educativa brinda información sobre sus operaciones y logros a un organismo externo que evalúa y juzga, de manera independiente, dicha información para poder hacer una declaración pública sobre el valor o la calidad del programa o de la institución.

La evaluación y la acreditación son procesos relacionados inter independientes cuya práctica se entrecruza, ya que se acredita conforme y como consecuencia de un proceso de evaluación, autoevaluación y seguimiento, sin embargo más que un diagnóstico que conduce a la acción por parte de la propia institución. La acreditación constituye una constancia de credibilidad por parte de la sociedad y del público demandante de los servicios educativos.

Las instituciones de educación superior no sólo deben ser **eficaces** sino que deben buscar y alcanzar la **eficiencia**. La **eficacia** es la obtención de los resultados deseados, y la **eficiencia** se obtiene de resultados deseados con el mínimo de insumos (Chase y Aquilano, 1995). La **eficiencia** se refiere al uso óptimo de recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados (Espinoza et al, 1994). Si se traslada ésta concepción de racionalidad

a la empresa productiva, significa el aprovechamiento de recursos escasos para producir bienes y servicios.⁴¹

1.4.3.-La gestión Institucional en Educación:

Al respecto es posible identificar cuatro áreas a través de las cuales se puede caracterizar y evaluar la institución educativa, a saber El Liderazgo, la Gestión Curricular, la Convivencia Escolar, y la Gestión de Recursos, de las cuales se hace una breve síntesis referencial en términos conceptuales y teóricos:

1.4.3.1.- El Liderazgo en la Unidad Educativa:

El principio del liderazgo en una organización educativa apunta a canalizar las capacidades y la influencia interpersonal hacia el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes. Estimular la noción de liderazgo, desde el nivel directivo hasta la base de la organización, agiliza la toma de decisiones y se generan experiencias que mejoran el clima no sólo en términos de cohesión interpersonal sino también en función de prioridades y objetivos.

Desde esta perspectiva, es decir, de la gestión del liderazgo deberíamos esperar efectos positivos en el clima de la organización que incidan directamente en la calidad de la mayoría de los procesos relevantes para el logro de aprendizajes y avances organizacionales. Asumiendo que existe evidencia que el factor liderazgo del director, es una ventaja que incluso puede compensar debilidades en profesores y padres. De allí, que se fundamental que la autoridad formal de la organización sea reconocida en su rol de liderazgo potenciando así el surgimiento de otros actores en función de proyectos específicos.⁴²

Para entender y explicar el ejercicio de un liderazgo efectivo en una organización educativa, es necesario recurrir a investigaciones que precisan condiciones y requisitos de alta complejidad. Dado que se sostiene, que la eficacia y la pertinencia del perfil de liderazgo está en función de la situación y del desarrollo del grupo en que se desempeña este rol. Esto

⁴¹ Glaser,W., 2000; Cereceda, L., 2000; MINEDUC, 2000.

⁴² Glaser,W., 2000; Cereceda, L., 2000; MINEDUC, 2000.

implica, entonces que no existe un estilo de liderazgo eficaz perse, sino un repertorio versátil para determinadas situaciones y para las diversas etapas de desarrollo de la organización; lo cual se sustenta en el clásico modelo del liderazgo situacional (Hersey, P., Blanchard, K., 1972),⁴³

Asociados a la perspectiva del liderazgo transformacional» (Leithwood, K., 1994) y enriquecidos con investigaciones que destacan los matices cognitivos de los diferentes estilos requeridos en el aprendizaje y la innovación educativa (Anderson, J., Greeno, J., Reder, L, Simon, H., 1999). Junto a estos antecedentes, es requisito sine qua non una clara dirección y pro actividad sustentada y coherente con la propia cultura organizacional, especialmente aquellas que se ven exigidas a responder múltiples demandas y que son afectadas por variables exógenas que no controlan vulnerabilidad social, dependencia política, rigidez presupuestaria, etc.⁴⁴

Así, la importancia del liderazgo en las organizaciones educativas, se asocia a un mayor y mejor involucramiento y contribución de los diversos miembros en los objetivos Y metas institucionales y, principalmente, a la claridad y alineamiento en pos del logro de resultados de aprendizaje. A modo de ilustración, el autor cita y muestra como ejemplo de esta lógica, a través de una propuesta de 5 «*estándares para el liderazgo educacional*», según la cual el liderazgo educativo debería sostener en el tiempo, las fortalezas y énfasis que se detallan ⁴⁵

⁴³ idem ⁴⁴ Naha Vandí, A., (1997) Los estándares surgieron de los estudios sobre liderazgo educacional efectivo y de los aportes de profesionales del área recogidos a través de 24 sistemas escolares estatales de Estados Unidos. Esta sistematización fue desarrollada por el Consorcio Interestatal de Licencia de Líderes Escolares planteados por la ISLLC-USA 5 en 1996.

⁴⁵ Naha Vandí, A., (1997) Los estándares surgieron de los estudios sobre liderazgo educacional efectivo y de los aportes de profesionales del área recogidos a través de 24 sistemas escolares estatales de Estados Unidos. Esta sistematización fue desarrollada por el Consorcio Interestatal de Licencia de Líderes Escolares planteados por la ISLLC-USA 5 en 1996.

Cuadro 1

Estándares por áreas de Liderazgo Educativo en la Institución Educativa

ÉNFASIS DESCRIPCIÓN

Visión	Una visión sobre el aprendizaje que es compartida y sostenida por la comunidad educativa.
Objetivo	Una cultura pedagógica y programas instruccionales centrados en el aprendizaje de los estudiantes y el crecimiento del staff de profesores.
Operaciones	Una administración de operaciones y recursos para un seguro y eficiente ambiente de aprendizaje.
Contribuciones	Una activa vinculación con las familias y los miembros de la comunidad respondiendo los diversos intereses del entorno próximo y movilizando sus capacidades.
Ética	La promoción del éxito de todos de los estudiantes, actuando íntegramente y comunicando un comportamiento coherente con los compromisos adquiridos.
Entorno	La promoción del entendimiento del más amplio contexto político, cultural. Económico y legal en el que se inserta la comunidad educativa. Con claras iniciativas de respuesta e influencia desde la organización a este contexto.

Fuente : (Naha Vandi, A., (1997)

Finalmente, es clave destacar que del conductor de la organización dependerá el impulso para pasar desde la desarticulación a la integración. La capacidad de liderazgo en cuanto a: «Transmitir e implementar una visión del aprendizaje compartida y sostenida por la

comunidad» Y, por otra lado, de su habilidad para generar y mantener un diálogo atento con el entorno, a fin de «Responder y movilizar los intereses de la comunidad circundante»⁴⁶

1.4.3.2.- Gestión Curricular en la Unidad Educativa⁴⁷

Es una dimensión pedagógico-didáctica la que, por sus características, brinda especificidad a los establecimientos educativos y la diferencia de la gestión que puede realizar un directivo en organizaciones de otra índole. Ante las reformas que están experimentando los sistemas educativos de varios países, especialmente en el ámbito del currículo y particularmente ante la posibilidad de que los centros contextualicen el currículo prescrito por uno que se adecue a sus particularidades y necesidades, se hace necesario que el director y los equipos docentes centren su atención en las características de la gestión institucional y en las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los alumnos dado que liderar y/o conducir una institución educativa implica atender una serie de aspectos referido a la gestión institucional y a la gestión de los procesos que ocurren dentro del aula , el director debe poner en acción sus competencias, especialmente cuando promueve la elaboración del Proyecto Educativo del Centro e interactúa con los docentes a fin de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Al abordar la gestión curricular en los complejos escenarios de la educación post moderna no solo nos interpela la realizar una tarea pedagógica y didáctica de temáticas Para la formación profesional y demandas del mundo laboral, nos da además..” la posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida institucional, demanda un estilo de gestión diferente, que pueda recrear otra manera de hacer escuela, permitiendo generar aprendizajes potentes para todos los alumnos”. Ello en razón que..”.La unidad educativa es el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos; es el espacio para

-⁴⁶ Glaser,W., 2000; Cereceda, L., 2000; MINEDUC, 2000.

⁴⁷UNESCO (International Institute for Educational Planning) e IIPE-UNESCO(Sede Regional Buenos Aires)(2004), “Gestión Curricular, Formación de competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza”. Paris, Francia y

recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas⁴⁸. Así, gestionar con sentido es hacer uso de las competencias de liderazgo para involucrar, dar participación en la toma de decisiones, llegar a consensos.

Al respecto, se enuncian los principales 4 componentes aspectos a considerar para la gestión con sentido en un centro educativo⁴⁹:

1.- Gestionar es otorgar poder de decisión a la escuela: La gestión educativa necesaria es la que puede dar respuesta a los desafíos del contexto situacional de cada centro. La escuela puede llegar a ser una unidad educativa en la medida en que las transformaciones de los sistemas educativos impliquen mayor poder de decisión a éstas para que desarrollen, construyan e implementen tareas educativas de calidad adecuadas a su contexto. En este marco, será necesario que el directivo o el equipo directivo comunique a la comunidad educativa el conocimiento, la comprensión y la valoración crítica de aspectos relacionados con la concepción de la enseñanza, la identificación de las causas que llevan a los procesos de reforma curricular, las nuevas finalidades que se persiguen y la estructura con que se espera conseguirlos¹.

2.-Gestionar es poner el foco en la mejora de los aprendizajes de los alumnos: Lo central de la actividad institucional es construir aprendizajes significativos para los alumnos. Las actividades y otros requerimientos de tipo burocrático, cobran sentido en la medida que contribuyen a dar a la escuela y al sistema educativo la información necesaria para mejorar la calidad de los aprendizajes. Entendiendo que la gestión educativa es el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica para una comunidad educativa, el objetivo primordial de la escuela es proporcionar aprendizajes de calidad, con equidad.

Si el desafío es dinamizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y dar participación a los actores que intervienen en la acción educativa, la gestión escolar supone:⁵⁰

⁴⁸ - Poggi, Margarita, "Evaluación Educativa", 1995.

⁴⁹ UNESCO (International Institute for Educational Planning) e IPE-UNESCO(Sede Regional Buenos Aires)(2004), "Gestión Curricular, Formación de competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza". Paris, Francia y Bs. Aires, Argentina.

- Intervenir sobre la globalidad de la institución
- Recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa.
- Incorporar a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo.
- Constituir procesos de calidad en todos los ámbitos para lograr los resultados buscados.

3.- Gestionar es tener una visión global del liderazgo: Ser directivo, o integrante del equipo directivo de institución educativa, supone la capacidad de construir una intervención considerando la dimensión pedagógica, estratégica, comunitaria y política del liderazgo. En la rutina institucional, muchas veces se confunde este rol con la tarea de crear condiciones para la consecución de objetivos estrictamente didácticos o la preocupación por obedecer a mandatos burocráticos. Sin embargo, gestionar con sentido implica centrarse en la mejora de la calidad de la enseñanza, recrear y construir la misión y la visión de la escuela, planificar estrategias, considerar la cultura organizacional y la de la comunidad educativa en general, recurrir a los recursos de la comunidad para atender aquellas cuestiones que afectan la calidad de los aprendizajes, pero sobre los cuales la escuela no tiene ni los recursos humanos ni materiales para poder incidir.

