



**DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN GESTIÓN ESCOLAR**

**DIAGNÓSTICO DE LAS ÁREAS DE GESTIÓN DE PROCESOS Y
RESULTADOS DEL COLEGIO SCOLE CREARE DE TEMUCO**

Tesis presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar

Verónica Patricia Sandoval Matus

Temuco - 2014



**DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN GESTIÓN ESCOLAR**

**DIAGNÓSTICO DE LAS ÁREAS DE GESTIÓN DE PROCESOS Y
RESULTADOS DEL COLEGIO SCOLE CREARE DE TEMUCO**

Magíster en Gestión Escolar

Verónica Patricia Sandoval Matus

Tutor: Srta. Carolina Villagra Bravo

Temuco - 2014

DEDICATORIA

A mi querida amiga, Carmen Luz Aguilera.....

AGRADECIMIENTOS

Al concretar este estudio quisiera destacar los posibles aportes y rescate que pueden generarse a partir de este trabajo. Y el hecho de haber entendido que detrás de esta investigación existen relaciones y sensibilidades humanas; y que entre todos los que pertenecemos a esta comunidad educativa construimos esta historia día a día y de la cual somos todos responsables. Por ello, no puedo dejar de agradecer a todos quienes la hicieron posible.

En primer lugar a Dios, por su fuerza y sabiduría.

A los profesores que nos guiaron en las clases del magíster. Gracias a la profesora Carolina Villagra Bravo, por su infinita paciencia y apoyo, y por hacerme profundizar en el rol consecuente y significativo de liderazgo, gracias por sus consejos, críticas y por compartir sus conocimientos.

A Felipe y Joaquín, y a mis queridos amigos, por entender y cooperar con mis tiempos. Gracias por su apoyo incondicional, por creer en mí y por darme la confianza para salir adelante, pese a todos los momentos difíciles que nos ha tocado vivir juntos y que gracias a ellos han sido más llevaderos.

A los profesores del colegio Scole Creare, a sus estudiantes y apoderados, por su disposición y confianza en la entrega de testimonios que hoy forman parte de este trabajo.

Finalmente, es importante destacar que para ser mejores cada día, es necesario que todos los integrantes de la comunidad educativa superen sus posturas individualistas, que se adquiera una visión más global de lo que supone el trabajo dentro de la institución sin olvidar nuestra misión: "Visualizar el colegio como un espacio formativo donde los estudiantes desarrollen sus talentos en un diálogo pedagógico, que incorporen experiencias formativas y valoren el aprendizaje como un recurso que les permita abrir puertas y actuar en la movilidad de los escenarios futuros" (PEI).

RESUMEN

El estudio realizado tuvo por objetivo diagnosticar las áreas de gestión de procesos y resultados del Colegio Scole Creare de Temuco con el objeto de proponer orientaciones para el mejoramiento enfocado especialmente en las áreas de liderazgo y gestión curricular.

Los resultados significaron conocer los actuales procesos que tiene el colegio, la falta de sistematización de los procesos y prácticas que se realizan, la importancia de una buena gestión de liderazgo y de gestión curricular, entendidas éstas como elementos determinantes de la calidad de desempeño de la escuela. Razón por la cual se propuso un plan gestionado desde el equipo técnico pedagógico y directivo, plasmado en el Convenio de Desempeño Colectivo, Más Directivos. Paralelamente, utilizando el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, se propuso un Plan de Mejoramiento Educativo enfocado principalmente en el liderazgo pedagógico abarcando las áreas de Gestión Curricular y Liderazgo propiamente tal.

Se realizó una evaluación de seguimiento de estas dos propuestas a través de un grupo focal donde participaron profesores del colegio con el fin de evaluar las acciones implementadas y el trabajo desarrollado por el equipo técnico pedagógico principalmente.

En consecuencia, y a la luz de los resultados luego de las orientaciones de mejoramiento, tendientes a mejorar las prácticas y a estructurar el quehacer del Colegio Scole Creare de Temuco, se releva el liderazgo pedagógico que centra su quehacer educativo en formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO II. EL PROBLEMA DE ESTUDIO	144
2.1. Antecedentes generales del estudio	144
2.2. Formulación de la necesidad de mejoramiento	222
2.2.1. Pregunta de Investigación	222
2.3. Objetivos del Estudio.	255
Objetivo General:.....	255
Objetivos Específicos:	255
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.....	26
3.1. Los proyectos educativos institucionales como instrumentos de la gestión orientados hacia la calidad de la educación.....	26
3.2. La Subvención Escolar Preferencial como política educativa para mejorar la calidad y la equidad en la educación.....	37
3.3. Los procesos de evaluación en los centros educativos para lograr centros eficaces y de calidad.....	50
3.4. Evaluación: ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Cómo lo sabemos? ¿Qué vamos a hacer ahora?.....	60

CAPÍTULO IV. DIAGNÓSTICO DEL COLEGIO	73
4.1. Descripción del centro educativo.....	73
4.1.1. Resultados educativos.....	77
4.1.2. Indicadores de eficiencia interna.....	96
4.1.3 Nivel de satisfacción.....	100
4.1.4 Pauta de evaluación	101
4.2. Modalidad de evaluación.....	102
4.3. Procedimientos.....	106
4.4. Resultados del diagnóstico.....	107
4.5. Propuestas a partir del diagnóstico	118
4.6. Plan de Mejoramiento Educativo 2013.....	128
CAPÍTULO V. EVALUACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO.....	132
5.1. Objeto de evaluación.....	132
5.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de información.....	133
5.3. Tipo de análisis.....	134
5.4. Análisis y discusión de los resultados del grupo focal.....	136
5.5. Evaluación del Convenio de Desempeño Colectivo 2013	149
5.6. Evaluación del Plan de Mejoramiento Educativo 2013	151
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	153
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159

ANEXOS.....	169
Anexo A: Encuesta de Satisfacción para profesores y asistentes de la educación	170
Anexo B: Encuesta de Satisfacción para padres y apoderados.....	172
Anexo C: Cuestionario dirigido a estudiantes del Liceo.....	174
Anexo D: Preguntas del Grupo Focal	181

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figuras

Figura 1: Ciclo Anual de Mejoramiento Continuo del PME.....	46
Figura 2: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.....	48
Figura 3: Organigrama Colegio Scole Creare.....	75
Figura 4: Resultados del cuestionario para profesores y asistentes de la Educación.....	115
Figura 5: Resultados del cuestionario para padres y apoderados.....	116
Figura 6: Resultados del cuestionario para estudiantes.....	117

Tablas

Tabla 1: Indicadores de calidad externo. Resultados SIMCE Cuarto básico.....	78
Tabla 2: Indicadores de calidad externo. Resultados SIMCE Octavo básico...	79
Tabla 3: Indicadores de calidad externo. Resultados SIMCE Segundo medio..	79
Tabla 4: Rangos de puntajes en las pruebas SIMCE en cada nivel de Aprendizaje	89
Tabla 5: Distribución de estudiantes de establecimiento en cada nivel de Aprendizaje de lectura, matemática y de historia, geografía y ciencias Sociales según SIMCE Cuarto básico 2013	90
Tabla 6: Rangos de puntajes para cada nivel de aprendizaje.....	91
Tabla 7: Distribución de estudiantes del establecimiento en cada nivel de Logro de lectura y matemática SIMCE Octavo básico 2013	91
Tabla 8: Resultados SIMCE Segundo medio 2012 comparado con el promedio nacional en comprensión de lectura y matemática y mismo grupo socioeconómico	92
Tabla 9: Resultados PSU promedio lenguaje y matemática	93
Tabla 10: Resultados PSU promedio lenguaje, matemática, historia, ciencias y notas	94

Tabla 11: Matrícula años 2006 a 2014	97
Tabla 12: Porcentajes de promoción y repitencia	97
Tabla 13: Escala evaluativa de la calidad de las prácticas.....	102
Tabla 14: Dimensión Gestión Pedagógica.....	107
Tabla 15: Dimensión enseñanza y aprendizaje en el aula.....	109
Tabla 16: Dimensión apoyo al desarrollo de los estudiantes.....	110
Tabla 17: Dimensión liderazgo del sostenedor.....	111
Tabla 18: Dimensión liderazgo formativo y académico del director.....	112
Tabla 19: Dimensión planificación y gestión de resultados.....	113

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El objetivo que ha motivado esta investigación es básicamente, diagnosticar a través de una autoevaluación institucional y otros instrumentos, los procesos y prácticas que se llevan a cabo en el colegio, evidenciar las carencias en los actuales procesos a fin de proponer orientaciones de mejoramiento tendientes a impactar positivamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de los mismos.

Por mucho tiempo, la información disponible sobre el desarrollo educativo se ha basado en la medición del sistema escolar a través de pruebas estandarizadas para contrastar las metas establecidas en las definiciones curriculares con los productos expresados en rendimiento por parte de sus estudiantes. Sin duda esto sigue siendo así, pero esto no da cuenta de aspectos fundamentales relacionados con las prácticas individuales y colectivas de directivos, profesores, estudiantes y otros agentes educativos que inciden en la generación de condiciones para la obtención de estos resultados.

El gran reto de las organizaciones modernas es animarse a actuar a través del cambio y la innovación, lo cual va de la mano a una mejora institucional con miras a la calidad educativa. Las instituciones que se cierran al cambio no avanzan en este mundo globalizado en que está inmersa la sociedad actual. Por lo tanto, todo el personal directivo debe propiciar herramientas básicas para generar aprendizajes significativos, motivación y calidad educativa. En los tiempos actuales, cualquier tipo de organización y en especial la educativa debe ser competitiva, ya que los cambios, la globalización y los retos emergen con gran intensidad. De esta forma se requiere una gestión activa, promotora del cambio y la innovación ante los complejos ambientes

educativos, la cual necesita coordinar y por ende actuar en conjunto con la comunidad educativa.

Es por esto, que se hace necesario conocer cómo está funcionando el colegio en sus procesos y prácticas para impulsar aquellas que no existen y mejorar aquellas que si bien están presentes deben optimizarse para elevar los resultados y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

A la luz de la teoría, se plantea que el dinamizador y generador del mejoramiento de la gestión de un establecimiento son los procesos de Liderazgo, cuyos principales responsables son los equipos de gestión y directivos, pero no desconoce el rol de los docentes y de otros actores de la comunidad educativa. En directa relación con el liderazgo están los procesos de Gestión Curricular, involucrados directamente con la enseñanza y el aprendizaje. Las condiciones para que estas áreas se desarrollen de buena manera son las áreas de Convivencia y Apoyo a los Estudiantes en conjunto con la de Recursos.

A través del análisis de las áreas y dimensiones del Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar del MINEDUC se realiza un diagnóstico institucional que señala a través de sus indicadores las deficiencias en nuestros procesos y prácticas indicando las mejoras que se deben proponer en todas las áreas de la gestión escolar.

Este trabajo está estructurado comenzando por los antecedentes generales y formulación de la necesidad de mejoramiento, los objetivos y justificación del estudio.