4.- Gestionar es dar participación La gestión se puede entender, también, como el gobierno o la dirección participativa de la escuela ya que, por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel local y educativo es una tarea colectiva que implica a muchas personas. Si bien el proceso de diseño curricular tiene un carácter vertical porque se inicia en un nivel de gran generalidad y se va desarrollando a través de distintos niveles hasta adquirir su máxima concreción en el aula, se puede afirmar que este proceso es también horizontal, porque cada uno de los niveles lo va desarrollando al mismo tiempo y a lo largo del tiempo.

Una gestión con sentido es capaz de convertir estos lineamientos en un vehículo de discusión para la toma de decisiones participativas, no impuestas, y sí negociadas.

⁵⁰ UNESCO (International Institute for Educational Planning) e IIPE-UNESCO(Sede Regional Buenos Aires)(2004), "Gestión Curricular, Formación de competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza". Paris, Francia y Bs. Aires, Argentina.

1.4.3.3.- La Convivencia Estudiantil:

Los desafíos que la sociedad actual demanda a las instituciones de educación y especialmente de educación superior son múltiples , por ello y para alcanzar las metas deseables a nivel educacional, se requiere de una revisión profunda del ser humano desde su interior, con la finalidad de lograr transformaciones que posibiliten la construcción de escenarios para una mejor convivencia, el enaltecimiento de los más altos valores e intereses, en la que prevalezca como esencia el sentido de convivencia democrática, la tolerancia, la justicia social, el respeto de los derechos humanos y, en general, esa manera de ser , actuar y sentir que generan ambientes de apertura a una sana convivencia de la comunidad educativa⁵¹

Más aún, se plantea que la educación para la convivencia estudiantil es y debe ser parte sustantiva de la misión institucional de la unidades educativas, por ello subyace una enorme responsabilidad en la educación, como espacio de socialización, promotora y generadora de conocimientos, valores y actitudes para que los actores sociales aprendan a vivir juntos y desarrollen las capacidades para convertirse en ciudadanos que defiendan y promuevan la no violencia, el respeto mutuo y la colaboración. Por ende, integrar en el proceso de enseñanza aprendizaje los contenidos, habilidades y actitudes que contribuyan por una parte, a la generación de una convivencia escolar consecuente con la dignidad humana y con los valores de respeto a las personas y diferencias. Y por la otra, a la promoción de la paz y la justicia, supone considerar Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo⁵².

El tema de la convivencia estudiantil es fundamental para promover relaciones respetuosas entre quienes hacen vida en las instituciones educativas, lo cual implica el imperativo de

⁵¹ Jhonny Flores y Edward Sánchez(2011) “Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo”. (pág. 151-167), Revista EDUCARE, Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto 2011. ISSN: 2244-7296 Página 163. UPEL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGOGICO DE BARQUISIMETO ,LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA, VENEZUELA.

⁵² Idem

hacer comprender que la vida en sociedad está normada y reglada. Tales argumentos sugieren la asunción de posturas creativas para asegurar las mejores relaciones entre las

personas que se encuentran inmersas en el contexto educativo y social coadyuvando, a su vez, a la maximización de la calidad educativa en el contexto de un escenario caracterizado por un dinamismo muy marcado y la complejidad de los fenómenos sociales. Al respecto y según cita de los autores , Oliva, Montes y Torrellas (2009), señalan que “los retos actuales a los que se enfrentan las instituciones educativas son complejos, pues hay que trabajar en varias direcciones que permitan simultáneamente incrementar la equidad, la eficiencia de las instituciones como formadoras del ser e incrementar su calidad y pertinencia”⁵³.

La UNESCO (2008) en el marco de la nueva noción de calidad e innovación sobre la educación ha estado trabajando en el contexto de la temática “convivencia democrática, inclusión y cultura de paz”. Para este organismo la calidad e innovación educativa es : “Un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. Los rasgos característicos de un enfoque de la educación como derecho humano fundamental, son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana y a la comprensión y convivencia pacífica entre los pueblos”⁵⁴

Desde lo expuesto anteriormente, se infiere que ..” las experiencias educativas sobre la convivencia escolar en las instituciones educativas son innovadoras puesto que contribuyen al mejoramiento de las concepciones, actitudes y prácticas educativas; son pertinentes al contexto socioeducativo en que se desarrollan; suscitan cambios organizativos o curriculares relevantes y muestran capacidad para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, suscitan nuevas definiciones y conceptos sobre el rol de la educación, su calidad e invenciones necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa”⁵⁵. Al respecto, es posible concluir que esta noción innovadora de la praxis educativa posibilita el desarrollo de una educación más humanista, en la cual, el discurso educativo permite

⁵³ Jhonny Flores y Edward Sánchez(2011) “Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo”. (pág. 151-167), Revista EDUCARE, Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto 2011. ISSN: 2244-7296 Página 163. UPEL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO ,LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA, VENEZUELA.

⁵⁴ Idem

⁵⁵ Idem

desarrollar presupuestos de una educación en valores , una concepción de mundo que se materializa como principios intrínsecos para desarrollar actitudes y habilidades socioemocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente.⁵⁶

La UNESCO (2003) enfatiza, que la Educación en el mundo de hoy vive una profunda crisis, derivada de la existencia de relaciones interpersonales antagónicas, la resolución no pacífica de los conflictos, las concepciones culturales hegemónicas, la globalización y el predominio de una concepción paradigmática de una educación fragmentada, compartimentada y reduccionista que coadyuva hacia una concepción de mundo lineal, parcelada y descontextualizada de la realidad. Es decir, una educación que descuida el aprendizaje holístico, los saberes propios de los estudiantes y poco hace por impedir la influencia de los antivalores sobre los seres humanos, por ello es imperativo en los escenarios socioeducativos una educación en valores sustentada en el debate argumentado, la discusión socializada, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás. Se requiere una Educación distinta, una educación formativa, personalizada, reflexiva y fundamentada en los valores.⁵⁷

Para llevar a la praxis dichas reflexiones es necesario desarrollar reformas e innovadoras políticas educativas orientadas a desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje basados en valores de la solidaridad, el respeto, el amor y la convivencia sana entre los actores sociales; como asimismo proponer cambios educativos emergentes que contribuyan al desarrollo y progreso de la humanidad.

En conformidad al párrafo precedente, se constituiría en una invaluable estrategia y proceso la mediación enseñanza –aprendizaje fundado en la formación en valores para fomentar teleológicamente la paz, la solidaridad y la convivencia con los demás. En este marco de ideas, Pérez (2003) sostiene que “la convivencia debe ser una de las principales empresas

⁵⁶ Jhonny Flores y Edward Sánchez(2011) “Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo”. (pág. 151-167), Revista EDUCARE, Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto 2011. ISSN: 2244-7296 Página 163. UPEL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO ,LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA, VENEZUELA.

⁵⁷ idem

de la educación actual. Enseñar a convivir es tarea difícil, por tanto el hombre como ser social debe aprender a vivir con los demás”.⁵⁸

La educación en valores para la convivencia es un proceso que implica acciones intencionales, sistemáticas y continuas encaminadas al desarrollo personal y colectivo mediante marcos que generen formas alternativas de pensar, sentir y actuar. Este proceso

supone potenciar la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no violenta para vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad. De esta manera, se busca en el contexto de la educación una calidad de vida en donde cada uno pueda dar lo mejor de sí y estar en armonía unos con otros en el ambiente familiar, escolar y social.

Bajo el supuesto, que los docentes en las instituciones educativas representan la base en el proceso de transformación social, por tanto, deben ser conocedores de estrategias conducentes a enfrentar desafíos, impulsar el trabajo colaborativo, ser emprendedores con liderazgo de consenso y confianza en sí mismos (as) y en los demás. Además de estar capacitados y actualizados para garantizar la enseñanza con criterios de calidad donde los educandos adquieran un aprendizaje significativo en cuanto a su conducta, tanto en el ambiente donde se desenvuelven y de sus actividades cotidianas frente a la vida.

Por su parte, Ramos (2001) enfatiza que los valores pedagógicos, son la manera o estrategia a utilizar para enseñar a la gente a actuar con amor, tolerancia, solidaridad, perseverancia, autoestima y auto confianza entre otros valores. Los problemas relacionados con la indisciplina, la violencia, generados en los espacios educativos repercuten inexorablemente en la convivencia y en la praxis pedagógica de la cotidianidad. De allí la necesidad de establecer la construcción de un sistema de convivencia escolar, con la

⁵⁸ Jhonny Flores y Edward Sánchez(2011) "Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo". (pág. 151-167), Revista EDUCARE, Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto 2011. ISSN: 2244-7296 Página 163. UPEL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGOGICO DE BARQUISIMETO ,LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA, VENEZUELA. (p. 45).

intencionalidad de maximizar la calidad educativa, el orden disciplinario y, consecuentemente, el clima y cultura organizacional en la institución.

En relación a lo indicado, se exponen algunas ideas y conceptos planteados por Lanni (2008) que pueden favorecer el mejoramiento de la convivencia escolar en las instituciones educativas:⁵⁹

a) **La convivencia** representa un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley. Implicando el renunciamiento de los sujetos al individualismo en pro del

bien común y del colectivo institucional.

b) **La convivencia escolar** consiste en el encuentro entre los actores que hacen vida en la institución educativa, generando relaciones recíprocas en la construcción de conocimientos y saberes académicos.

c) **La convivencia escolar** es un proceso progresivo de impulsos individuales y colectivos que posibilitan la socialización entre los sujetos que forman parte de la comunidad educativa, que de una u otra manera comparten ideas, pensamientos, creencias y valores. d) **La convivencia escolar** alude a las relaciones entre los actores institucionales: todos son considerados sujetos de derecho y responsabilidad, tanto los niños, adolescentes y jóvenes (alumnos), como los adultos (docentes). Es menester aclarar que en virtud de las funciones organizacionales que les compete a cada grupo, la mayor responsabilidad siempre recae en los adultos.

Este mismo autor, afirma que la convivencia escolar es: *la “interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Que no se limitaría a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una*

⁵⁹Jhonny Flores y Edward Sánchez(2011) “Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo”. (pág. 151-167), Revista EDUCARE, Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto 2011. ISSN: 2244-7296 Página 163. UPEL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGOGICO DE BARQUISIMETO ,LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA, VENEZUELA

*construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción”.*⁶⁰ (p. 26).

Principios de la Convivencia estudiantil: Según cita de Garrel (2000)⁶¹, los valores morales representan convicciones y sentimientos básicos que mueven a las personas a actuar, sustentando la razón de ser de la convivencia. Frente a lo cual se plantea la importancia que en la escuela los docentes en su rol de líderes en el aula promuevan la educación en valores basados en los códigos éticos-morales y actitudes coherentes entre lo que dicen y lo que hacen, para consolidar o reforzar en los estudiantes, los principios aprendidos en el hogar.⁶²Respecto a lo cual es posible exponer lo que Pascual (2001)

señala en relación al repertorio de principios de la convivencia estudiantil, según sigue:

a. **El Diálogo:** Es importante para potenciar la convivencia escolar. Shikry (1991) expresa que el diálogo es el arte de concertar, entre dos o más personas, las contradicciones que manifiestan sus ideas y sentimientos, cuidando de respetar la diversidad de sus criterios para concordar las semejanzas y diferencias entre sus ideas o estados de ánimo, con la explícita intención de comprender y ajustar sus diferencias. Saber hablar y escuchar, favorecería la comprensión de las necesidades e intereses de los otros y contribuye a elevar los niveles de tolerancia y el intercambio de conocimientos además de posibilitar la aceptación de la diversidad de los seres humanos. Asimismo, consolida el proceso de comunicación y entendimiento entre los actores académicos, aspecto imprescindible para la convivencia escolar y es verdadero según Gómez (2009) si la palabra proferida por el ser humano es portadora de experiencias compartidas, en escenarios sociales determinados, ya sean universales o locales.

b. **Cooperación:** Es una situación social en que los objetivos de los individuos en el contexto educativo están ligados de un modo sistémico, de tal manera que cada persona

⁶⁰ Jhonny Flores y Edward Sánchez (2011) "Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo". (pág. 151-167), Revista EDUCARE, Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto 2011. ISSN: 2244-7296 Página 163. UPEL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGOGICO DE BARQUISIMETO ,LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA, VENEZUELA (pag. 26).

⁶¹ Garrel, P. (2000). La Convivencia Escolar. Colombia: Edit .Gránica

⁶² Idem anterior y Lanni, N. (2008). El Aula Espacio de Convivencia. Reflexiones y Alternativas. Enfoques en Educación. Buenos Aires. Edit La LLave

Sólo puede alcanzar su objetivo si y sólo si los demás alcanzan los suyos, y cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo. Constituyendo una estrategia de integración entre docentes, estudiantes y representantes que coadyuva a una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos y, de forma general. La formación del valor cooperativo es esencial para la convivencia estudiantil, puesto que se trata de que los seres humanos aprendan a obrar e interactuar recíprocamente a fin de lograr fines comunes similar al buen rendimiento académico y acciones colaborativas para el aprendizaje cooperativo.

c. **Sentido de Pertenencia:** tiene que ver con el nivel de satisfacción personal de cada actor social en el ambiente educativo; su reconocimiento como ser humano, el trabajo en

equipo y su evaluación justa, coadyuva a fortalecer su identidad, el sentido de pertenencia y el mejoramiento de las relaciones interpersonales con sus pares, en síntesis, fortalece la convivencia y la calidad educativa. Por tanto, es fundamental enfatizar los principios de la convivencia escolar mediante el sentido de pertenencia, ya que motiva a los estudiantes a cuidar y valorar su entorno socioeducativo, favoreciendo la asertividad con sus semejantes en la relación social diaria, tanto en el plano familiar, estudiantil, social y/o cultural.

Finalmente y a modo de síntesis es posible citar, lo que los mismos autores concluyen, como aporte sustantivo al tema...” Es importante destacar que la lógica en la cual se inserta la construcción de una educación en valores para la convivencia escolar, está fundamentada en una concepción de la realidad basada en la comprensión e interpretación onto epistemológica de las acciones diarias de los humanos. El discurso epistémico de los valores debe ser abordado desde los mismos actores sociales (docentes, estudiantes, representantes), a través de una concepción intersubjetiva, tomando en cuenta no sólo la perspectiva del investigador u observador, sino considerando la reciprocidad dialógica entre

los mismos desde la cotidianidad ⁶³. De allí que los centros educativos tanto a nivel escolar como a nivel de educación superior han ido creando instancias orientadas a liderar y trabajar el tema, como las unidades de convivencia estudiantil, cuyo valor y objetivos se expresan , al señalar que ,..” sirve para prevenir y corregir las situaciones que dentro del ámbito de la conducta estudiantil, entorpecen o anulan el cultivo de actitudes que reflejen valores coherentes con el desarrollo de habilidades, con la adquisición de conocimientos, con la asimilación de formas de razonamiento, en el marco de las competencias académicas que pretenden además de informar, formar al estudiante en el aula y en el ambiente universitario, colaborando con la formación integral de los y las estudiantes en general. Además que favorecen la formación y autoformación en valores éticos, estéticos, directamente relacionados a la diaria y serena convivencia interpersonal dentro de la comunidad Universitaria.⁶⁴

1.4.3.4.- Gestión de Recursos en el ámbito de la Educación Superior

Se denomina de este modo al conjunto de actividades dirigidas a obtener, desarrollar, evaluar, conservar y coordinar los recursos humanos de que dispone una organización educativa para lograr sus objetivos. También se puede plantear como la planificación de condiciones que permiten la satisfacción de las necesidades individuales y organizacionales, para obtener y administrar los recursos humanos conforme a las necesidades de la organización educativa.

En la organizaciones las personas tienen relaciones y adquieren vínculos con otras personas , de este modo satisfacen sus necesidades personales y por su parte la organización ayuda a satisfacer las necesidades sociales del conjunto de personas de la institución, de comunicación, cooperación recíproca, objetivos comunes, emocionales, espirituales, intelectuales, económicos y afectivos entre otros.

⁶³Jhonny Flores y Edward Sánchez(2011) “Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo”. (pág. 151-167), Revista EDUCARE, Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto 2011. ISSN: 2244-7296 Página 163. UPEL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGICO DE BARQUISIMETO ,LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA, VENEZUELA (pag. 26).

⁶⁴Manual de Convivencia Estudiantil Universidad Rafael Landivar de Guatemala, 2009

⁶⁵Por otro lado, la realidad ante la que se encuentran las instituciones de educación superior de nuestro entorno económico ha cambiado en las últimas décadas. Durante los años sesenta y setenta, en Europa se produjeron una transición desde un sistema universitario de élite a uno de masas. Las políticas gubernamentales se centraron en ese momento, entre otros, en el objetivo de equidad, apoyadas en el argumento de los economistas del Capital Humano. Durante los años setenta, la recesión económica en la que se sumergieron la mayoría de los países desarrollados, junto al incremento del gasto público en las universidades, como consecuencia de la expansión producida, dirigieron un período de austeridad para la educación superior, empezando a extenderse una corriente de opinión generalizada que, cuestionando las ventajas de la educación superior, propugnaba la reducción del gasto público en ella..⁶⁶

En el ámbito de la educación, y más concretamente en la educación superior universitaria, en los últimos veinte años la economía de la Educación está dirigiendo su atención de forma creciente a la evaluación de la eficiencia interna de los centros educativos, principalmente

públicos.

En este marco, estudios recientes tratan de poner de manifiesto la importancia que tiene en la actualidad la búsqueda de la eficiencia, en el caso en la educación superior universitaria, desde el ámbito económico, La eficiencia constituye uno de los objetivos teóricos y de contrastación empírica de los Sectores Públicos modernos. Asimismo, en el ámbito educativo, y por tanto en la educación superior, los objetivos perseguidos por el Sector Público pueden reducirse a dos: Producir con eficiencia (objetivo de eficiencia) y, b. con un resultado equitativo (objetivo de equidad). Desde el punto de vista macroeconómico la acepción de eficiencia utilizada es la de eficiencia económica o eficiencia en el sentido de Pareto, considerando que un sistema económico es eficiente cuando se ha alcanzado una

⁶⁵ Martín Rivero, Raquel (2011), "La eficiencia en la gestión de recursos en el ámbito educativo superior, Doc digital

⁶⁶ idem

situación, esto es, una combinación de bienes producidos o consumidos o una combinación de factores utilizados, en la que ningún individuo podría mejorar su bienestar sin empeorar el bienestar de algún otro. Dicho de otro modo, si podemos encontrar una manera de mejorar el bienestar de algún individuo sin empeorar el de cualquier otro, estaremos ante una asignación ineficiente en el sentido de Pareto.

Pero a la hora de evaluar la eficiencia en la educación superior, además de la ausencia de precios, nos encontramos con otros problemas y limitaciones que no están afectados en el ámbito privado. ⁶⁷Dentro de los obstáculos existentes en la realización de trabajos cuyo propósito sea evaluar la eficiencia interna de los centros encargados de impartir educación superior, el más importante es el de la conceptualización y posterior medición de los productos educativos: la existencia de múltiples objetivos, a menudo ambiguos, y la multidimensionalidad del output educativo y su carácter intangible dificultan la especificación de una magnitud que se podría identificar con la idea de producto educativo. Como señalan Prior, Verges y Vilardell (1993), la mayor parte de los objetivos de las instituciones públicas son de carácter no financiero, lo que implica que los outputs sean de difícil cuantificación.

Aunque con una intensidad menor, la delimitación y medida de los inputs constituye otro problema en los trabajos de este tipo. En este caso, la dificultad se encuentra en el

aislamiento de los inputs controlables por el centro educativo del resto de influencias, de magnitud no despreciable, que inciden de forma muy importante sobre los productos del centro (los aspectos incorporados por el propio alumno, el ambiente familiar y las interacciones con el resto de alumnos, principalmente). Además de lo anterior, la diferenciación entre los que son realmente inputs y outputs del proceso educativo tampoco constituye una cuestión de fácil resolución.

⁶⁷ Aquí el autor señala un aspecto, que a juicio de las autoras no comparten, por cuanto si los sistemas privados estarían afectados, por la competitividad que tienen en el mercado que las obliga y exige estar en permanente revisión de su oferta y demandas, debiendo tener un cuidadoso sigilo en los inputs y outputs también, por ello se incluye con estas consideraciones; No están exentas de las normas que regulan la educación(si quizás las pueden enfrentar con mayor flexibilidad y economía de recursos y tiempo) y de las posibilidades que les otorga el sistema por la vía de la acreditación, por medio de la cual se logra establecer su eficacia como sistema educativo y por tanto un mayor atractivo para quienes acceden al sistema.

En resumen, se debe afirmar que el ámbito de la Educación Superior presenta una serie de particularidades que dan lugar a que la delimitación y medición de inputs y outputs sea diferente a otros campos de estudio. Otro aspecto, señalado por Pedraja, Salinas y Suárez (2001) y referido al Sector Público en general es que, con respecto al output, no existe un mecanismo de liquidación automática que expulse a los productores ineficientes, como ocurre en el ámbito privado.

Por otra parte, a la hora de llevar a cabo una evaluación de las actividades del Sector Público, debe tenerse en cuenta los requerimientos que comporta ofrecer unos servicios en los que muchas veces existe una contradicción entre los objetivos de racionalidad económica y los objetivos sociales o políticos (por ejemplo, el mantenimiento de una determinada línea de transporte público deficitaria, pero necesaria socialmente) (Prior, Verges y Vilardell, 1993).

A las consideraciones anteriores, hemos de añadir uno de los principales problemas al que se enfrentan las investigaciones empíricas: la carencia de un flujo de información estadística sobre la actividad de las instituciones universitarias y, con carácter general, sobre la actividad de todos los centros productivos públicos.

En resumen, los problemas específicos que plantea la evaluación de la eficiencia en el ámbito de la educación superior se concretan en los siguientes (Pedraja y Salinas, 1996): 1.

El desconocimiento absoluto de la función de producción, es decir, de la relación entre los inputs y el producto universitario.

2. **La inexistencia de precios que permitan evaluar adecuadamente el grado de cumplimiento de los objetivos** por parte de los centros, proporciona a los outputs un carácter multidimensional que añade nuevos problemas a la evaluación de la eficiencia. Lo cual no es aplicable a los sistemas privados.