El capítulo tercero está referido al marco teórico en donde se fundamenta la importancia de los proyectos educativos institucionales, la subvención escolar preferencial y los procesos de evaluación orientados a la mejora de la calidad y equidad en la educación.

En el cuarto capítulo se describe el diagnóstico institucional que incluye la descripción del centro, los resultados educativos y de eficiencia interna. El nivel de satisfacción de los integrantes de la comunidad escolar junto a la autoevaluación del centro y los significados que han construido los profesores respecto de la gestión, nos dan cuenta del estado y nivel de prácticas presentes en la unidad educativa. Presentando las propuestas del Convenio de Desempeño Colectivo y el Plan de Mejoramiento Educativo.

El capítulo quinto da cuenta de las técnicas e instrumentos utilizados en este estudio, junto con la evaluación de las propuestas de mejoramiento que fueron planteadas luego de realizado el diagnóstico institucional.

Finalmente, en el capítulo sexto se presentan las conclusiones luego de la implementación de las acciones propuestas en el Convenio de Desempeño Colectivo y en el Plan de Mejoramiento durante el año 2013.

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA DE ESTUDIO

2.1. Antecedentes generales del estudio

Desde la Dirección del Colegio Scole Creare de Temuco y en el contexto del Programa de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, surge este trabajo y se enmarca en un diagnóstico con una propuesta de mejora en consecuencia a los resultados. Y junto con ello, por motivos profesionales, por una inquietud como docente y directora, para recopilar a través de un diagnóstico institucional la información necesaria para mejorar aquellas áreas deficientes de la unidad educativa y de esta forma poder abordarlas y a la vez mejorarlas. Lograr esto, exige acciones coherentes, coordinadas y solidarias de las personas integrantes de la comunidad educativa; siendo necesario procedimientos e instrumentos que permitan evitar la improvisación, para así favorecer la coordinación de las actuaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, racionalizar el uso del tiempo, clarificar los objetivos que la institución se plantea y los medios de que dispone para intentar alcanzarlos, facilitando la confluencia de intereses diversos.

El Colegio Scole Creare de Temuco, creado el año 1999, atiende a niños y jóvenes de kínder a Cuarto año medio, clasificada como autónoma, no participa de la jornada escolar completa (JEC) y su nivel de vulnerabilidad en la enseñanza básica es de un 31,6% y de 41,3% para la enseñanza media, según el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (IVE-SINAE, 2013).

Una de las preocupaciones centrales, en la agenda pública y privada, es el tema de la calidad, por lo que han surgido enfoques que promueven un concepto de calidad vinculado a diversas variables y con el único fin como lo es

el aprendizaje. Es por esto que el Ministerio de Educación ha impulsado en los últimos años el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar promueve la responsabilización de los actores de la comunidad respecto de los resultados del establecimiento, promoviendo, a su vez, una gestión profesional y rigurosa. (MINEDUC, 2011).

Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra (2004), recuerdan que la literatura sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos, debido a su incidencia en el clima organizacional, en las formas de liderazgo, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo, en la administración y el rendimiento de los recursos materiales, que sumados todos, influyen finalmente en la calidad de los procesos educacionales.

Como gestores y líderes, siempre se deben tener presentes todas las áreas y los elementos de gestión correspondientes para asegurar aprendizajes de calidad en los estudiantes, vislumbrar cuáles son las áreas más disminuidas del centro escolar y buscar las estrategias necesarias para fortalecerlas. Sin duda, la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las unidades educativas, especialmente en aquellas consideradas autónomas que por mantener en el tiempo un cierto nivel de resultados en relación a las mediciones de carácter nacional, gozan de una mayor independencia y autonomía reflejado esto principalmente en la toma de decisiones.

Las unidades educativas que tienen la posibilidad de introducir mejoramientos en las diferentes áreas de la gestión, pueden potenciar significativamente ese valor agregado. Algunas de las consideraciones a tener en cuenta son: un liderazgo firme, propositivo y participativo; tener una visión y metas compartidas; un ambiente favorable de aprendizaje, esto es un clima

ordenado y un ambiente de trabajo atractivo; hacer un buen uso del tiempo con énfasis en lo académico; altas expectativas; disciplina clara y compartida; seguimiento y evaluación de los procesos instalados; claridad en los objetivos y en las prácticas adoptadas; ser una organización para el aprendizaje; y por último, la participación e implicación de la familia (Sammons, Hillman y Mortimer, 1995). Similares conclusiones se encuentran en diversas investigaciones realizadas en Chile por Arancibia (1992), Espinoza (1995), Zárate (1992), Servat, (1996) y Alvariño et al (2004). Así mismo, encontramos publicaciones más recientes sobre Liderazgo y Educación de Argos y Ezquerro (2013), Ulloa, Nail, Castro, y Muñoz, (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva de López (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa, entre otros.

Resaltan como factores claves de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso real y visible del equipo del colegio en torno a las metas acordadas, especialmente las de aprendizaje, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. En relación con el aprendizaje se señala que los profesores de las escuelas efectivas tienen una actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos y una actitud evaluativa permanente. En cuanto a las relaciones con la comunidad, las escuelas eficaces fomentan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Según Alvariño et al (2004), estos antecedentes conducen por tanto a validar la idea de que los centros educativos pueden alterar en medidas más o menos significativas las variables asociadas a resultados a partir de sus propias propuestas y el desempeño de sus miembros, tales como las variables de origen o iniciales, las variables de naturaleza curricular y las variables de organización y gestión escolar. Y es de esta forma que la gestión escolar toma importancia. Para incidir en la calidad educativa, el énfasis debe ponerse en la capacidad de afectar múltiples variables y en reconocer que cada unidad

educativa es una realidad distinta que requiere de estrategias diferenciadas y flexibles, de acuerdo al tipo de estudiantes que atiende.

Estudios realizados por Raczynsky (2001) y Martinic (2002), señalan que existen al menos tres factores que afectan negativamente la gestión de las escuelas e influyen en sus resultados. En primer lugar, la ausencia de un liderazgo efectivo. En segundo lugar, un desconocimiento de herramientas modernas de gestión. Un tercer factor es una cultura organizacional fuertemente arraigada y opuesta a los cambios organizacionales generando una resistencia.

La gestión escolar es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobretodo en la medida en que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales (Alvariño et al., 2004). Una buena gestión incide en el éxito de los establecimientos educacionales, impactando en el clima de la escuela, en la planificación, en las formas de liderazgo, en la optimización de los recursos y del tiempo, en la eficiencia y en la calidad de los procesos que se llevan a cabo.

También investigaciones asociadas a la línea de escuelas efectivas, plantean que el mejoramiento educativo y éxito escolar de los estudiantes se juega en la sala de clases (Raczynski y Muñoz, 2005; Marcel, 2009). Y en este sentido Hopkins (2009) ha planteado una trilogía interesante en torno al mejoramiento educativo: Aprendizaje Potente, Enseñanza Potente y Escuela Potente. Señala que es necesario desarrollar en los estudiantes habilidades funcionales, habilidades de pensar y aprender y habilidades personales que les permita desarrollar su efectividad personal y de empleabilidad. La enseñanza y el aprendizaje potente se desenvuelven mejor bajo ciertas condiciones institucionales como el compromiso con el desarrollo docente, involucramiento de todos los agentes en la toma de decisiones, liderazgo de instrucción, planificación colaborativa, coordinaciones efectivas, investigación y reflexión. Estas condiciones constituyen el andamiaje básico que le da sustento al

mejoramiento educativo en la institución, especialmente al desarrollo de una enseñanza efectiva para el logro de aprendizajes efectivos.

En este mismo sentido, Robinson (2010) plantea que la mejora en los resultados de aprendizaje de los alumnos está fuertemente ligada al liderazgo. Un liderazgo efectivo del Director o Directora, se traduce fundamentalmente en el establecimiento de metas y expectativas de aprendizaje compartidas con los docentes, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo y, de mayor impacto, en la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente.

En las investigaciones realizadas por Leithwood (2009) se plantea que el liderazgo es un fenómeno social, implica un propósito y una dirección, es contextual y contingente y es una función. El rol del liderazgo es ejercido fundamentalmente por directores o directoras y profesores o profesoras y tiene un efecto demostrable en el desempeño escolar. De la misma forma, plantea que un conjunto de prácticas son valiosas independientemente del contexto en que el liderazgo se desarrolle. Entre otras, establecer rumbos a través de la identificación y articulación de una visión y el establecimiento de altas expectativas de rendimiento; desarrollar a las personas, rediseñar la organización, especialmente la cultura escolar.

Al respecto, Bolívar (2010) afirma que la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora.

Factores como disponer de equipos de gestión, desarrollo de competencias docentes, informar y reflexionar acerca de los resultados SIMCE (Paredes y Lizama, 2006); una gestión docente centrada en el aprendizaje, que evalúa y retroalimenta el logro de los estudiantes en un ambiente de buena relación alumnos-profesores (Raczynski y Muñoz, 2005; UNICEF, 2004), están a la base de las explicaciones de éxito escolar alcanzados por algunas de las

instituciones escolares que atienden población escolar de sectores de alta vulnerabilidad.

Por lo tanto, lo que difiere un centro educativo de calidad de otro que no lo sea, es su capacidad para sobresalir en la adversidad y buscar, en conjunto, estrategias que propicien la mejora institucional. De este modo, se puede afirmar que sobre el equipo directivo recae la responsabilidad de impulsar, propiciar y liderar los cambios que garanticen una mejora organizacional.

Es por esto, que el Ministerio de Educación en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se ha propuesto incentivar a los establecimientos educacionales para que diseñen e implementen Planes de Mejoramiento Educativo como una oportunidad de ordenamiento de los esfuerzos que se hacen al interior de cada uno de ellos, para mejorar sus resultados de aprendizaje. Los Planes de Mejoramiento Educativo se elaboran desde el análisis de las Áreas de Proceso y del Área de Resultado del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

El Plan de Mejoramiento Educativo supone un proceso en el cual se reconocen las prácticas institucionales y pedagógicas y se propicia el mejoramiento de aquéllas que fueron evaluadas como deficitarias. Para lograrlo, es necesario establecer metas y objetivos esperados que permitan avanzar en el aprendizaje de todos los estudiantes.

La ley SEP es la primera política pública en educación que reconoce que educar a estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos es más caro que trabajar con estudiantes de estratos medios o altos. La Subvención Escolar Preferencial se instaura con la Ley N° 20.248, promulgada el 2 de febrero del 2008. El fundamento de la Subvención Escolar Preferencial es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país. Por primera vez, el sistema de financiamiento no sólo se asocia a la entrega de recursos por

prestación del servicio educativo, sino también a los resultados que alcanzan las y los estudiantes.

La asignación de recursos se realiza mediante la Subvención Escolar Preferencial, que se entrega por cada uno de las y los estudiantes categorizados como prioritarios, matriculados en los establecimientos educacionales. La Ley reconoce que no sólo importa la condición del niño y la niña, sino que el entorno de aprendizaje juega un rol fundamental en el proceso educativo.

Los compromisos que se establecen en esta ley se expresan en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que cada sostenedor suscribe con el Ministerio de Educación. Este Convenio tiene una vigencia de cuatro años y puede renovarse por períodos iguales. Sin duda, el compromiso más importante está asociado al mejoramiento de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes y de los procesos del establecimiento que impacten en ellos, a través de la elaboración e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, construido de manera participativa con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Con esta Ley se traslada la responsabilidad de mejora a la unidad educativa, es decir, la ley compromete al establecimiento, a la elaboración de un plan de mejoramiento, basado en un proceso de diagnóstico.

Según la Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) y la Ley de Subvención Escolar (SEP) todos los establecimientos deben tener su Plan de Mejoramiento Educativo. De la misma forma, a partir del año 2013, los establecimientos educacionales de Educación Media iniciaron un proceso de elaboración e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo en el contexto de la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Este beneficio se inició a partir de marzo del 2013 para aquellos liceos que atendieran a estudiantes prioritarios que

cursaban Primer Año de Educación Media, e irá en aumento gradual, de un nivel por año, para llegar en el año 2016 a una cobertura completa de este nivel de enseñanza. En presente año 2014, se avanza con este beneficio a estudiantes prioritarios en Segundo Año Medio.

La Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media tiene como propósito asegurar la equidad frente a los procesos educativos, es decir, que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, mecanismos de apoyo y de fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes (MINEDUC, 2012).

En consecuencia, considerando los antecedentes y estudios realizados en relación a la gestión organizacional de las escuelas para un mejoramiento de la calidad, por un lado; y la falta de sistematización de los procesos y prácticas que se llevan a cabo en el colegio, por otro lado; hace que se propongan orientaciones de mejoramiento para estructurar el quehacer del colegio, mejorar sus prácticas actuales y por ende, la calidad de los resultados.

2.2. Formulación de la necesidad de mejoramiento

2.2.1. Pregunta de Investigación

¿Cuál es el grado de efectividad de la propuesta de mejoramiento educativo planteada a partir del diagnóstico institucional y de los resultados educativos del colegio Scole Creare de Temuco?

La intención de realizar este diagnóstico y propuesta de mejora surge del beneficio directo que significa para la comunidad educativa del colegio la propuesta de realizar acciones que ordenen y orienten los procesos a seguir para conseguir un mejoramiento continuo, lograr aprendizajes de calidad y mejorar las áreas más deficitarias según los resultados arrojados por el modelo de autoevaluación realizado en todas las áreas de la gestión escolar en el Colegio Scole Creare.

El plan de mejoramiento como resultado de la autoevaluación aplicada será una propuesta concreta para ser presentada y compartida con los integrantes de toda la comunidad educativa, en especial en el Consejo de Profesores y en el Consejo Escolar, el cual está formado por un integrante de cada uno de los estamentos, estudiantes, profesores, sostenedor, apoderados, directora y asistentes de la educación, con un objetivo de transparencia y de comprometer e involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa.

Este estudio ayudará de manera directa a toda la comunidad educativa del Colegio Scole Creare de Temuco, es decir al sostenedor, equipo directivo, profesores, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados, para establecer estructuras y modelos de ordenamiento, elaboración y validación de instrumentos necesarios para un mejor funcionamiento, revisión de las prácticas en todas las áreas; cuyo actuar debiera significar además, un mejoramiento en el nivel de resultados de evaluaciones estandarizadas, los que han marcado

buenos niveles de logro en el SIMCE, aun cuando estos resultados no han sido constantes en el tiempo.

Así entonces, la investigación será de utilidad práctica para el colegio donde no solamente se diagnosticará y evaluará las prácticas de gestión de cada una de las áreas del modelo, sino que a través de la realización y ejecución del plan de mejora se pretende continuar con las acciones que han tenido una buena evaluación en forma sistemática y crear o mejorar aquellas que no lo han sido tanto, logrando una mejora en todas las áreas de la gestión escolar, con especial énfasis en las áreas de la gestión curricular y del liderazgo.

Con la realización de esta investigación se quiere descubrir y establecer cómo la escuela puede mejorar su eficacia a partir de la ejecución de un conjunto de acciones y prácticas concretas complementadas entre sí; atendiendo a los requerimientos de aseguramiento de la calidad que se ha propuesto el Ministerio de Educación a través de la propuesta del Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar que apunta a asegurar mecanismos de calidad a través de la autoevaluación y plan de mejora propuestos por los colegios.

La contingencia obliga a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), a una autoevaluación a la luz del modelo MINEDUC donde el eje central es la gestión curricular. Se pretende con esto, desarrollar en los centros educativos, condiciones que permitan una adecuada gestión del currículo, esto implica llevar a las instituciones educativas a sistematizar prácticas validadas por la investigación educativa y trabajar con objetivos claros. Uno de los factores claves en el desarrollo de la eficacia escolar lo constituye una adecuada gestión de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Así lo demuestra un estudio de 14 escuelas efectivas en contextos de pobreza (UNESCO, 2004), este trabajo avala la correcta organización del currículum, estableciendo que este es un factor determinante en los procesos de mejora.

Con el desarrollo de esta investigación, el Colegio Scole Creare haría un aporte importante en el sentido de establecer y afirmar lo ya mencionado por el MINEDUC a través del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, que señala que es necesario revisarse y replantearse constantemente para lograr un mejoramiento continuo y una mejor calidad de los aprendizajes y por ende en la educación. Con este ejercicio de reflexión el colegio busca identificar aquellos ámbitos que pudieran ser definidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión escolar (MINEDUC, 2005).

Además, la creación de modelos de gestión escolar visibilizó la necesidad y abrió la expectativa de transitar de la figura del director de establecimiento como mero administrador para el cumplimiento de la normativa, a la figura de directores que gestionan y lideran el proyecto educativo institucional de la escuela (Uribe, 2009).

Es así que este trabajo pretende el desarrollo de un diagnóstico profundo de las prácticas de gestión del Colegio Scole Creare y de la satisfacción de la comunidad educativa conformada por los estudiantes, padres y apoderados, profesores, asistentes de la educación y directivos.

A partir de los resultados del diagnóstico se elaborará una propuesta de mejora que genere estrategias de apoyo para los estudiantes, que les permitan avanzar en el logro de sus aprendizajes durante todo su proceso escolar, a través de una gestión orientada a mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes en conjunto con las prácticas institucionales y pedagógicas.

2.3. Objetivos del Estudio.

Objetivo General:

Describir el proceso de mejoramiento del Colegio Scole Creare de Temuco a partir del diagnóstico institucional y de la evaluación de seguimiento de sus planes de gestión.

Objetivos Específicos:

- a. Determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión desarrolladas en el colegio.
- b. Identificar los resultados educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna de los estudiantes.
- c. Identificar el nivel de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.
- d. Elaborar una propuesta de mejoramiento a nivel de la gestión en función de los resultados del diagnóstico institucional.
- e. Describir las valoraciones que tienen los profesores sobre el proceso de mejoramiento del colegio en el marco del seguimiento de la implementación de la propuesta a partir de la evaluación de seguimiento.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 Los proyectos educativos institucionales como instrumentos de la gestión orientados hacia la calidad de la educación.

Sin duda, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se centra en la organización y gestión de los centros educativos, conjuntamente con el trabajo del profesor en el aula, de la materia que enseña, de su didáctica y de las relaciones que establece con los estudiantes. Así mismo, el trabajo en equipo de los profesores y la existencia de un proyecto educativo institucional adquiere mucha importancia. El papel del equipo directivo, del equipo de gestión, de las coordinaciones de los ciclos y la evaluación tanto del centro educativo como de las actividades que se realizan al interior de éste, son primordiales para la consecución de la calidad de los establecimientos educacionales.

El centro escolar es la organización donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Antúnez, 2008). Para conseguirlo, es necesario que los profesores superen sus posturas individualistas, adquiriendo una visión más global de lo que supone el trabajo dentro de la institución y en conjunto con los otros profesores. Los derechos de los maestros, no son mayores en número ni más importantes que los de sus estudiantes. Ellos tienen derecho a recibir una educación de calidad y ésta no es posible si entre sus profesores no existen planteamientos congruentes a partir de algunos criterios comunes.

Incluso en el centro educativo mejor organizado y con una coordinación notable, los profesores tienen continuas ocasiones de no asumir los acuerdos comunes, ya que pueden actuar en las aulas con una libertad de acción

prácticamente absoluta. Por todo ello, si en otro tipo de organizaciones los acuerdos y planteamientos comunes son convenientes, en las organizaciones escolares son imprescindibles (Antúnez, 2008).

El centro escolar es una organización que tiene planteados muchos objetivos para alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambiguas. Pocas organizaciones deben dar respuesta a tantos requerimientos y expectativas. De la institución escolar se espera casi todo. Se les pide que proporcionen instrucción y desarrollen en sus estudiantes capacidades múltiples y diversas, que sean capaces de transmitir determinados valores, de interiorizar determinadas normas en sus estudiantes, de fomentar actitudes, que se relacionen adecuadamente con el entorno, que se autoevalúen, que integren en su labor a otros miembros de la comunidad escolar, que den respuesta adecuada a la diversidad, que solucionen sus conflictos, entre otros.

Es por esto, que la elaboración de planes y proyectos posibilita actuaciones individuales y colectivas. Esas herramientas, además orientan la clarificación ideológica y organizativa y posibilitan prácticas escolares coordinadas, coherentes y no contradictorias, pero sobretodo son la referencia que nos permite legitimar o no las actuaciones individuales y colectivas de los docentes, directivos y demás miembros de la comunidad escolar. Así, los centros escolares elaboran y desarrollan planes y proyectos de la misma manera que lo haría cualquier otra organización.

El proyecto educativo de centro junto con el plan anual, los diferentes reglamentos internos, el proyecto curricular de centro y otros documentos que elabore cada institución serán los instrumentos claves, los ejes que orienten las prácticas educativas en el establecimiento escolar. Todos ellos se relacionan y se complementan mutuamente. Un proyecto educativo de centro constituye una herramienta que recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán

para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que se desarrollarán en el centro.

Se destacan siete características positivas que debe poseer un Proyecto Educativo Institucional de excelencia (Castro y Castro, 2013).

- a. Integralidad: esto significa que debe afectar a la globalidad de la institución escolar. En él se integra el quehacer de la comunidad educativa, incluyendo la gestión administrativa, todo en función de la misión educativa.
- b. Coherencia: se puede decir que el PEI otorga coherencia en la práctica del establecimiento educacional, en función de la misión educativa.
- c. Pro-actividad: se refiere a la capacidad de la comunidad educativa para proyectarse a un futuro deseado, plantearse mecanismos de acción orientados hacia ese futuro y de llevar a cabo una gestión cuya mira esté siempre puesta hacia esa meta final.
- d. Autogeneración: esto significa que el PEI es generado por la propia comunidad educativa, atendiendo a lo que le es característico y propio.
- e. Participación: aquí el concepto de participación significa que los diferentes actores se involucran en ella, tanto internos como externos a la unidad educativa.
- f. Carácter Público: el carácter público o comunicativo significa que el establecimiento tiene una capacidad de dar a conocer el tipo de educación que ofrece a todos los actores de la comunidad de donde forma parte la unidad educativa.
- g. Evaluabilidad: esta característica se refiere al proceso de reflexionar críticamente y revisar de forma periódica la validez, pertinencia y efectividad de la opción del Proyecto Educativo Institucional.