3. **La existencia de factores no controlables**, al margen de la actuación de las unidades productivas, puede repercutir de forma considerable en el rendimiento de los alumnos y contribuye a que los intentos de estimación de las funciones de producción ofrezcan habitualmente resultados contradictorios y poco significativos.

Estas peculiaridades, existentes en el ámbito educativo en general, y en el de la Educación Superior en particular, dan lugar a que la técnica de medición de la eficiencia a utilizar deba recoger esas limitaciones que presenta el objeto de análisis.

2.-Dimensionamiento del Establecimiento

2.1.-La Universidad Miguel de Cervantes y su modelo educativo:⁶⁸ El Modelo Educativo de la UMC se inserta en la estructura y cultura organizacional de la Universidad, articulando

su diseño, implementación y consolidación en correspondencia directa con las facultades y escuelas, de acuerdo con las políticas institucionales y normativas vigentes.

La Misión Institucional indica “el desarrollo de diversas disciplinas del saber, para ello formará profesionales en sus diversos grados académicos, que contribuyan al desarrollo del país. Su misión la cumplirá propiciando la igualdad de oportunidades, la equidad y la integración social mediante una formación universitaria de calidad, integral y solidaria e inspirada en el pensamiento humanista y cristiano”.

El Modelo Educativo en consonancia con la Misión Institucional, considera en su planteamiento orientaciones curriculares y pedagógicas para carreras de pregrado, programas académicos y programas de postgrado en las diferentes áreas del conocimiento, definiendo orientaciones para definir perfiles académicos profesionales, en relación a los requerimientos propios de la profesión, funciones a desarrollar, necesidades que plantea la sociedad, el avance del conocimiento y de las tecnologías, las políticas de la Educación Superior Chilena y los avances internacionales relacionados con la formación de capital humano.

Las orientaciones para definir los currículos de formación pre y postgrado permiten el amplio acceso de estudiantes y profesionales de diferentes condiciones personales, laborales y sociales; las orientaciones para la docencia y la atención pedagógica permiten una atención igualitaria de los estudiantes, independiente de sus aptitudes y condiciones académicas; y el proceso de prácticas tempranas planteado por el Modelo Educativo, además de ser un proceso de transferencia de lo teórico a lo práctico, permite una integración social y de profesionalización gradual de los estudiantes.

⁶⁸ Documento oficial modelo educativo UMC-2006

El mencionado modelo se inscribe en las dos tendencias más importantes vigentes hoy día: El Proyecto Tuning y el MECESUP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Chile). El Proyecto Tuning⁶⁹ en Europa y su posterior transferencia a América Latina, surge como una iniciativa de las universidades para las universidades. Busca comenzar un diálogo para intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia

El desarrollo curricular, como elemento fundamental de la formación de capital humano,

considera primordial la creación, la elaboración, la transmisión y la difusión del conocimiento. Así mismo, asume el desarrollo social y económico en muchos ámbitos, sobre todo en la formación de personal cualificado.⁷⁰

Por otro lado, las tendencias a nivel nacional han sido desarrolladas y propulsadas por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior - MECESUP⁷¹ dependiente del Ministerio de Educación, que plantea que debe existir igualdad de oportunidades para acceder a la educación terciaria, con planes remediales para estudiantes desfavorecidos académicamente, para lo cual, debe concretarse una educación terciaria de calidad debidamente acreditada y procesos de acreditación institucionalizados. En relación a las carreras de pregrado deben estar sintonizadas con procesos de modernización curricular nacionales, con curriculum flexibles y diseñados por resultados de aprendizaje.

2.1.2.-Fundamentos y valores del Modelo Educativo:

El Modelo Educativo asume en las orientaciones del proceso de la docencia, la tendencia mundial de centrar los procesos de desarrollo del conocimiento en los aprendizajes, lo que implica, que el profesor asume nuevos roles, como de guía, de tutor, de facilitador del aprendizaje, generador de ambientes de aprendizaje, lo que implica que el proceso de enseñanza - aprendizaje es una interacción activa de aprender a aprender, generándose

⁶⁹ Poggi, Margarita, "Evaluación Educativa", 1995,

⁷⁰ Calidad y acreditación universitaria: Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades Julia González, Robert Wagenaar, Pablo Beneitone, 2004

⁷¹ Programa MECESUP 2006



Magister de Educación en Gestión de Calidad UMC-Iridec, : Trabajo de Grado II: "Diagnóstico Institucional y Plan de Mejoramiento Educativo 2013-2016"

una condición pedagógica de reconstrucción del conocimiento a partir de la información que se genera en la relación enseñanza-aprendizaje.

Al focalizar la enseñanza centrada en el aprendizaje o en las concepciones curriculares centradas en el estudiante, se ponen en práctica en el fenómeno educativo los fundamentos filosóficos de los conceptos de Persona y Sociedad que propulsa la UMC. Concretando Ideales, Fines y Metas Educativas y Sociales planteados en la Misión Institucional.

2.1.2.1.-Valores Institucionales de la Universidad Miguel de Cervantes : Asume en su

gestión institucional y en la formación de profesionales valores universales y de nuestra sociedad, relacionados con su desarrollo como personas y con las interacciones sociales que deben mantener en el ejercicio profesional. Colocando especial énfasis en los siguientes valores:

- a. **Solidaridad:** Desarrollar en los estudiantes una actitud mediante la cual tomen conciencia y se adhieran a una causa, necesidad o interés por otra u otras personas o comunidades.
- b. **Responsabilidad:** Desarrollar en los estudiantes la capacidad de responder a sus obligaciones, tomando conciencia de su inteligencia, voluntad, libertad y sentido moral de sus actos.
- c. **Honestidad:** Desarrollar en los estudiantes la cualidad de actuar siempre con base en la verdad y en la auténtica justicia.
- d. **Integridad:** Desarrollar en los estudiantes una actitud de cumplir con su deber en cualquier circunstancia y durante toda su vida.
- e. **Compromiso:** Desarrollar en los estudiantes la actitud de cumplir con sus obligaciones, poniendo en juego todas sus capacidades para sacar adelante lo que se le ha confiado.

El Modelo Educativo de la Universidad, propone el desarrollo de una enseñanza y un **acompañamiento pedagógico transversal** para las carreras de pregrado, que se consolida como uno de los elementos relevantes de nuestro Sello como Universidad, cuyo propósito es potenciar las habilidades básicas de los estudiantes y prepararlos para desarrollar en forma exitosa su formación profesional.

2.1.3.-Aseguramiento de la Calidad de la Formación

El objetivo fundamental es mantener niveles de excelencia en la gestión educativa de la Universidad, por su incidencia directa en la calidad de la formación profesional y ética de los estudiantes.

Para asegurar la calidad de la formación, es fundamental, el cumplimiento de los objetivos institucionales y de los objetivos establecidos por cada carrera de pregrado Técnico Superior, programa académico o programa de postgrado, así como, el desempeño eficiente en cada función de gestión o académica.

Para garantizar la calidad de la formación, es necesario:

- Revisión y actualización periódica de los planes y programas de estudios y del proyecto de desarrollo académico o de mejoramiento de las carreras de pregrado, programas académicos y programas de postgrado, así como el registro oficial y difusión de los cambios realizados.
- Evaluar anualmente el desarrollo de los programas de estudios y sus resultados, manteniendo las evidencias correspondientes.
- Evaluar la docencia y el desempeño docente, para dar garantía de calidad de los académicos de acuerdo a procedimientos y mecanismos institucionales. · Seguimiento de titulados de las carreras de pregrado, con el propósito de conocer su desempeño en el campo laboral y retroalimentar el proceso de formación y los perfiles de egreso.
- Vinculación con el medio, a través de empleadores y/u otros agentes externos que contribuyan a la retroalimentación de la pertinencia de la formación que se entrega. · Mantener un sistema de Información pública accesible por los medios que cuenta la Institución:

Al respecto se ilustra a través del diagrama de la siguiente página el modelo de gestión de aseguramiento de la Calidad de la Universidad.

Diagrama del modelo de aseguramiento de Calidad Educativa

2.1.4.-Ejes curriculares del Modelo Educativo UMC: Está basado en 4 ejes:

- Eje Curricular 1. Se basa en una **concepción de aprendizaje autónomo y significativo** que favorece el desarrollo personal del estudiante, considerando la autonomía y la responsabilidad personal del estudiante
- Eje Curricular 2. favorece el desarrollo de la concepción paradigmática **aprender a aprender**. El estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.
- Eje Curricular 3. Incorpora el desarrollo de los **valores institucionales** acordes con la Misión de la Universidad y la concepción de profesional que se va a formar.
- Eje Curricular 4. Asume una **concepción curricular centrada en el estudiante** y considera la enseñanza como un

elemento facilitador e innovador de los aprendizajes.

2.1.5.-Proceso de Formación

Teniendo presente los principios del aprendizaje autónomo y participativo y la docencia propulsada por la Universidad, el **proceso de formación** aplica las orientaciones del presente Modelo Educativo para la formación universitaria de estudiantes de pregrado y postgrado, haciéndose énfasis en:

- Desarrollar una **docencia centrada en el aprendizaje del estudiante**. · El **perfil de egreso o profesional** es el referente para la formación de los estudiantes. · La **organización curricular** de las carreras de pregrado, programas académicos y programas de postgrado, deben considerar el tiempo del estudiante destinado a la docencia directa y para su trabajo autónomo.
- **Apoyar pedagógicamente**, mediante actividades individuales o grupales la diversidad de los estudiantes.
- Promover el **trabajo académico centrado en el aprendizaje** de los estudiantes, según se caracteriza en el Modelo Educativo.

2.1.6.-Proceso de Enseñanza

La concepción del aprendizaje centrado en el estudiante, conlleva compromisos en el rol del académico y en la docencia, dado a que se debe focalizar este proceso. La Docencia debe asumir los siguientes criterios:

- **Adecuación:** La docencia debe responder a los lineamientos establecidos por la Universidad y debe ser congruente con los objetivos formativos y las competencias del perfil de egreso, así como con las características y naturaleza de cada disciplina del plan de estudios.
- **Satisfacción:** La docencia debe generar una opinión favorable de los estudiantes y otros agentes implicados en la enseñanza.
- **Eficiencia:** La docencia debe facilitar y mediar el desarrollo en los estudiantes de los aprendizajes esperados en el perfil de egreso.
- **Innovación docente:** La docencia debe reflexionar sobre la propia práctica, con el propósito de favorecer los cambios e innovaciones.

La definición y validación de los métodos como conjunto de actividades y acciones para dirigir, facilitar el logro de los objetivos propuestos. Es importante establecer, según la naturaleza de cada disciplina, los procedimientos lógicos, formas de razonar, operaciones, procedimientos, reglas, que de manera ordenada y sistemática, para guiar a los estudiantes a los objetivos propuestos.

Proceso Docente: Sus principales fases son:

2.1.7.-Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación es coherente y parte del proceso de formación, por tanto, será integral, continua, enfocada a los diversos objetivos o resultados de aprendizaje establecidos en cada actividad curricular.

La **evaluación integral**, considera las evaluaciones formales y escritas, como también a través de presentaciones, escenificaciones, exposiciones y todo tipo de actividades que permitan que los estudiantes presenten sus aprendizajes o demuestren el desempeño

alcanzado.

La evaluación se caracteriza por:

- Hacer una **interpretación cualitativa y cuantitativa** de la información recolectada, la medición o el enfoque cuantitativo establece una relación numérica entre un contenido disciplinar y su asimilación cognitiva por parte del estudiante, enfoque insuficiente, dado a que es importante un juicio de valor sobre el aprendizaje logrado.
 - Ser **sistemática**, dado a que es indispensable establecer los criterios para recolectar sistemática y permanentemente el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.
 - Ser **objetiva**, supone por parte del académico para ser consecuente con la emisión de un juicio claro y riguroso del desempeño del estudiante, una recogida sistemática y basada en criterios del desempeño de los estudiantes.
 - La evaluación debe ser útil para profundizar en el conocimiento que el estudiante tiene sobre su aprendizaje y sobre el ámbito de lo que se evalúa. El objeto de la evaluación y adquisición de aprendizajes, es determinante, para planificar el proceso de evaluación y para establecer los juicios de valor.
- 2.2.- La Escuela de Trabajo Social de la Universidad Miguel de Cervantes:

Se enmarca en los programas académicos de pre-grado y postgrado. Ya que su currículo está estructurado como un proceso de educación continúa.

2.2.1.-Antecedentes y Presentación de la carrera

Nombre de la carrera	Trabajo Social
Título que otorga	Trabajador Social
Grado académico	Licenciado en Trabajo Social. Licenciado en Trabajo Social/ Magíster en Trabajo Social mención Relaciones Interculturales
Salida intermedia	No tiene
Año de inicio de la carrera	Año 2009. Decreto de Rectoría N° 023 del 17 de noviembre.

Fecha de actualización última malla curricular	17 de noviembre 2009
---	----------------------

2.2.2.- Misión – visión y Propósito de la Escuela de Trabajo Social de la UMC

Si integramos la misión, con la visión y los propósitos, se puede señalar, que la Escuela propicia procesos innovadores en un marco ético-social como respuesta a los fenómenos sociales emergentes, significativos y complejos. Se plantea, en síntesis que como trabajador social de la Universidad Miguel de Cervantes el estudiante podrá desarrollar una sólida formación científico social con especialidad en teorías, métodos y técnicas concernientes al ámbito profesional, y a la vez tendrá una sólida formación ético valórica que privilegia como valor central a la persona humana, teniendo la capacidad de promover espacios de cooperación, conciliación, negociación y competencia.

El campo de acción del trabajador social está relacionado con la capacidad del profesional para desarrollar su quehacer y con los requerimientos que la sociedad le demanda apuntando con relación al bienestar social integral y a las relaciones interculturales. Ello implica que cualquier acción emprendida ya sea de prevención, promoción y recuperación, será producto de su capacidad para constituirse en un actor facilitador, educador y articulador de todo aquello que comprenda la realización de la o las personas humanas.

De este modo en el área de la prevención el trabajador social de la UMC estará capacitado para anticipar o bien prever aquellas situaciones sociales que pueden llegar a constituir riesgos o amenaza para las personas, en definitiva, un problema social o estado de necesidad humana. Para luego emprender las acciones necesarias en orden a informar, educar, difundir sensibilizar, proponer u otra acción que sea profesionalmente calificada como necesaria para evitar o atenuar las situaciones previstas.

2.2.3.-Objetivos de la Carrera de Trabajo Social UMC:

- **Objetivo General**
- Formar un profesional habilitado sólidamente en el campo social, capaz de ejercer en distintos niveles y campos de acción del Trabajo Social e intervenir tras-inter-multi disciplinariamente.

○ **Objetivos Específicos**

- Formar un profesional con sólidos conocimientos científicos- tecnológicos –sociales con especificidad en teorías , metodologías y técnicas concernientes al Trabajo Social
- Formar un profesional capaz de describir, explicar y comprender a la persona humana, en su relación consigo mismo, con los otros y con el medio.
- Formar un profesional con capacidad dominio personal y social con solidez ético- valórica que le permita actuar en y desde los distintos espacios en que se desarrolle su quehacer con pertinencia en la diversidad sociocultural de la realidad social.

2.2.4.- Perfil de egreso:

a. Trabajador Social Licenciado en Trabajo Social

El Perfil de egreso profesional se orienta a formar un Trabajador Social:

“Que será capaz de analizar, revisar, asesorar y promover procesos que faciliten y colaboren en la gestión y el desarrollo del capital humano, social, político y cultural, para el logro de mayores niveles de bienestar social y económico, concibiendo que la integración e inclusión de las personas y las instituciones implica una búsqueda permanente de los Derechos Humanos equitativos y justos..”ⁱ

El Licenciado en Trabajo Social de la Universidad Miguel de Cervantes se encontrará preparado para comprender los desafíos contemporáneos epistemológicos vinculados al proceso de producción y utilización del conocimiento de las ciencias Sociales, que le permitan a través de la indagación interpretar y explicar la realidad social, por medio de la aplicación de los métodos de investigación y su debida adecuación a la intervención profesional.

De esta forma, el profesional Trabajador Social licenciado en Trabajo Social intervendrá inter y transdisciplinariamente en el contexto de las políticas públicas y sociales, tras la planeación, implementación, seguimiento y evaluación de planes, programas y proyectos de

impacto familiar, colectivo, organizacional y territorial en el marco de la diversidad intercultural y que aporten a la construcción de sujetos sociales validados en sus derechos, a la formación de sistemas habilitantes de organización social.

La obtención del título profesional de Trabajador Social requiere previamente la obtención del grado de licenciado en Trabajo Social. En un nivel de concreción del modelo de formación profesional se espera que las estrategias de la escuela faciliten el desarrollo de competencias centrales para el trabajo social en la complejidad de las redes cooperativas. Al respecto se postula como eje central la excelencia profesional, entendida esta como la búsqueda constante de conocimientos y la capacidad de transferirlos en una perspectiva más amplia que los de su propia carrera.

b. Trabajador Social con Título Profesional:

El perfil profesional del Trabajador Social se orienta a formar:

“Un Trabajador Social actualizado con conocimientos disciplinarios en Trabajo Social que lo capacita para entender y aportar a propuestas contemporáneas de intervención social en los diferentes ámbitos del quehacer del ejercicio profesional.”

- Capacita al estudiante para intervenir crítica e innovadoramente en realidades complejas, especialmente en contextos en desigualdades considerando el desarrollo humano con respecto a la dignidad de la persona y de sus derechos humanos.
- Desarrolla la capacidad de interpretar escenarios socio políticos de diagnósticos sociales elaborando plan – programa y proyectos a nivel local y regional.
- Desarrolla la capacidad de evaluación y análisis de Políticas Públicas y Sociales. • Desarrolla la capacidad para realizarse y coordinar equipos transdisciplinarios en el quehacer de la Intervención Social.

Competencias del Licenciado en Trabajo Social:

- Su formación en investigación aplicada le permitirá indagar con el fin de articular los procesos de intervención social, de planificación social, de diagnósticos sociales, evaluador y analítico de políticas públicas a nivel local, regional e internacional.
- Con capacidad para comprender desde una visión amplia las estructuras y procesos sociales, y el comportamiento humano, Y desde sus conocimientos disciplinarios en Trabajo Social aportar a propuestas contemporáneas de intervención en los diferentes ámbitos del ejercicio profesional público y privado

Competencias del Trabajador Social:

- Capaz de intervenir innovadora y creativamente en realidades sociales complejas, especialmente en contextos de desigualdad, aportando a la calidad de vida de personas y colectivos, haciendo una opción por el compromiso de los Derechos Humanos con equidad y justicia.
- Reconoce y respeta al ser humano en su dignidad y como sujeto de derechos, en su diversidad. Contribuye a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos humanos sociales como justicia, equidad social y solidaridad.
- Con capacidad y conocimiento para contribuir críticamente al diseño, desarrollo, evaluación y análisis de las políticas públicas y sociales.
- Con capacidad para relacionarse y trabajar con profesionales de diferentes áreas integrando equipos transdisciplinarios, contribuyendo en estos a la intervención social y/o a la generación de conocimientos contemporáneos
- Con capacidad para promover, articular y desarrollar ciudadanía en las organizaciones sociales locales, provinciales, nacionales e internacionales. • Con capacidad para intervenir en peritajes sociales, mediación en conflictos familiares, vecinales y educacionales, sindicales tanto públicos como privados.

2.2.5.- Campo Ocupacional

El campo de acción del Trabajador Social está relacionado con la capacidad del profesional

para desarrollar su quehacer y con los requerimientos que la sociedad le demanda

apuntando en relación al Bienestar Social Integral y a las Relaciones Interculturales. Ello implica que cualquier acción emprendida ya sea de prevención, promoción y recuperación, será producto de su capacidad para constituirse en un actor facilitador, educador y articulador de todo aquello que comprenda la realización de la o las personas.

De este modo en el área de la prevención el Trabajador Social está capacitado para anticipar o bien prever aquellas situaciones sociales que pueden llegar a constituir riesgos o amenaza para las personas, en definitiva, un problema social o estado de necesidad humana. Para luego, emprender las acciones necesarias en orden a informar, educar, difundir sensibilizar, proponer u otra acción que sea profesionalmente calificada como necesaria para evitar o atenuar las situaciones previstas de los fenómenos sociales, naturales y desastres sociales.

Asimismo, la promoción supone que el profesional emprenda acciones orientadas a impulsar el crecimiento y desarrollo de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades en tanto ellas sean partícipes de dichos procesos.

En el ámbito de la recuperación el desempeño profesional supone todo tipo de acciones orientadas a estados de necesidad ya sea en comunidades organizaciones grupos, familias o personas en diversas áreas como: la salud, la educación, la vivienda, el medio ambiente, la protección social el trabajo la justicia y las relaciones interculturales entre otros; a la vez que en diferentes situaciones sociales como: pobreza, género, violencia y otros.

En síntesis el campo ocupacional destaca los siguientes roles y ámbitos del quehacer profesional:

- Gestor, Operador y Asesor de Políticas Sociales en organismos públicos y colaboradores de la gestión pública, tanto a nivel nacional, regional como local (Salud, Justicia, Trabajo, Previsión Social, etc.)
- Planificador Social a nivel Regional y Local en Secretarías Regionales Ministeriales, Secretarías Regionales de Planificación, Intendencias, Gobernaciones, Secretarías Comunes de Planificación.
- Coordinador, Supervisor, Evaluador y Ejecutor de Proyectos Sociales en Municipalidades, ONG, Instituciones Públicas y Privadas.

- Administrador Social en Empresas, Instituciones y Organismos Públicos y Privados. ▪ Investigador y Co-investigador en el Área de las Ciencias Sociales en Universidades, Organismos Internacionales, Instituciones públicas y privadas, ONG. ▪ Docente en Universidades, Institutos y organismos de formación o capacitación Técnica Profesional.
- Capacitador para el perfeccionamiento del capital social y recursos humanos en Empresas, Organismos e Instituciones Públicas y Privadas.
- Consultor, Perito Social y Mediador en materias específicas del Trabajo Social en Consultoras y Organismos Nacionales e Internacionales Públicos y Privadas.