El proyecto educativo de centro es el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar (Antúnez, 2008). Este autor señala que el proyecto educativo explicita lo que el centro escolar intenta desarrollar y los formula como propósitos, debe abarcar todos los ámbitos de gestión que se desarrollan como los planteamientos y respuestas globales que el centro expresa en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como los planteamientos y propuestas que tienen que ver con los demás ámbitos de gestión. Describe las líneas de acción, marca pautas generales relacionadas con la acción educativa de los diversos estamentos de la comunidad escolar. El proyecto educativo debería ser la referencia para encontrar la razón y la justificación de las decisiones que continuamente deben tomarse en el centro escolar y, por lo tanto, un instrumento abierto, susceptible de revisión y mejora constantes, elaborado y desarrollado de forma colaborativa.

Antúnez (2008) señala que el proyecto educativo es un instrumento que define las señas de identidad del centro, formula los objetivos generales que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución, de forma coherente con el contexto escolar en el que está inmerso.

La educación en Chile, entre los años '80 y '90' estuvo centrada principalmente en la descentralización para aumentar la eficiencia y competitividad en la prestación de los servicios sociales, transfiriendo estos servicios, incluido la educación, a la administración de las municipalidades y fomentando el desarrollo de la educación privada (Baeza y Fuentes, 2003).

La municipalidad sería la encargada de la administración de los establecimientos, y el Ministerio de Educación a través de los Departamentos Provinciales estarían enfocados en los aspectos pedagógicos. Con esto, se esperaba una asignación de recursos más eficientes y un mejoramiento general

de la calidad del servicio educativo debido a la competencia y una desaparición de las escuelas ineficientes por pérdida de matrícula (Baeza y Fuentes, 2003).

Durante este período, las políticas de gestión estuvieron fuertemente concentradas en aspectos administrativos, más que en fortalecer las capacidades institucionales y de gestión. El apoyo pedagógico era casi nulo, debido a que los supervisores del MINEDUC ejercían un papel de fiscalización administrativa más que un rol técnico-pedagógico.

No fue sino hasta la década de los 90', que comenzaron a realizarse cambios significativos tanto en el sistema de administración y financiamiento como en el ámbito de la gestión. Se aumentó el valor de la subvención educacional, se extendió la jornada escolar y se mejoró la infraestructura de los establecimientos. Se crearon e implementaron Programas de Mejoramiento Educativo, como el P900, MECE, entre otros, que tenían como objetivo principal fortalecer las capacidades institucionales, las condiciones materiales, la capacidad de gestión y autonomía de los establecimientos.

Desde ahí en adelante, las políticas de gestión han tenido como centro generar un cambio en los estilos de trabajo y gestión, un cambio de las prácticas pedagógicas, así como de la relación con los padres, con el objetivo de crear una cultura participativa y evaluativa. Fortalecer estilos de gestión más participativos y autónomos, con capacidad de liderazgo de proyectos educativos más cercanos a la realidad de cada establecimiento. Esta iniciativa tenía por fin activar las capacidades de creación y autonomía pedagógica de los profesores y generar un cambio en la cultura organizacional de las escuelas.

Desde 1999, se ha promovido que los establecimientos desarrollen procesos de autoevaluación institucional. Para realizar este diagnóstico, los establecimientos contaban con la información generada por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), e indicadores de aprobación y retención. Sin embargo, para mejorar los resultados se requiere confrontarlos

con una revisión de las prácticas de las escuelas o liceos en los diferentes ámbitos de la vida escolar: procesos pedagógicos, administrativos, de relación con la comunidad, entre otros. Para ello, se elaboraron instrumentos de autoevaluación con indicadores cualitativos dirigidos a generar conocimiento sobre las prácticas de gestión institucional, centrada en los procesos internos del establecimiento. Este diagnóstico produce información sistemática sobre los focos fundamentales del quehacer escolar, enfatizando la mirada desde las prácticas institucionales necesarias de revisar a la hora de analizar los resultados educativos de los estudiantes. Se deben articular las acciones sobre la base de las necesidades y debilidades surgidas en el diagnóstico, que posteriormente se plasman en el diseño de un plan de acción.

En relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI), las evaluaciones existentes muestran que una mayoría de los establecimientos cuentan con un PEI, especialmente aquellos que han sido parte de los programas de mejoramiento, lo que ha ayudado a dar inicio a una gestión escolar más integrada, sistémica y orientada al aprendizaje (Raczynski, 2002). Aún, cuando, su efectividad como instrumento que orienta las decisiones ha sido limitada y solo ha quedado como una declaración de intenciones y principios que tiene un carácter formal.

Los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) consisten en un conjunto de medidas orientadas a que las escuelas formulen y ejecuten sus propias políticas de mejoramiento, especificadas en un proyecto. Su objetivo principal es lograr una activación de la capacidad de innovación y autonomía pedagógica de los profesores, que se plasma en iniciativas de mejoramiento que deben tener como centro el aprendizaje de los alumnos. Los PME han incorporado una lógica de planificación por proyectos en los establecimientos que supone diagnosticar y ponerse metas contra las que hay que dar cuenta. En este sentido, uno de los logros de los PME ha sido favorecer la capacidad autocrítica y el trabajo en equipo de las escuelas, aunque el impacto que han

tenido en los resultados de aprendizaje de los alumnos no está claro. (MINEDUC, 2008).

Por otra parte, la existencia de instrumentos cualitativos de autoevaluación ha sido valorada positivamente por los directivos y docentes, puesto que les permite alcanzar una visión más concreta y operativa sobre la realidad institucional del establecimiento. Sin embargo, esto no se ha traducido necesariamente en buenos diagnósticos y planes de acción. Para transformarse en impulsor del cambio es necesario definir más claramente qué es lo que se entenderá por una “buena” escuela o liceo y generar un sistema integrado de procesos, herramientas y apoyos que favorezcan y evalúen la preocupación permanente por los procesos y resultados de la institución (MINEDUC, 2005).

En muchas ocasiones, los procesos o estructuras a instalar para generar capacidad de cambio en el establecimiento, se han transformado en fines en sí mismos, en lugar de ser medios para la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje (Navarro, 2002).

La noción de calidad en educación se ha transformado con el tiempo. Por décadas, la información disponible sobre el progreso educativo se ha basado en la medición del sistema escolar a través de pruebas estandarizadas para contrastar las metas establecidas en las definiciones curriculares con los productos expresados en rendimiento por parte de sus alumnos. Esto no da cuenta de aspectos fundamentales relacionados con las prácticas individuales y colectivas de directivos, profesores, estudiantes y otros agentes educativos que inciden en la generación de condiciones para la obtención de estos resultados.

Los procesos que se desarrollan al interior de una unidad educativa y las relaciones que se establecen entre los diversos actores, producen significativos impactos en los resultados de los estudiantes y de la organización en su conjunto, siendo la unidad básica del cambio y la mejora.

Si bien ha existido una fuerte tendencia a evaluar la calidad y progreso de las instituciones escolares a partir de los resultados obtenidos, cada vez cobran más fuerza enfoques que buscan integrar ambas orientaciones, centrando su análisis en el desarrollo que alcanzan los procesos vinculados a las actividades centrales de la escuela en su orientación a resultados. De esta manera, se entiende que “la calidad se cifra en la consecución de unos resultados amplios (...); al medir resultados es preciso tener en cuenta el contexto, las condiciones de los alumnos, su nivel de partida; y desde esta perspectiva los procesos (recursos, medios, entre otros) más felices son los que consiguen mejores resultados” (Reynolds, 1996, p.13). Es por esto, que es muy necesario considerar los procesos que ocurren en la organización escolar y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos planteados por ella misma, tomando así mucha fuerza el concepto de “valor agregado”.

Lo más importante está relacionado con los factores que van a posibilitar el cambio y el mejoramiento educativo, querer hacer el cambio y el significado de este cambio para la unidad educativa y todos sus actores en concordancia con lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. De esta forma, cambio y mejoramiento educativo logran penetrar en la sala de clases. Crear las condiciones para que estos cambios se produzcan en forma efectiva y con calidad en los espacios en que deben desarrollarse es materia de la gestión escolar.

Así, la gestión escolar pone su foco en el plano educativo y no solo en el administrativo, busca comprender el conjunto de factores y procesos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje que inciden en sus resultados. De esta forma, se podrá avanzar hacia el desarrollo de una organización escolar más autónoma, orientada a la toma de decisiones respecto de las soluciones a los problemas educativos y desde ese nivel, avanzar hacia la responsabilidad compartida sobre los resultados y logros de aprendizaje de los estudiantes.

En términos generales, se intenta identificar los procesos y otras condiciones internas asociadas al mejoramiento de los resultados, como focos determinantes de la calidad institucional.

En este sentido, la gestión escolar alude al conjunto de procesos institucionales que es preciso asegurar para generar condiciones adecuadas que favorezcan el logro de aprendizajes significativos. Se requiere implementar, de manera institucional, prácticas sistemáticas cuyos procedimientos, herramientas, instrumentos y metodologías conduzcan efectivamente al logro de resultados de calidad.

Se han logrado identificar algunos de los aspectos más regulares del funcionamiento de la organización escolar que afectan los aprendizajes de los estudiantes y que son claves para el mejoramiento y la eficacia del establecimiento (MINEDUC, 2005). Estos son:

- a. Visión compartida.
- b. Liderazgo educativo.
- c. Coordinación entre los actores del establecimiento.
- d. Formas colaborativas de trabajo entre actores y equipos.
- e. Planificación del cambio esperado respecto de evaluaciones sistemáticas y permanentes.
- f. Participación de los distintos actores del establecimiento, especialmente de los docentes en las diferentes fases del mejoramiento priorizado.
- g. Desarrollo de los docentes.
- h. Clima para el aprendizaje al interior del aula.
- i. Recursos y estrategias para el aula.
- j. Seguimiento y evaluación de los resultados de los estudiantes y de la planificación de las estrategias implementadas.

En consecuencia, la eficacia del establecimiento podrá ser medida respecto del logro de sus metas institucionales, y la calidad se determinará

respecto del logro educativo de sus estudiantes, de acuerdo a los indicadores nacionales.

Los Indicadores de Calidad son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento de manera complementaria a los resultados en la prueba SIMCE y al logro de los Estándares de Aprendizaje. Así, estos indicadores amplían el concepto de calidad de la educación al incluir aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico (MINEDUC, 2014).

Los Indicadores de Calidad están estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y serán evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación por medio de instrumentos y procedimientos aplicables a todos los establecimientos educacionales del país reconocidos oficialmente por el Estado.

Estos Indicadores de Calidad Educativa tienen varios objetivos claves. Primero, proporcionan a los establecimientos información relevante con respecto a distintas áreas de desarrollo de sus estudiantes y les entregan una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la formación integral de los alumnos, permitiendo que los establecimientos monitoreen el estado de desarrollo y la efectividad de las prácticas que han implementado en los ámbitos evaluados, para así poder mantener y potenciar las medidas que han resultado exitosas, y tomar medidas remediales a tiempo cuando sea necesario. A la vez, entregan información importante para la autoevaluación institucional que llevan a cabo los establecimientos, así como también para la elaboración de los planes de mejoramiento educativo.

Estos Indicadores clasificarán a los establecimientos en categorías según su desempeño, identificando aquellos establecimientos que requieren apoyo en las áreas evaluadas y que deben ser visitados por la Agencia de Calidad para

recibir orientaciones de mejora, lo que a su vez contribuirá a diseñar y evaluar las políticas públicas a nivel nacional, permitiendo avanzar en el logro de una educación más integral para todos los estudiantes del país. Complementando de esta forma, la información proporcionada por los resultados SIMCE y los Estándares de Aprendizaje, ampliando así la concepción de calidad educativa.

Estos Indicadores son: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico-profesional cuando corresponda.

La creación de este sistema se establece en la Ley General de Educación, promulgada el año 2009, y en la ley que instituye el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, promulgada el año 2011. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instrumentos y medidas para promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y para fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país (MINEDUC, 2014).

3.2. La Subvención Escolar Preferencial y la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación como políticas educativas para mejorar la calidad y la equidad en la educación.

La ley de Subvención Escolar Preferencial constituye un reconocimiento de las limitaciones que imponen a la labor educativa las condiciones de pobreza y desigualdad en que vive un sector importante del país. Esta compleja situación de inequidad que vive nuestra sociedad, se proyecta al interior de nuestro sistema escolar, expresándose en la paradoja de que quienes más ayuda necesitan cuentan con menores recursos para estudiar.

La ley SEP reconoce la difícil realidad que se vive a diario en nuestras escuelas y liceos. Sin embargo, la solución a este complejo escenario no puede provenir de una simple adición de recursos bajo el esquema ya conocido de la subvención por estudiante, dado que no existe evidencia que avale su efectividad en el mejoramiento de la calidad de la educación, especialmente de aquella que reciben los estudiantes más pobres (Carnoy, 2005). Esto pone en entredicho la capacidad de esta ley para conseguir los fines que se propone.

Las políticas educativas de los gobiernos de la Concertación aumentaron considerablemente los recursos destinados a educación, lo que permitió realizar una reforma curricular, implementar programas focalizados, mejorar la infraestructura de escuelas y liceos, incrementar los salarios docentes y aumentar considerablemente la ayuda en textos escolares y apoyos asistenciales, entre otros. Sin embargo, estas iniciativas que han buscado mejorar la calidad y equidad de la educación, se han desarrollado en el contexto de un sistema educativo estructurado en base a mecanismos de mercado y al rol subsidiario del Estado, lo que ha llevado a una creciente segmentación y desigualdad social en los resultados y la baja calidad del sistema educativo en su conjunto (Observatorio Chileno de Políticas educativas, OPECH, 2008).

Hasta comienzos de los años 80', más del 90% del universo escolar era atendido por el sistema educativo fiscal, dependiente del Ministerio de Educación. Las reformas introducidas durante ese período modificaron profundamente esta situación, debido al traspaso de la administración de los establecimientos fiscales a los municipios y al cambio en el sistema de financiamiento. El instrumento utilizado, que continúa hasta ahora sin variaciones sustantivas, fue la subvención por estudiante calculada en base a la asistencia promedio y de monto similar, según los diferentes niveles, para todo el sistema educativo, estimulando la participación de privados en la administración de establecimientos con financiamiento público.

Con esto se pretendía fomentar la competencia entre establecimientos en la captación de estudiantes. Desde un inicio, estas medidas han sido justificadas con el argumento de que las familias al elegir libremente las escuelas para sus hijos/as, presionarían al sistema escolar en su conjunto a mejorar la calidad del servicio ofrecido. De no hacerlo, los establecimientos verían bajar su matrícula y tendrían que cerrar. Los establecimientos educativos llevan más de dos décadas compitiendo por los estudiantes sin que esto haya mejorado significativamente la calidad de la educación. Por el contrario, aquellos establecimientos que han logrado mejorar lo han hecho, generalmente, sobre la base de aumentar los niveles de selección de los estudiantes (Elacqua, 2004).

Con la Ley General de Educación N° 20.370 promulgada en el año 2009 se establece en el artículo N°12: "En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante" (párr. 1).

Durante los últimos 25 años la matrícula en los establecimientos particulares subvencionados ha aumentado en forma constante. En la mayor parte de estos establecimientos, el proceso de ampliación de la matrícula se ha hecho mediante la sistemática selección y exclusión de estudiantes. En la práctica, la educación particular subvencionada ha operado atrayendo a los mejores estudiantes del sector municipal, y a la inversa, no se ha hecho cargo de aquellos estudiantes más difíciles de educar, lo que generalmente está asociado a condiciones socio-educativas desmejoradas de las familias. De esta forma, aquellos estudiantes con mayores carencias y/o problemas socio-educativos se han tendido a concentrar en los establecimientos municipales, los que cuentan con menores recursos para atenderlos.

Con la introducción del régimen de financiamiento compartido a mediados de los 90' en el sistema escolar, los establecimientos se han vuelto cada vez más homogéneos social y económicamente, lo que ha aumentado la brecha entre un servicio educativo particular subvencionado que dispone de mayores recursos por estudiante y uno municipal destinado a los sectores con menos ingresos. Pese a su menor cobertura, las escuelas y liceos públicos gratuitos constituían un poderoso mecanismo de integración social. Si bien siempre ha existido segmentación social en el sistema educativo, una cosa muy diferente es que ésta se consagre y promueva, aunque sea involuntariamente, desde las políticas públicas (OPECH, 2008).

La Ley de Subvención Escolar Preferencial para este año 2014 se compone de los siguientes elementos:

- a. Entrega un monto extra de subvención por estudiante en situación de vulnerabilidad, denominados prioritarios en la ley, desde 2º nivel de transición hasta 2º medio.
- b. La calidad de estudiante prioritario será determinada por el MINEDUC o el organismo que éste determine. Se contempla la utilización de la Ficha de

Protección Social FPS, así como incorporar a las familias que participan en Chile Solidario, considerando datos de ingresos y de nivel educativo de los padres, especialmente la madre.

c. Para acceder a este monto extra de subvención cada sostenedor deberá solicitar su incorporación y firmar con el MINEDUC un convenio denominado “De igualdad de Oportunidades y de Excelencia Educativa”. Esto le permitirá acceder a una subvención preferencial por cada estudiante en condición de vulnerabilidad que asista a su establecimiento. El convenio suscrito por cada establecimiento tendrá una duración mínima de 4 años. El sostenedor se compromete a no realizar ningún cobro a los estudiantes vulnerables y a no seleccionar a los estudiantes de los niveles en los que aplica la subvención diferenciada. Además, debe informar a los padres respecto del proyecto educativo del establecimiento. Tiene también la obligación de retener a los estudiantes vulnerables otorgándoles asistencia técnica pedagógica según sus necesidades y de cumplir con las metas de rendimiento académico acordadas con el MINEDUC, según los resultados obtenidos en la prueba SIMCE.

d. Se establecen tres categorías de establecimientos según los puntajes obtenidos en el SIMCE: autónomos, emergentes y en recuperación.

e. El monto de la subvención preferencial estará determinado por las categorías a que pertenezcan los establecimientos.

f. Existe un plazo general para evaluar los logros de los establecimientos de 5 años, procediéndose a recategorizar a los establecimientos según sus resultados. No obstante, si un establecimiento emergente aumenta sus puntajes SIMCE puede pasar al año siguiente a la categoría de autónomo, así como uno autónomo puede pasar a ser emergente si baja sus puntajes. Para las escuelas en recuperación se establece un plazo de 3 años para realizar las readecuaciones necesarias, percibiendo en este período el monto correspondiente a las asesorías de apoyo técnico-pedagógico contratadas.

g. El rol del MINEDUC es central, en términos de fijar los parámetros para identificar a los estudiantes vulnerables, supervisar el uso de los recursos y de las estrategias de mejoramiento de las escuelas emergentes y en recuperación, categorizar las escuelas, suscribir los Convenios con los sostenedores y supervisar el cumplimiento de las obligaciones que contraen. También, velar por la entrega de información a los padres y apoderados respecto a los compromisos adquiridos por el sostenedor y el cumplimiento de los mismos. Finalmente, el MINEDUC elaboró un registro público de entidades técnico-pedagógicas, lo que las habilitará para entregar servicios de asesoría a escuelas emergentes y en recuperación.

El principal resultado de esto ha sido una creciente segmentación social. Como lo indicó la Comisión OCDE (2004), basarse en mecanismos de mercado para producir una mayor efectividad y eficiencia en el sistema educacional no es una estrategia de alto rendimiento (OPECH, 2008). Basar el cambio educativo en la lógica de las sanciones e incentivos fundamentalmente monetarios suele provocar resistencias, sobre todo en el caso de aquellas instituciones que son castigadas, antes que permitir avanzar en la generación de reales procesos de mejora educativa.

La evidencia internacional sostiene que los mejoramientos educativos corresponden a transformaciones más complejas, las que debiesen estar centradas en el mejoramiento de las capacidades docentes, de los contextos organizacionales (“comunidades de aprendizaje”) y en una adecuada articulación entre los diferentes niveles del sistema escolar orientados siempre al apoyo y supervisión pedagógica de los docentes y establecimientos escolares. En este escenario resulta útil el concepto de condiciones de educabilidad, pues relaciona las condiciones materiales y las disposiciones y representaciones de los estudiantes respecto del aprendizaje, con el conjunto de recursos, estrategias pedagógicas y aptitudes de la institución escolar (López, 2005). Esto implica que el problema que pretende resolver esta ley de

subvención preferencial se debe ubicar en la relación entre la población vulnerable y la escuela, lo que obliga a desviar el foco de la política, desde el estudiante individual, como es actualmente, a las escuelas que atienden a niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad socio-educativa.

El problema no se soluciona enviando a los niños vulnerables a establecimientos que hubiesen obtenido buenos puntajes SIMCE, ya que parte importante de los “buenos resultados” que demuestran muchas de estas instituciones, se deben justamente al hecho de no atender a este tipo de estudiantes; en otras palabras, a la permanente exclusión de aquellos que es más difícil educar. La ley “confunde hacer equidad entregando más recursos a los más necesitados, con considerar esos recursos como un premio o “incentivo” para las escuelas más efectivas. El resultado es la paradoja de que conforme las escuelas van enfrentando mayores dificultades, el proyecto proponga entregarles cada vez menos recursos” (García-Huidobro y Bellei, 2006, p. 43).