Diagrama Perfil de Egreso y Competencias Estudiantes de Trabajo Social UMC

2.2.6.- Síntesis del Proyecto Pedagógico:

El Proyecto Pedagógico de la Escuela de Trabajo Social, es un proceso continuo e inacabado de estimulación y de educación permanente, de construcción de saberes mediatizados por la práctica social donde está inserta la práctica profesional. Definido así, el proyecto pedagógico es mucho más que la malla curricular, es un proceso que contempla un conjunto de directrices y estrategias de una práctica pedagógica profesional tendiente a la formación de los estudiantes.

El currículo normado y no normado, marca un rumbo, una dirección que da sentido a la acción de los docentes y de los estudiantes. Las acciones académicas y administrativas son intencionales, se construyen colectivamente, como un todo que contempla los espacios pedagógicos, formación profesional y formación del ciudadano.

El Proyecto Pedagógico de la Escuela de Trabajo Social se fundamenta en principios de innovación pedagógica que destacan la universalidad, la calidad, la equidad, la participación, la responsabilidad, la articulación del sistema de educación superior, transparencia y flexibilidad. Sus pilares centrales son:

- ***Una Educación centrada en la persona.***

La formación se dirige al conjunto de la persona, en sus dimensiones: intelectual, psicológica, moral y espiritual. Considera a cada persona como un ser único e irrepetible e intenta desarrollar al máximo cada una de sus capacidades. Una persona que se desarrolla en todas sus dimensiones y se convierte en el principal logro académico: lo que llega a ser como persona.

- ***Una Educación que basa su aprendizaje en valores.***

El Proyecto Educativo hace explícitos valores tales como: desarrollar personas libres y responsables, solidarias, creativas, con sentido crítico y trabajo en equipo, éticas. Para que las personas desarrollen dichos valores es necesario que éstos sean también una realidad en la vida institucional y en sus docentes. Los valores entendidos como guías



Magister de Educación en Gestión de Calidad UMC-Irdec, : Trabajo de Grado II: "Diagnóstico Institucional y Plan de Mejoramiento Educativo 2013-2016"

en el proceso de innovación pedagógica, se agrupan en torno a tres ejes: a) Desarrollo personal y social, b) Orientación al conocimiento y c) Compromiso ético-social

- ***Una Educación que fomenta la creación de actitudes personales y sociales.***

El desarrollo integral se fundamenta no sólo en el desarrollo de las capacidades intelectuales, sino en las actitudes que se convierten en un elemento clave para el éxito en el logro personal. Las actitudes, junto a los hábitos y motivaciones que las acompañan constituyen la verdadera base de la volición como síntesis de la opción y compromiso personal hacia y para el estudio.

- ***Una Educación que favorece un aprendizaje autónomo y significativo.***

El modelo de aprendizaje enfatiza el desarrollo personal hacia la autonomía del estudiante que va incrementando su responsabilidad y compromiso a lo largo de su desarrollo y crecimiento. El aprendizaje tiene que darse como un acto pleno de sentido que ayuda al desarrollo y crecimiento como persona. Lograr que cada estudiante llegue a convertirse en una persona autónoma y con un proyecto de realización personal.

- ***Una comunidad que en su Educación promueve el desarrollo del pensamiento.***

La característica principal de un estudiante es la de pensar. El pensamiento racional propio distingue al hombre del que no lo es. Desarrollar un pensamiento reflexivo, lógico, analítico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado, es el modo de favorecer que el pensamiento sea un instrumento al servicio de la razón y del conocimiento. Desde esta perspectiva los contenidos son el vehículo necesario para el desarrollo intelectual, y no el objetivo último.

- ***Una Educación que incorpora en su quehacer las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.***

El desarrollo de las TICS amplía las posibilidades de acceso a la información y de construcción del conocimiento, y facilita la interrelación entre personas y grupos de los entornos más variados. Asimismo las TICS facilitan la mejora de trabajo en grupos numerosos y de intercambios ricos y variados dentro de la propia comunidad universitaria.

Una parte importante de la innovación pedagógica se debe apoyar en el uso didáctico y pedagógico de estas tecnologías tanto por parte de los docentes como de sus estudiantes. Esta utilización ayuda a crear nuevos espacios virtuales que favorecen la autonomía de estudiantes y multiplican las posibilidades educativas de interacción y creación.

- ***La educación continúa en la oferta educativa***

Incorporar la educación continua en el proceso de aprendizaje significa contar con una oferta educativa que contiene el mejor conocimiento disponible, alternativas de formación para la heterogeneidad de necesidades, condiciones facilitadoras eficientes de aprendizajes y del logro de las competencias. Su certificación con alto reconocimiento social en magíster o, eventualmente, doctorado. El propósito es el fomento de la capacidad de liderazgo, aprendizaje autónomo, capacidad de investigación e innovación, emprendimiento, capacidad del trabajo en equipo, cultura y aprendizaje de idiomas y desarrollo de valores fundamentales que la sociedad requiere; tales como honestidad, solidaridad, respeto por el ser humano y su entorno, tolerancia y responsabilidad social.

2.2.7.-Principios Orientadores del Modelo Formativo de la Escuela de Trabajo Social

La formación en Trabajo Social se realiza centrada en la voluntad de formarse del estudiante y se concreta a través de tres pilares centrales: las virtudes del humanismo cristiano especialmente las que apuntan a aspectos éticos sociales- la perspectiva disciplinaria, educativa compleja y el humanismo creativo que respeta las potencialidades personales. De esta forma el proyecto escuela considera central la necesidad de generar espacios de aprendizajes en redes cooperativas nacionales e internacionales, que permitan al estudiante desarrollarse en las áreas intelectual, moral, relacional y laboral; todo ello en el marco de un conjunto de principios del humanismo cristiano que caracteriza la gestión académica de la universidad UMC. (Maturana, M y Nisis S, 1995 Pág. 28 y 29)

El primer desafío de este cambio es el cambio de actitud. Hoy el conocimiento debe gestionarse, o sea, saber acceder al conocimiento a través de las informaciones necesarias, saber seleccionar artículos y aplicarlo a un determinado objetivo, auto-organizarse con eficiencia.

El segundo desafío en su proceso de aprendizaje es la profundización de un campo concreto, o sea, la especialización y la referencia de ese campo a un contexto más amplio, más global que lo abarque y lo explique, esto se transforma en el proceso en una acción trans-disciplinaria.

El formar profesionales con un horizonte más amplio y con capacidad de actuación en diversas áreas afines, requiere de un currículo con principio epistémico sostenido en la complejidad, o sea, en el desafío de la formación, educación. Su formación está dada por la pregunta en el descubrimiento y redescubrimiento de la respuesta que se gesta en cada acción. Además la formación de un profesional con una visión globalizada e interrelacionada de la realidad requiere la articulación en Redes Nacionales e Internacionales para potenciar acciones de docencia, investigación y extensión, en la lógica de la formación continua.

2.3.- Síntesis diagnóstica contextual y dimensionamiento de la Escuela de Trabajo Social

2.3.1.- Antecedentes históricos:

El Proyecto Pedagógico de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Miguel de Cervantes, data desde el año 2009 , fue diseñado y concebido como una apuesta que contempla las ideas y conceptos que permiten profundizar transformaciones del quehacer

humano en el momento actual , el cual implica importantes cambios en la organización socio-cultural, específicamente en lo cultural- científico , interpelando el paradigma Cartesiano- Mecanicista a la luz del Paradigma Complejo, desde lo cual se sitúa para proponer el desarrollo un modelo de enseñanza aprendizaje constructivista, que pretende ser inclusivo acogiendo la diversidad social, étnica, económica y cultural, entre otras. Además de promover la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

La propuesta de la Carrera de Trabajo Social de la UMC busca responder estructuralmente a la necesidad de un nuevo modelo de formación profesional, resultante de las perspectivas que la disciplina ha construido en el espectro de las discusiones y la crisis del proceso de la modernidad, entendida esta última, como el marco cultural de nuestra época. *En este sentido, la clave central de la creación de este nuevo modelo de Escuela de Trabajo Social es desplegar una relación comprensiva entre los debates actuales, los espacios de actuación del Trabajo Social y los desafíos sociales presentes e irresueltos a nivel global y local.*

2.3.2.-Procesos de evaluación interna:

Es importante señalar que en La Escuela de Trabajo Social el proceso de autoevaluación ha sido implementado de manera permanente, por ello es relevante dar cuenta de la metodología y los resultados previos del proceso de autoevaluación realizados .con anterioridad.

La autoevaluación se enmarca en la declaración de Misión-Visión y el Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad, así como las características propias de la carrera y sus ejes orientadores Misión-Visión y perfil de egreso.

La estructura de presentación de información y de análisis está determinada por los ejes estratégicos prioritarios para el cumplimiento de las políticas institucionales y la capacidad de la gestión a través de la Unidad Académica de sus acciones corporativas coordinadas por una o varias estrategias.

En este proceso evaluativo período académico 2010-2012, se ha optado por una

metodología de carácter mixto, en tanto se recopilaron datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Por medio de la aplicación de encuestas de percepción focalizadas en los centros de pasantía a supervisores docentes y estudiantes, así como la incorporación de datos estadísticos y datos históricos referidos a la gestión de la Escuela.

La Escuela de Trabajo Social cuenta desde sus inicios con un Comité de Autoevaluación, cuyo objetivo es consolidar una cultura de la evaluación a través de la construcción de

procesos dirigidos a cualificar integralmente los niveles académicos. Estos procesos están dirigidos a los campos metodológicos, adquisición de conocimientos, instrumento de evaluación, entre otros.

Es así como para el año académico 2012 la Escuela se propuso realizar un seguimiento de avance en el logro de sus propósitos y objetivos educacionales, por medio de dos estrategias principales:

- i. Que cada profesor realizará una evaluación del programa de su asignatura y los logros alcanzados por los estudiantes. Se les solicitó que desde esta mirada pudiesen visualizar la contribución de su quehacer docente y de la asignatura al perfil de egreso propuesto.
- ii. La supervisión de las pasantías, que en su conjunto reflejan 2 años del proceso de aprendizaje y logros del estudiante, permiten visualizar en esta primera etapa, resultados vinculados a los ejes centrales del perfil de egreso de la carrera. La evaluación de los productos generados en las pasantías por los estudiantes resulta un indicador de logro, sumado a los indicadores de proceso donde el Supervisor de Pasantía visualiza la intervención e indagación desarrollada por el estudiante durante todo el desarrollo de su aprendizaje. Desde el modelo Escuela, la praxis y la teoría se encuentran estrechamente vinculadas, por tanto el supervisor cautela el cumplimiento de los propositivos formativos de la Escuela y los contrasta con las demandas laborales actuales.

El método de evaluación consistió en:

- a. Revisar todos los registros, documentos e informes parciales que la Escuela ha elaborado con el fin de rescatar aquellos antecedentes relevantes para el seguimiento de la gestión en el año 2012.
- b. Realizar entrevistas abiertas a los estudiantes en Pasantías orientado diagnosticar el

proceso de aprendizaje desde sus miradas

- c. Análisis de los resultados obtenidos con el fin de permitir identificar áreas de mejoras para ser incluidas en los futuros planes de acción.
- d. Elaboración de Planes y medidas de mejoramiento a través del POA 2012

2.3.2. Características del perfil de ingreso 2010-2012

2.3.2.1.- Universo de Estudiantes y distribución por tipo de jornada

En el año académico 2012, la Escuela de Trabajo Social contó con una matrícula de 125 alumnos distribuidos en sus jornadas diurnas y vespertinas. Para dicho año académico la matrícula en jornada diurna es levemente superior a la jornada vespertina en un 4%.

Esta estructura ha variado con relación a la distribución de estudiantes del año 2011, que al contrario, era levemente mayor en la jornada vespertina 2%.

Al considerar el total de estudiantes de la carrera el 52% pertenece a la jornada diurna. Esta distribución varía al considerar sólo a los alumnos de la cohorte 2012 ya que el 55,5% se matriculó en jornada vespertina.

Esta estructura ha variado con relación a la distribución de estudiantes del año 2011, que al contrario, era levemente mayor en la jornada vespertina 2%.

Al considerar el total de estudiantes de la carrera el 52% pertenece a la jornada diurna. Esta distribución varía al considerar sólo a los alumnos de la cohorte 2012 ya que el 55,5% se matriculó en jornada vespertina.

Cuadro n° Matrícula de Trabajo Social 2012(n: frecuencia absoluta)

Carrera 2012	MN	MA	MT
---------------------	-----------	-----------	-----------

T. Social	54	71	125
-----------	----	----	-----

MN: matrícula estudiantes nuevos
MA: matrícula estudiantes antiguos

Cuadro n° Matrícula de Trabajo Social 2012 distribuida por jornada

Jornada N° de estudiantes antiguos

Diurna 65
Vespertina 60

**Cuadro n°
Matricula de Trabajo Social cohorte 2012 distribuida por jornada.**

Jornada N° de estudiantes nuevos
Diurna 24
Vespertina 30

En términos de la matrícula Institucional la Escuela de Trabajo Social representa el 2,5% y se ubica en el tercer lugar con relación al número de estudiantes matriculados en la UMC.

2.3.2.2.-Distribución por Nacionalidad, Estado Civil y situación laboral El perfil de los Estudiantes que componen la cohorte 2012 señala rasgos con cierta homogeneidad: el 100% posee nacionalidad chilena, el 77,4% se declara en su estado civil como soltero y el 66% de los estudiantes trabaja y lo hace principalmente en la comuna de Santiago (43,3%), porcentajes inferiores a los demás estudiantes, ubicándolos en el segundo porcentaje más bajo del total, dado que la mayoría se concentra sobre el 72%.

**Cuadro n°
Situación Laboral Estudiantes Escuela Trabajo Social
¿Estás trabajando actualmente?**

¿En qué carrera te matriculaste?	No	Sí	Total
Auditoría	16,7	83,3	100
Derecho	22,4	77,6	100
P.E.G. Básica	24,4	75,6	100
I. Comercial	36,8	63,2	100
T. Social	34	66	100
Psicología	18,3	81,7	100
C. Política	13,0	87,0	100
I. Prevención de Riesgos	27,8	72,2	100
Técnico en Prevención de Riesgos	23,1	76,9	100
Total	23,7	76,3	100

2.3.2.3.- Distribución por edad y género

Existen otros aspectos del perfil del estudiante que tienden a presentar cierta heterogeneidad como la distribución etérea y por género.

La media de edad para la cohorte 2012 es de 29,2 años, con un mínimo de 17 y un máximo de 57 años. Esta situación nos orientaría hacia alumnos que ya han salido de la enseñanza media hace aproximadamente 10 años; tema no menor que se debe tener presente para

orientar las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

La media de edad de los estudiantes cohorte 2012 ha tenido una tendencia a subir con relación a las cohortes 2011 y 2010, donde se ubicaron en 27,7 años y 27,4 años respectivamente. En cuanto al género, el mayor número de estudiantes está compuesto por mujeres 64,8% y el género masculino representa el 35,2% de los estudiantes.

2.3.2.4.- Distribución de los estudiantes según comuna y establecimiento educacional

Con relación a la procedencia de los estudiantes, si bien existe una alta dispersión, resultan significativas algunas comunas tanto para la cohorte 2010, 2011 y 2012. Es así como en las cohortes 2010 y 2011 el 27% de los estudiantes provienen de la comuna de Santiago. Sin embargo para la cohorte 2012 se diversifican las comunas de procedencia siendo la principal comuna de origen La Florida con un 9,3%.

En relación al tipo de establecimiento de origen la distribución de estudiantes de la cohorte 2012 muestra que proceden fundamentalmente de colegios municipales (51%), situación común a las cohortes 2010 y 2011 (47.1%)

Figura n° 1

Origen de establecimientos alumnos nuevos de T. Social
2012

4,1

44,9 51,0

Municipal Particular subvencionado Particular

Fuente: DESIM UMC

El 45,1% de los alumnos de la cohorte 2012 declaró haber estudiado en otra Institución de Educación Superior antes de ingresar a la Universidad Miguel de Cervantes.

Al consultarles acerca de los motivos de ingreso a la universidad, el 41,2% señaló haber optado motivado por la recomendación de amigos o familiares, un 17,6% por el precio de los aranceles, un 13,7% por la ubicación de la Universidad. Es curioso, que solo sean esos los criterios de selección de la Universidad, considerando que se ha matriculado con la finalidad de obtener una carrera profesional para formarse y acceder a mejores opciones laborales.

2.3.2.5.- Distribución de los Estudiantes según Ingreso Familiar

De acuerdo a lo declarado por los estudiantes, sus ingresos familiares se distribuyen homogéneamente en los quintiles de ingresos, sin embargo, el 40% de los estudiantes de la cohorte 2012, se ubican en los dos primeros quintiles, dando cuenta de la situación de vulnerabilidad socioeconómica que presentan.

**Cuadro n°1
Ingresos Familiares Cohorte 2012**

Quintiles Ingreso

	promedio	Rango de ingreso	N° alumnos	%
I	\$ 189.000	Entre \$120.000 y \$250.000	9	20
II	\$ 302.000	Entre \$260.000 y \$350.000	9	20
III	\$ 457.500	Entre \$400.000 y \$500.000	9	20
IV	\$ 650.000	Entre \$600.000 y \$700.000	9	20
V	\$ 862.500	Entre \$750.000 y \$1.000.000	9	20

Fuente: DESIM UMC

En referencia al perfil socioeconómico de los estudiantes, la obtención de acreditación por parte de la universidad, permitirá la obtención de apoyos económicos para los estudiantes que los requieren tanto para su ingreso como para su permanencia en la educación superior.

2.3.2.6.- EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA

La evolución de la matrícula en la carrera de Trabajo Social presenta tendencias similares a la evolución de la matrícula a nivel institucional, según los cuadros que se exponen a continuación..

Cuadro n°2

Seguimiento de Cohortes Institucional UMC 2006-2012					
Año de la Cohorte	N° alumnos que componen en la cohorte	Número de alumnos que quedan de la cohorte			
		Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año
2006	186	118	96	79	78
2007	230	155	116	104	86
2008	252	110	94	76	54
2009	260	118	84	77	
2010	438	218	167		
2011	486	254			
2012	430				

Fuente: Desim-UMC

Cuadro n°3

Seguimiento de Cohorte Carrera Trabajo Social UMC 2010-12					
Año de la Cohorte	N° de alumnos de la cohorte	Número de alumnos matriculados de las cohortes			
		Año N° 2	Año N° 3	Año N° 4	Año N° 5
2010	80	41	34		
2011	61	39			

2.3.2.7.- RENDIMIENTOS ACADÉMICOS (Tasas de aprobación, detección y medidas aplicadas en las asignaturas críticas)

En el año académico 2012 la jornada vespertina presentó una mayor tasa de aprobación de asignaturas que la jornada diurna. La jornada vespertina presenta un rendimiento superior en 8.6% en el semestre otoño y en un 8.8 % en el semestre primavera. Podría inferirse que esta situación obedece a una mayor madurez y estabilidad de los estudiantes de jornada vespertina que normalmente son de mayor edad.

Ecuador n°4
Aprobación asignaturas Escuela de Trabajo Social
Según semestre Año 2012 (%)

jornada	semestre Otoño	semestre Primavera
Diurna	78.7	80.5
Vespertina	87.3	89.3

Semestre Otoño 2012

Las asignaturas con aprobación de un 65% o menos en el semestre otoño para la jornada diurna fueron Método de Intervención Social con Persona y Familia (37%), Ética Social (57%), Diseño de Proyectos Sociales (40%) y para la jornada vespertina Políticas Públicas y Políticas Sociales (43%).

Este resultado se obtuvo después de trabajar con 14 asignaturas que después de la aplicación de la primera prueba solemne aparecieron con rendimientos bajo el 65%. Se sostuvieron reuniones académicas con los docentes de estas asignaturas y se decidió incorporar distintas estrategias metodológicas para la evaluación del proceso, que dieran cuenta de los objetivos del curso: elaboración de ensayos, fichas bibliográficas, controles de

lectura en aula, actividades de aplicación práctica.(ver cuadro seguimiento asignaturas críticas otoño 2012)

Tabla N°5
Porcentaje de aprobación por años y semestres

Semestres por años	porcentajes de aprobación
Otoño 2010	96.2
Primavera 2010	89.1
Otoño 2011	92.7
otoño 2012	92.1
primavera 2012	87.7
Promedio anual	91.5

Tabla N°6
Porcentaje de Aprobación asignaturas semestre otoño 2012 según jornadas

Asignatura	% Aprobación jornada diurna	% Aprobación jornada vespertina
TS-101 Fundamentos Teóricos para el trabajo Social	96%	83%
TS-102- Bases Epistemológicas para el Trabajo Social	88%	84%
TS-103 Introducción a la Psicología	100%	83%
TS-104 Persona y Sociedad	100%	87%
TS-301 Método de Intervención Social con Persona y Familia	37%	90%
TS-302-5 Teorías Sociales	86%	100%
TS-303 Psicología Social I	77%	
TS-304-1 Globalización e Interculturalidad	90%	
TS-305 Derecho Laboral	74%	100%
TS-306 Ética Social	57%	100%

TS-501 Pasantías de Intervención I	92%	88%
TS-502 Diseño de Proyectos Sociales	40%	
TS-503 Políticas Públicas y Políticas Sociales	75%	43%
TS-504 Investigación Social I	86%	
TS-S-106 Introducción a la Vida Académica	95%	100%

TS-S-107-1 Habilidades Comunicativas Orales	67%	90%
---	-----	-----

I. Semestre Primavera 2012

Las asignaturas con aprobación de un 65% o menos en el semestre primavera para la jornada diurna fueron Intervención en Trabajo Social (65%), Psicología del Desarrollo (65%), Estadística Social (33%) y Lógica y Argumentación (65%). En la jornada vespertina no se registraron asignaturas con reprobación igual o bajo 65%.

Si bien en la jornada diurna los porcentajes de aprobación en estas asignaturas se encuentran en bajo nivel, de acuerdo a las medidas académicas tomadas después de la primera prueba solemne los rendimientos académicos de las asignaturas de Intervención en Trabajo social y Estadística Social aumentaron.