El sistema de supervisión destinado a apoyar a los centros escolares carece de capacidad y legitimidad para ayudar a las escuelas y sus docentes a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La estrategia de mejoramiento de la Ley de Subvención Preferencial se sostiene en la capacidad para evaluar y apoyar pedagógicamente a los establecimientos, pero no se avanza en el mejoramiento de la articulación entre los distintos niveles del sistema. La ley dispone que aquellas escuelas que han sido calificadas como emergentes o en recuperación podrán contratar organismos externos, certificados por el Mineduc, con el objetivo que las apoyen y asesoren técnicamente para salir de la condición de rezago educativo en la que se encuentran (OPECH, 2008).

La Ley de Subvención Preferencial plantea que ésta ha sido creada para el mejoramiento de la calidad de la educación de los estudiantes prioritarios, la evaluación del cumplimiento de las obligaciones en el Convenio de Igualdad de

Oportunidades y Excelencia Educativa se centra en la retención de este tipo de estudiantes y en el cumplimiento de logros académicos de todos los estudiantes (Art. N° 15), sin especial mención a los resultados que alcancen aquellos estudiantes prioritarios. Sin embargo, se plantea como objetivo el mejoramiento de los aprendizajes de un grupo específico de estudiantes y se evalúa a partir de los resultados que obtiene el conjunto de estudiantes del establecimiento.

Complementariamente a estos avances con la publicación de la Ley N°20.529 se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación que tiene como objetivo regular el sistema educacional para que asegure la calidad de la educación parvularia, básica y media y el desempeño de las escuelas, sus sostenedores, docentes y directivos, prestando apoyo para su logro y ordenando el cierre de establecimientos educacionales cuando no lo alcancen.

Con esta ley se crean dos nuevos organismos: la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación.

La función de la Agencia de Calidad es evaluar y orientar el sistema educativo para mejorar en cuanto a calidad y equidad, aplicando un sistema de medición del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los estudiantes, el cual será obligatorio para todos los establecimientos reconocidos por el Estado.

La función de la Superintendencia de Educación es fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos por el Estado se ajusten a la normativa educacional y la legalidad en el uso de los recursos que reciban los sostenedores de colegios subvencionados y todos los demás que reciban aportes del Estado. Además de fiscalizar el uso de los recursos, investigará denuncias y resolverá reclamos de los distintos miembros de la comunidad escolar.

En el caso de los establecimientos particulares pagados sólo fiscaliza en caso de denuncia o reclamo de los miembros de la comunidad educativa u otros directamente interesados. Además da información de materias de su competencia a las comunidades educativas y otros interesados, atiende denuncias y reclamos y aplica las sanciones que corresponda.

En el contexto normativo que determinan las leyes de Subvención Escolar Preferencial y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, los procesos de Mejoramiento Continuo se expresan en Metas, Objetivos y Acciones, integradas coherentemente en un Plan de Mejoramiento Educativo, que se implementa en el transcurso de un año escolar, mediante el desarrollo sucesivo de etapas que forman parte de un ciclo anual de mejoramiento continuo, como son: Diagnóstico, Planificación, Implementación, Seguimiento y Monitoreo y Evaluación (MINEDUC, 2012).

Este modelo no diferencia a los establecimientos por tipo o nivel de enseñanza, porque identifica procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar. Los interroga respecto de la forma en que aborda áreas, dimensiones y prácticas institucionales y pedagógicas que inciden de diversas maneras en la calidad de los resultados educativos que dichas instituciones generan. Identifica los ámbitos en los cuales cualquier institución escolar que busque obtener resultados de calidad y profesionalizar su gestión con prácticas sistemáticas que puedan ser evaluadas y mejoradas continuamente según los niveles de excelencia que el contexto establezca.

Este modelo tiene como propósito asegurar la equidad, entendida como que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, poniendo en el centro de la gestión educativa, el mejoramiento continuo de los aprendizajes.

En este contexto, el plan de mejoramiento educativo se elabora desde el análisis de las áreas del modelo de calidad de la gestión escolar, a través de un diagnóstico en que se reconocen:

- a. Las prácticas institucionales y pedagógicas y se propicia la instalación, mejoramiento, consolidación de aquellas que fueron evaluadas como deficitarias.
- b. Los aprendizajes relacionados con las asignaturas y establecidos en las Bases Curriculares y en el Marco Curricular vigente en los diferentes niveles del sistema escolar, lo que también permite analizar el nivel de cumplimiento de la cobertura curricular.
- c. Las tasas de eficiencia interna relacionadas con retiro, repitencia y aprobación, que establecen las dificultades que se puedan producir durante la implementación de la propuesta de mejoramiento.

De este modo, el propósito establecido para la implementación del plan de mejoramiento educativo es lograr la generación de sistemas de trabajo, que permitan la articulación de las áreas de gestión y las dimensiones que las constituyen.

Este proceso se compone de cuatro fases secuenciadas y desarrolladas en ciclos permanentes, basadas en las evidencias recogidas a través del diagnóstico.

La primera fase es la instalación de las prácticas institucionales y pedagógicas para iniciar su institucionalización. La segunda fase es el mejoramiento de las prácticas institucionales y pedagógicas para su avance progresivo orientado a resultados. Luego, viene la fase de consolidación de estas prácticas para su fortalecimiento y sustentación en el tiempo. Y finalmente, la articulación de estas prácticas para la configuración de sistemas de trabajo asociados a las áreas del modelo de calidad de la gestión escolar.

Figura 1. Ciclo Anual de Mejoramiento Continuo del PME



Fuente: (MINEDUC, 2012)

En la etapa de diagnóstico institucional se analiza el estado de las prácticas institucionales y pedagógicas y las relaciona con los resultados educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna, para establecer las líneas de acción a seguir en el plan de mejoramiento educativo.

Durante la planificación se definen las metas cuantitativas de los resultados educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna, las que deben ser alcanzadas a través de la formulación de objetivos, elaboración de indicadores de seguimiento, y acciones que permitan la instalación, mejoramiento, consolidación y articulación de las prácticas institucionales y pedagógicas.

Para establecer los avances en relación a las metas cuantitativas y cualitativas incluidas en el plan de mejoramiento continuo se debe en primer

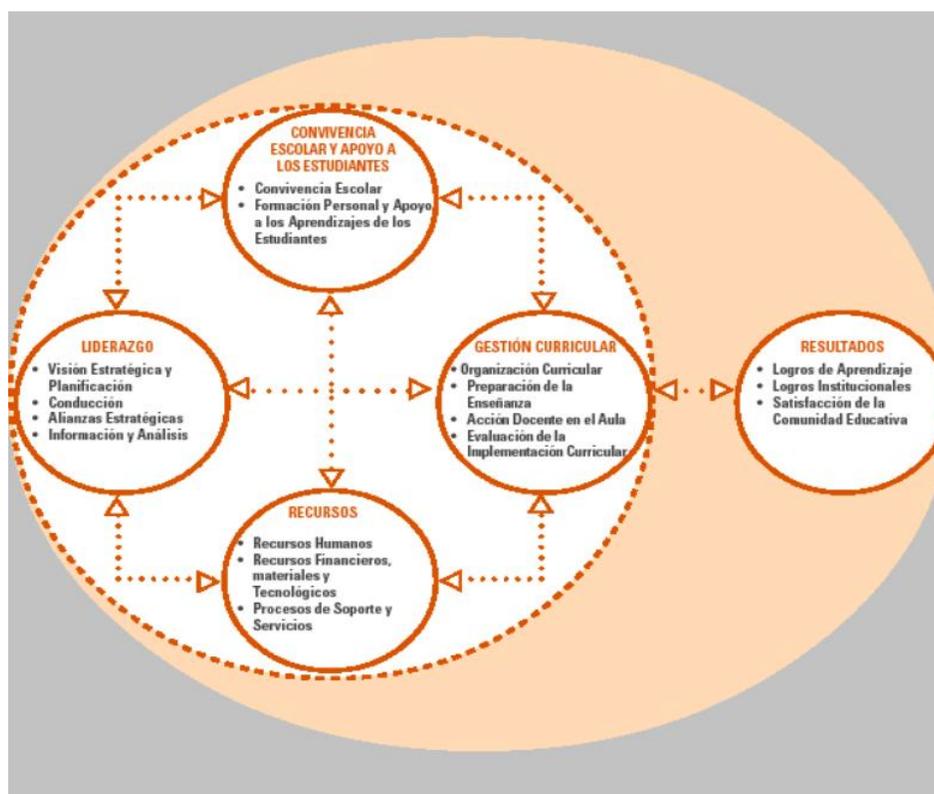
lugar, implementar la planificación institucional y pedagógica que permitirá la instalación, mejoramiento, consolidación y articulación de las prácticas definidas como prioritarias según el diagnóstico. Y al mismo tiempo, el monitoreo y seguimiento de las prácticas, estableciendo los ajustes que sean necesarios para el logro de las metas definidas en el plan de mejoramiento educativo.

Finalmente, en la evaluación se analizarán y valorarán los resultados cuantitativos y cualitativos alcanzados en la implementación del plan de mejoramiento educativo desarrollado en un ciclo de mejoramiento continuo, que por lo general dura un año escolar, y que entregará antecedentes para planificar un nuevo ciclo.

El Modelo de Gestión Escolar se desagrega en áreas, dimensiones y elementos de gestión. Las áreas son el elemento clave de la gestión de un establecimiento y estas son: liderazgo, gestión curricular, convivencia y apoyo a los estudiantes, recursos y resultados. Las dimensiones expresan el contenido técnico del área en forma desagregada, identifica temas y criterios más específicos junto con las prácticas que las constituyen. Los elementos de gestión describen un grado más específico de la operacionalización de los contenidos de las áreas y de las dimensiones.

Figura 2

Modelo de Calidad de la Gestión Escolar



Fuente: (MINEDUC, 2012).

El instrumento de autoevaluación del Modelo de la Calidad adiciona una metodología de evaluación bien definida respecto de la calificación de los procesos. Permite establecer claramente avances o retrocesos en las prácticas de los establecimientos, calificando agrupadamente áreas y dimensiones del modelo, entregando información significativa para la toma de decisiones.

A través de las investigaciones educacionales realizadas se han logrado identificar algunas variables que permiten el logro de aprendizajes intencionados y significativos. Son características de una práctica pedagógica que asegura resultados de aprendizaje: un clima sano y disciplinado en el aula,

calidad de las estrategias de enseñanza, variedad de los recursos didácticos, efectividad en el uso del tiempo y altas expectativas del docente sobre sus estudiantes. Sin desconocer la influencia que ejercen las condiciones sociales y culturales de base de los estudiantes en sus resultados educativos, elemento clave para optimizar las estrategias de enseñanza y observar el “valor agregado” que cada unidad educativa es capaz de producir.