Tabla N°7
Porcentaje aprobación asignaturas semestre primavera 2012 según jornadas

Asignatura	% Aprobación jornada diurna	% Aprobación jornada vespertina
TS-201 Intervención en Trabajo Social	65%	71%
TS-203 Psicología del Desarrollo	65%	78%
TS-204 Antropología Sociocultural	68%	
TS-205 Derecho de Familia	75%	
TS-206 Estadística Social	33%	77%
TS-401 Método de Intervención en Trabajo Social con Micro Colectivos	100%	100%
TS-402 Método de Intervención en Trabajo Social con	100%	83%

Macro Colectivos		
TS-403 Psicología Social II	88%	
TS-404 Análisis Macro y Micro Económico de la Sociedad	73%	100%
TS-405 Sistemas de Protección Social	71%	100%
TS-406 Trabajo Social y Envejecimiento	92%	
TS-601 Pasantías de Intervención II	89%	100%
TS-602 Evaluación de Proyectos Sociales	95%	
TS-60 Administración General	100%	88%
TS-604-1 Investigación Social II	100%	
TS-S-206-1 Lógica y Argumentación	65%	93%
TS-S-207-5 Habilidades Comunicativas Lecto-escritas	91%	93%

Tabla n° :8

Informe de medidas académicas asignaturas críticas semestre primavera

Asignatura	medidas adoptadas
TS-201-1 Intervención en Trabajo Social	Confección de fichas bibliográficas con las materias tratadas en la 1° prueba solemne, aumento de notas parciales
TS-204-1 Antropología Sociocultural	Aumento notas parciales
TS-206-1 Estadística Social	Se modifica Solemne con ítem práctico, pues el SSPS no está incorporado en todos los computadores.
TS-206-5 Estadística Social	Se modifica Solemne con ítem práctico, pues el SSPS no está incorporado en todos los computadores.
TS-402-1 Método de Intervención en Trabajo Social con Macro Colectivos	Revisión de contenidos tratados en la prueba solemne en evaluación parcial, incluyendo contenidos de aplicación .
TS-402-5 Método de Intervención en Trabajo Social con Macro Colectivos	Revisión de contenidos tratados en la prueba solemne en evaluación parcial, incluyendo contenidos de aplicación
TS-404-5 Análisis Macro y Micro Económico de la Sociedad	Se aplicará en ensayo como nota parcial
TS-601-1 Pasantías de Intervención II	No corresponden evaluaciones en este periodo por tratarse de pasantías
TS-604-1 Investigación Social II	se trabajará el proceso metodológico desde evaluaciones formativas, por tanto los estudiantes tienen la posibilidad de

2.3.2.8.-RETENCIÓN UMC

La tasa de retención de la carrera de Trabajo Social es superior a la tasa institucional en un 5% al tercer año de permanencia de la cohorte 2010 y en 12% al segundo año de permanencia de la cohorte 2011.

Al comparar las cohortes 2010 y 2011 en la carrera de Trabajo Social, se verifica que la permanencia de los estudiantes cohorte 2011 al segundo año de la carrera es superior en un 13% a la cohorte 2010.

El 43% de los estudiantes de la cohorte 2010 permanecen estudiando en su tercer año de carrera. Este porcentaje de permanencia no debería tener mayores variaciones en los siguientes años.

Las causales que han impedido la prosecución de estudios de acuerdo al registro oficial del año 2012 son principalmente económicas: (13), académicas (cambio carrera) (3), laborales (6), Familiares(2) y situaciones de salud (3).

Tabla N°9
Tabla de retención Universidad

Tasa de retención de la cohorte Institucional 2006-12				
Año de la Cohorte	Tasa de retención de la cohorte inicial según año			
	Año N° 2	Año N° 3	Año N° 4	Año N° 5
2006	63%	52%	42%	42%
2007	67%	50%	45%	37%
2008	44%	37%	30%	21%
2009	45%	32%	30%	
2010	50%	38%		
2011	52%			

Tabla N°10
Tasa de retención Trabajo Social

Tasa de retención de la cohorte Trabajo Social				
Año de la Cohorte	Tasa de retención de la cohorte inicial según año			
	Año N° 2	Año N° 3	Año N° 4	Año N° 5
2010	51%	43%		
2011	64%			
2012				

2.3.2.9.-RESULTADOS DE LAS PRÁCTICAS LABORALES O PASANTÍAS

La Escuela de Trabajo Social incorporó al proceso de pasantías durante el año 2012 a 10 Centros : Municipalidad de Peñalolén, Colegio de Asistentes Sociales, Universidad de Valparaíso, Cefam Los Quillayes, DAE UMC, Parque Metropolitano, San Benito Menni, Laboratorios Durandin, Centro Carol Urzúa y Hogar de Cristo. En estos centros se distribuyeron 24 estudiantes de las jornadas diurnas y vespertinas.

La Escuela se encuentra en proceso de revisión del desarrollo global de las pasantías del año 2012, por una parte incorporando entrevistas en profundidad a los estudiantes y a sus supervisores, y por otra parte evaluando la adecuación de cada centro a los requerimientos formativos.

Los resultados que se presentan constituyen un avance y se estructuran sobre tres ejes:

- a. **Alumno-Supervisor Docente:**La evaluación alumno-supervisor arrojó resultados positivos. De un total de 24 alumnos que evaluaron a sus tutores se obtiene una sumatoria promedio de un 92% (Casi siempre y Siempre) de realización de tareas del docente en las pasantías, demostrando el compromiso y responsabilidad de los docentes para con sus estudiantes.

Se observa en los comentarios realizados en la pregunta abierta la valoración que tienen los estudiantes hacia las características personales de los docentes. En su mayoría

ligados a la experiencia laboral y conocimiento de las materias, a la confianza y el apoyo entregado a estos durante el proceso de pasantía. Lo anterior evidencia la Misión de la Universidad en la relación profesor-alumno.

- b. **Supervisor Docente –alumno:** La evaluación supervisor-alumno arroja resultados positivos. De un total de 17 supervisores que evaluaron a sus estudiantes se obtiene una sumatoria promedio de un 88,2% (Casi siempre y Siempre) de realización de tareas del estudiante en su pasantía, demostrando responsabilidad y compromiso por la buena ejecución de ésta.

Identificación de competencias y habilidades del estudiante: Los Supervisores destacan competencias y habilidades humanas de los alumnos, entre ellas: respeto hacia sus superiores y pares, responsabilidad, compromiso, perseverancia y adaptabilidad a los contextos. Aportando también con críticas constructivas sobre el desarrollo características personales para un mejor desenvolvimiento en ambientes laborales.

Los Supervisores realizan aportes para el mejoramiento de actitudes y desarrollo de características personales de los alumnos en sus ambientes laborales, algunos de ellos son: trabajar más la seguridad y personalidad frente a grupos, la confianza y exposición antes superiores y pares, desarrollar habilidades comunicativas, la timidez y autonomía del quehacer.

c. Autoevaluación del proceso de Pasantías 2012 :

La autoevaluación arroja resultados positivos. De un total de 21 alumnos se obtiene una sumatoria promedio de un 94% (Bueno y Muy bueno) de realización de tareas durante la pasantía.

Los alumnos consideran que las habilidades que deben desarrollar son el manejo de la tensión, seguridad en sí mismo, desarrollo de ideas y análisis de textos, mayor manejo de la exposición frente a grupos y mayor pro actividad en el lugar de pasantía.

Las mejores habilidades académicas, según lo declarado por estudiantes corresponden a la expresión oral, la responsabilidad ante los temas abordados y el trabajo en equipo.

2.4.1.-DOTACIÓN ACADÉMICA DE LA ESCUELA

2.4.1.1.- N° DE DOCENTES POR GRADOS ACADÉMICOS (comparativo con el año anterior)

La Escuela mantuvo en su cuerpo docente durante el semestre otoño 2012 un 64,7% de docentes con grado de Magíster o Doctor, aumentando este porcentaje a un 75% en el semestre primavera 2012.

Estos índices son superiores al año 2011, que para el semestre otoño presentó un 66,6% de profesores con grado de Magíster o Doctorado; disminuyendo este índice para el semestre primavera a un 60%.

Cabe señalar que el perfeccionamiento docente reflejado en el índice de grados de los académicos para los siguientes años debería ir en aumento de acuerdo a la política de perfeccionamiento continuo que ha implementado la Universidad. En el año 2011 la Escuela optó por privilegiar la contratación de profesores vinculados al medio laboral activo, decisión que disminuyó el índice de grados académicos en términos globales, pero dichos docentes fueron incorporados al programa de perfeccionamiento de Magister en Pedagogía Universitaria.

Tabla N°11
Dotación Académica según Grado año 2012

<i>Año Académico 2012</i>	<i>Semestre Otoño</i>	<i>Semestre Primavera</i>
<i>Doctorado</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

Magíster	10(*)	12(*)
Licenciado	5	8
Titulados con especialización	1	0
Total	17	16

Nota: Incluye Directora y Coordinadora Carrera

2.4.1.2. RESULTADOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

TablaN°12
Dotación académica según grado año 2011

Año Académico 2011	Semestre
Doctorado	1
Magíster	7(
Licenciado	3
Titulados con especialización	1
Total	17 (*) incluye Directora y Coordinadora Carrera

La evaluación docente se presenta como positiva para el año 2012 con un 89.9% de aprobación positiva hacia los docentes de la Escuela, al realizar un análisis longitudinal el porcentaje de evaluación positiva históricamente fluctúa entre el 89% y el 96% para la carrera de Trabajo Social. El desafío para la Escuela en el año 2013 es mantener o mejorar

estos índices de aprobación.

Tabla N°13
Evaluación del Desempeño Docente año 2012

Semestres	porcentajes de aprobación
otoño 2012	92.1
primavera 2012	87.7
Promedio anual	89.9

2.4.1.3.- RESULTADOS DE LA GESTIÓN DOCENTE (seguimiento a la gestión administrativa-docente de los académicos).

A. Procesos de supervisión y control

Los procesos de supervisión y control se desarrollan por medio de reuniones ampliadas, revisión de los libros de clases, asistencia docente, revisión de los parámetros que informa SGU y entrevistas con estudiantes y profesores.

- I. **Revisión de libros de clases:** De acuerdo a la revisión de libros de clases, no se presentaron dificultades en las incorporaciones de notas salvo en la revisión realizada en el mes de septiembre 2012, donde algunos profesores habían ingresado las notas solo en el sistema SGU y no en las carpetas de asignaturas. Situación que fue posteriormente superada.

Tabla N°14
Resumen Estadístico

Indicador	% de Logro
Ingreso de materia	100
Ingreso de Notas	100
Control Asistencia	100
Firma de Actas Finales	100

- II. **Asistencia docente:** Contar con un cuerpo docente de excelencia con alta competencia

profesional y académica que planifican en un 100% sus clases y cumplen con un 99% su asistencia. Cabe señalar que aún se presentan algunas dificultades de orden administrativo para marcar en el sistema SGU las asignaturas de comienzo de la jornada módulo A (8:30 hrs)

Calendarizaciones: Los docentes de la Escuela han incorporado sus calendarizaciones en el sistema SGU en los plazos determinados por la programación de acuerdo al Calendario Académico.