Es posible que escuelas con una cantidad de estudiantes altamente vulnerables obtengan significativos logros de aprendizaje (UNICEF y Asesorías para el Desarrollo, 2004). Aquí cobra sentido la política pública de educación “Calidad y Equidad” que favorece el desarrollo de escuelas y liceos de calidad, principalmente en contextos sociales vulnerables, para asegurar que niños y jóvenes de los distintos segmentos de la sociedad tengan la oportunidad de participar, de experiencias educativas significativas y pertinentes, alcanzando con ello altos niveles de aprendizaje.

Las investigaciones realizadas respecto de las escuelas eficaces y la mejora escolar (Casassus, 2003; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004; Descouvieres, 2001; Murillo, 2004, Román, 2004) señala que las variables que afectan la calidad educativa se pueden encontrar en tres ámbitos del sistema educativo: la sala de clases, la institución escolar y el entorno de la escuela. La relación más directa y explicativa de los resultados se manifiesta entre profesor y estudiantes, y que la escuela como institución, genera condiciones para que estas características se manifiesten (MINEDUC, 2005).

La gestión escolar se constituye en un proceso mediador que articula y coordina las diversas acciones que emprende la organización escolar, permitiendo la generación de condiciones apropiadas para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, sus procesos formativos y los resultados institucionales. De esta forma, el Modelo de la Calidad de la Educación se convierte en una de las principales líneas de la política educativa actual, puesto

que se encarga de generar las condiciones y dispositivos que permitan instalar una lógica de mejoramiento continuo de la gestión que realizan los establecimientos educacionales del país.

3.3. Los procesos de evaluación en los centros educativos para lograr centros eficaces y de calidad.

La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo. En este contexto la eficacia es uno de sus componentes, considerado de mayor importancia y objeto de estudio desde hace unas décadas. Conseguir centros eficaces es uno de los objetivos de la política educativa de muchos países como elemento esencial de calidad. En este marco la evaluación de centros representa un medio para un fin: lograr centros eficaces y de calidad a través de un sistema que nos permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos y de este modo avanzar y construir una educación de calidad, como meta final.

La evaluación es una parte esencial de cualquier proceso administrativo y permite diagnosticar el estado en el que se encuentra una institución. Permite regular las acciones para corregir el rumbo en el caso de estar apartándose de los objetivos perseguidos. Así mismo, ofrece una mirada retrospectiva de lo que se ha hecho, de los aciertos logrados, de los errores cometidos y del grado en el que se han alcanzado los objetivos propuestos. Por lo mismo, la evaluación es un proceso complejo y difícil.

Valenzuela (2006), define la evaluación educativa como un proceso y a la vez como un producto, cuya aplicación permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado. Existen diferentes tipos de evaluación dependiendo de lo que se quiere evaluar. Así se pueden clasificar en:

- a. Evaluación del aprendizaje: determina el grado en el que los estudiantes han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje.
- b. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: determina tanto la efectividad como la eficiencia del proceso de enseñanza como medios para facilitar el proceso de aprendizaje.
- c. Evaluación curricular: determina el grado en el que un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado.
- d. Evaluación de instituciones educativas: determina tanto la efectividad como la eficiencia de una institución educativa como centro de trabajo y prestadora de servicios a la sociedad.
- e. Metaevaluación: evalúa los sistemas de evaluación.

El proceso de evaluación ocurre en un contexto específico y está condicionado por la perspectiva que el evaluador tiene al realizarla. Tanto el contexto como la perspectiva establecen los fundamentos del marco de referencia en el que la evaluación se efectúa. Cada vez que una evaluación se realiza, el evaluador va tomando ciertas decisiones sobre cómo aproximarse al objeto que va a evaluar o qué instrumentos va a usar.

Todos los modelos de calidad sin excepción consideran entre sus elementos fundamentales al liderazgo, la planificación, los recursos y los resultados. En los últimos años en la realidad chilena, también se han venido incorporando los aportes de modelos de calidad; los modelos de carácter empresarial han servido de referencia para la creación de diseños propios, adaptados de manera específica al campo de la educación.

Uno de ellos es el desarrollado por el Ministerio de Educación de Chile, el Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar, conformado por cinco elementos de gestión: Liderazgo Escolar, Gestión del currículum, Convivencia escolar, Gestión de Recursos y Resultados (MINEDUC, 2012). Este modelo se ha aplicado en las escuelas públicas del país y ha sido complementado por otro

instrumento aportado por los equipos técnicos del Ministerio, denominado Marco para la Buena Dirección, que define cuatro ámbitos que son: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, y Gestión de Recursos (MINEDUC, 2007). Además del Marco para la Buena Enseñanza, que señala el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje: Preparación de la Enseñanza, Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje, Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes, y Responsabilidades Profesionales (MINEDUC, 2008).

Toda evaluación de una institución educativa surge siempre de una necesidad. Un aspecto esencial de las instituciones educativas y que es necesario evaluar, es el aprendizaje de los estudiantes. Si estos ocupan un lugar primordial dentro de este proceso, el profesor lo es también. Por lo tanto, la evaluación del desempeño de los profesores es otro factor clave por considerar. Otro elemento fundamental en una institución educativa es el personal directivo. El director actúa como líder y como máxima autoridad de la institución, por lo que es razonable que constituya una parte importante al hacer la evaluación del centro y lo mismo es válido para el resto del equipo directivo.

Por otro lado, el currículum es un plan para alcanzar un conjunto de metas y objetivos en un proceso educativo. La evaluación curricular constituye una parte sustancial en la evaluación institucional, siendo el currículum donde se perfila el plan para el aprendizaje, es la vivencia misma del proceso educativo.

Los recursos materiales y financieros con los que cuenta la institución para cumplir con su misión educativa es otro elemento importante a considerar dentro de la evaluación del centro.

López (2010) señala que existen al menos tres factores que están afectando negativamente la gestión de las organizaciones educativas e influyendo en sus resultados. En primer lugar, la ausencia de un liderazgo efectivo de quienes dirigen estas organizaciones. En segundo lugar, un

desconocimiento de herramientas modernas de gestión, "Diversos estudios revelan que son más eficaces las escuelas en las cuales existe una buena relación entre profesor y alumno y hay orden y claridad hacia las metas; también, en aquellas escuelas donde los directores organizan espacios de reflexión; establecen relaciones positivas con sus profesores; promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias e involucran a directivos, profesores, estudiantes y padres en el mejoramiento de los resultados" (Martinic, 2002, p. 27).

Un tercer factor es una cultura organizacional fuertemente arraigada y opuesta a los cambios organizacionales y que genera una resistencia. Una de las manifestaciones más claras de este escenario se expresa en la escasa utilización de instrumentos orientados a evaluar la gestión de las organizaciones educativas, "Pese a que la evaluación ha sido central en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, la cultura evaluativa en nuestro medio es débil, en el sentido que ha estado centrada en el alumno y no en otros aspectos de la acción educativa" (Raczynski, 2001, p. 10).

La gestión escolar es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales (Alvariño et al., 2004). En la actualidad, se releva la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos educacionales, con su impacto en el clima de la escuela, en la planificación, en las formas de liderazgo, en la optimización de los recursos y del tiempo, la eficiencia y por ende en la calidad de los procesos.

Weinstein (2002) ha señalado la existencia de algunos factores críticos de una gestión escolar de calidad que se podrían asociar a mejores resultados pedagógicos, entre los que menciona están una escuela con sentido compartido de misión; liderazgo del director o equipo directivo legitimado por la comunidad

escolar; trabajo en equipo entre directivos y docentes y un buen nivel de compromiso con los profesores; proceso de planificación institucional participativo; participación efectiva de los distintos actores del sistema educativo; clima laboral y de convivencia positiva entre docentes, entre directivos y profesores y entre profesores y estudiantes; y una adecuada inserción del establecimiento con su entorno.

Según Hopkins (2009) las variables críticas a abordar para el mejoramiento de los aprendizajes son: el Liderazgo ejercido principalmente por los equipos directivos y de gestión de cada establecimiento, es el elemento dinamizador y generador del cambio; la Gestión Curricular, entendida como el proceso principal del establecimiento vinculado con la organización, implementación y evaluación de la propuesta curricular del establecimiento; la Convivencia y Apoyo a los Estudiantes, la Organización de los Recursos y la importancia de la Evaluación de la calidad de los procesos implementados.

El eje central del Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar es el mejoramiento continuo que consiste en una revisión sistemática y permanente de los procesos de los establecimientos, para luego formular acciones de mejoramiento que permitan obtener logros de aprendizaje para todos los estudiantes.

El Modelo de Gestión Escolar identifica los ámbitos en los cuales cualquier institución escolar que busque obtener resultados de calidad y profesionalizar su gestión debiera generar prácticas sistemáticas que pueden ser evaluadas y mejoradas continuamente según los niveles de excelencia que el contexto establezca.

Las principales características del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar son:

- a. Identifica procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar y que inciden de diversas maneras en la calidad de los resultados educativos.
- b. Las áreas y dimensiones inciden en la generación de resultados del establecimiento.
- c. Identifica los procesos significativos de cada establecimiento.
- d. Es sistemático respecto de las acciones, procesos, metas y la evaluación de los resultados para lograr una gestión de calidad.
- e. Tiene como principio orientador el mejoramiento continuo promoviendo la idea sistemática de incrementar la calidad.
- f. Permite la coordinación y articulación de todos los procesos de gestión sobre la base de la comprensión del enfoque sistémico para mirar las interrelaciones entre las dimensiones de cada una de las áreas y de los procesos y resultados (MINEDUC, 2012).

Dado lo anterior, el modelo promueve la responsabilidad que deben tener los actores de la comunidad educativa respecto de los resultados del establecimiento, promoviendo, a su vez, una gestión profesional y rigurosa.

El modelo distingue cinco áreas, que están interrelacionadas entre sí.

El área de Liderazgo está referida a las prácticas desarrolladas por el equipo directivo, para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa, el logro de los objetivos y metas institucionales (MINEDUC, 2005).

El área de Convivencia Escolar se refiere a las prácticas que se realizan en el establecimiento educacional, para considerar las diferencias individuales y

la convivencia de los actores de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje (MINEDUC, 2005).

El área de Recursos se refiere a las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y asistentes de educación; y la organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales (MINEDUC, 2005).

El área de Resultados se da en el plano de los datos e informaciones que posee o genera el establecimiento educacional, dando cuenta del resultado de los aprendizajes de los alumnos, de los logros institucionales y la satisfacción de la comunidad educativa. Datos, cifras, porcentajes, resultado de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales (MINEDUC, 2005).

Las áreas descritas giran y centran su quehacer para contribuir al área centro del modelo, gestión curricular, en tanto en ella se concentra la esencia de la escuela, necesitando en consecuencia, del apoyo desde el liderazgo, los recursos y convivencia escolar para desarrollar el currículum y concentrarse en el aprendizaje de los estudiantes a fin de obtener buenos resultados.

La Gestión Curricular es el área central del modelo, puesto que aquí se encuentran los procesos principales del establecimiento educacional, referidas a las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular en coherencia con el PEI (MINEDUC, 2005).

El Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar es un proceso de mejora continua en base a la evaluación, retroalimentación y ejecución de planes impactando los resultados del establecimiento, promoviendo un circuito de mejoramiento, a través de una autoevaluación institucional, de la planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos más relevantes evidenciados en la

evaluación, de la implementación, monitoreo y seguimiento de las acciones planificadas, y de la evaluación y valoración de los resultados cuantitativos y cualitativos los cuales servirán para planificar un nuevo ciclo de mejoramiento educativo.

El modelo es un instrumento que incorpora a la escuela a un recorrido de mejoramiento continuo, que la llevará a elevar las capacidades de gestión, desarrollando en forma autónoma, características presentes en escuelas efectivas y sustentarlas en el tiempo con el apoyo de agentes claves.

El Marco para la Buena Dirección del Ministerio de Educación (2005) se fundamenta en la necesidad de definir y profesionalizar el rol del director en los establecimientos fortaleciendo la capacidad de estos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativo, preocupados por obtener logros de aprendizaje para todos sus estudiantes, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presenten en sus respectivas comunidades de aprendizaje.

El Marco para la Buena Dirección intenta reconocer el complejo rol que desempeña el director y los docentes que cumplen funciones directivas y técnicas pedagógicas, sentando las bases para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento educativo que dirige.

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

El director debe garantizar que la implementación del currículum se orienta a una enseñanza de calidad. Para ello procura la existencia de

mecanismos de monitoreo y evaluación de diferentes aspectos de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.

El Informe Talis (OCDE, 2009), sobre la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje, señala la presencia de dos estilos de dirección: una con énfasis en lo educativo, cuyas acciones estarían focalizadas en los profesores, los objetivos y el desarrollo del currículo, y otra en lo administrativo, caracterizada en la rendición de cuentas y procedimientos administrativos. Se privilegia de esta forma un liderazgo más centrado en lo educativo que en lo administrativo.

La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar y apoyar, contribuyendo a construir una mejora desde el interior de la unidad educativa. Así, el Informe McKinsey (2007) y la propia OCDE (2009) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado.

Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Printy, 2010). El equipo directivo debe crear un clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando sus resultados y alentando el progreso. En este contexto, el liderazgo compartido del director y equipo directivo, es altamente importante para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en los programas de políticas educativas, centrando su foco en un liderazgo para el aprendizaje, dejando de ser un rol reservado solo al director, siendo dicha misión compartida por otros miembros del equipo docente como el equipo directivo y técnico pedagógico.

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009): centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, y una responsabilización común por los resultados. La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. Así la función del equipo directivo se transforma en un catalizador para la mejora de los centros educativos. Por eso, no hay un proyecto de dinamización o de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo (Bolívar, 2010). El equipo directivo debe crear entornos, disponer espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje de los profesores, de la organización y de los estudiantes. De esta forma, los equipos directivos dirigen su acción a rediseñar los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela (Leithwood, 2009).

A pesar de los esfuerzos comprometidos a través de políticas públicas y programas, existe una debilidad del equipo directivo para coordinar acciones en función del logro de objetivos institucionales. Los antecedentes comprueban, que los equipos directivos simplemente no poseen prácticas de autoevaluación de su gestión, lo que informa de la necesidad de apoyar a los equipos directivos en este aspecto, para aportar en los procesos de renovación y mejora de su gestión (Becerra, Mansilla, Saavedra y Tapia, 2011).

3.4. Evaluación: ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Cómo lo sabemos? ¿Qué vamos a hacer ahora?

Tres preguntas básicas guían el proceso de evaluación:

- a. ¿Cómo lo estamos haciendo?
- b. ¿Cómo lo sabemos?
- c. ¿Qué vamos a hacer ahora?

Esto permite a las escuelas reconocer sus fortalezas claves, identificar las áreas donde es necesario mantener las buenas prácticas, determinar aquellas que es necesario mejorar y elaborar un plan de acción.

Gran parte de la tradición investigativa respecto de escuelas eficaces y mejora escolar, señala que las variables que afectan la calidad educativa se pueden encontrar en tres niveles o ámbitos del sistema educativo: la sala de clases, la institución escolar y el entorno de la escuela.

En tal sentido, la relación más directa y explicativa de los resultados se manifiesta entre profesores y estudiantes, y que la escuela debe generar las condiciones para que estas características se manifiesten.

En un sistema educativo bien integrado estándares y evaluación van de la mano. Los estándares sirven como un recurso indicativo importante, ya que transmite a cada integrante del sistema educativo lo que se espera de ellos, y las evaluaciones proporcionan información acerca de cuán bien se han cumplido las expectativas.

Por otra parte, los indicadores de evaluación de las áreas y dimensiones propuestas en el Modelo de Gestión para evaluar la calidad de la gestión escolar aluden a la construcción de unidades de medida tanto cualitativas como cuantitativas, que permiten reconocer el nivel de logro de determinada práctica en relación a la dimensión propuesta. Con esto, se fijan niveles óptimos de

desempeño y se otorga a la institución la posibilidad de fijar sus propios niveles de calidad en función de su contexto particular.

Los criterios, estándares e indicadores dicen a los establecimientos cuál es la meta que hay que alcanzar y dónde es necesario poner los énfasis de sus propias prácticas, las evaluaciones internas y externas les dicen si están progresando en el sentido indicado y los programas de mejoramiento son posibles acciones de apoyo que se emprenden para transitar entre lo que existe como realidad y lo que se espera como ideal.

El ciclo se cierra con la retroalimentación y la rendición de cuentas de los avances periódicos y los propósitos de esa cuenta, que son transparentar la información sobre los resultados y logros para conseguir un compromiso más global o para apoyos específicos. Bellei, Contreras y Valenzuela (2008), refiriéndose a los nudos críticos del debate sobre políticas educacionales en Chile, señalan la necesidad de fortalecer las capacidades docentes para enseñar, las capacidades de los equipos directivos y los administradores para gestionar las escuelas y liceos, y los recursos puestos a su disposición asegurando una distribución más equitativa de los mismos.

Si bien todas las propuestas enunciadas en las nuevas políticas en torno a la educación tienen el foco en mejorar la calidad no basta solo con hacer una declaración de intenciones. Muchas de estas políticas aparecen como contradictorias. Según se señala (Ahumada, 2010) por un lado, se enfatiza la autonomía y, por otro, se aumenta el control y la centralidad en la elaboración e implementación de las políticas. Asimismo, se señala la importancia del mejoramiento continuo, sin embargo, la evaluación se centra más en los resultados que en el proceso.

La gestión escolar se constituye en un proceso mediador que articula y coordina las diversas acciones que emprende la organización escolar, permitiendo la generación de condiciones apropiadas para la principal tarea que

debe desarrollar la escuela o liceo; el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, sus procesos formativos y los resultados institucionales (González, 2005). Sin embargo, la falta de tiempo para analizar y reflexionar en torno a las áreas prioritarias a mejorar aparece como una de estas dificultades.

Por esto, el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar se encarga de generar las condiciones y dispositivos que permitan instalar una lógica de mejoramiento continuo de la gestión que realizan los establecimientos educacionales del país.

Esto implica promover el fortalecimiento de las propias prácticas y la búsqueda de soluciones para abordar la gestión en los establecimientos educacionales, identificando en su composición diversos procesos, identificados por el propio establecimiento de acuerdo a su contexto y condiciones particulares.

Los programas de mejoramiento junto con fortalecer y mejorar la gestión escolar también han fortalecido la autonomía de los centros escolares. Esta autonomía pretende fortalecer el desarrollo profesional de los profesores y la responsabilización progresiva de la institución escolar por los resultados del aprendizaje.

También para fortalecer este proceso de mejoramiento, es necesario identificar las competencias de liderazgo requeridas para generar una reflexión crítica en todos los estamentos del establecimiento acerca de sus prácticas y resultados. En este sentido, el rol del líder educacional se torna central, pues en él recae la responsabilidad de dar viabilidad a las acciones de gestión planificadas (Casassus, 2000). Un buen líder se destaca por la capacidad de involucrar a otros en las tareas y logro de objetivos institucionales, por lo tanto, es necesario potenciar los liderazgos existentes para fortalecer el aprendizaje institucional en base al mejoramiento continuo de las prácticas institucionales.

De esta forma, el liderazgo se ha ido convirtiendo de modo creciente en un factor clave en la organización escolar y en la eficacia escolar (Hallinger y Huber, 2012). Muchos países dirigen ahora sus políticas educativas a fortalecer la dirección escolar, no solo en una línea administrativa, sino también de liderazgo pedagógico.

Un gran desafío será generar las capacidades de mejoramiento continuo al interior del equipo de gestión y directivo, para que la comunidad escolar analice y evalúe permanentemente sus propias prácticas y los respectivos resultados de gestión que se implementen. Los directivos escolares son los principales responsables de la gestión del establecimiento y tienen por tarea demandar del resto de los actores de la comunidad educativa, prácticas coherentes con el logro de objetivos trazados.

El Modelo de Gestión permite instaurar una lógica de mejoramiento continuo especialmente en la gestión del currículo y en todos aquellos procesos de gestión que inciden en este aspecto. A la vez esto obliga a asumir una perspectiva de evaluación que prioriza la autorregulación por sobre el control externo, el cual debe complementarse con una autoevaluación institucional, proceso que ha demostrado mayor potencia para dar continuidad a la mejora. Bajo esta mirada, la autoevaluación es entendida como la evaluación que realizan los centros por iniciativa propia con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados (Gairín, 1993).

Además, proporciona a los profesores una oportunidad para reconstruir sus modos de ver lo que está ocurriendo en los centros (Bolívar, 1994). La autoevaluación transforma a los actores de la comunidad educativa en agentes activos, revisando lo que ellos mismos hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen, en un contexto particular, potenciando los aspectos de lo que se podría cambiar. Y junto con las evaluaciones externas que permiten conocer hasta qué

punto los establecimientos educacionales están alcanzando las metas propuestas.

Bolívar (1994) señala que la evaluación externa viene a proveer apoyos de arriba para mejorar lo de abajo, en lugar de controlar o dar directrices de cómo implementar prescripciones externas. De esta forma, la evaluación institucional debe contemplar la autoevaluación para validar los procesos internos de evaluación y los procesos y resultados de las acciones planificadas de mejoramiento.

Así, el Modelo de Calidad de la Gestión incluye en primer lugar, una autoevaluación institucional que tiene como propósito obtener un diagnóstico que permita determinar la calidad de las prácticas de gestión que la escuela realiza cotidianamente a través de un instrumento autoaplicado.

Esta reflexión que realiza la escuela busca identificar aquellos ámbitos que pudieran ser definidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión escolar. Luego, se continúa con la planificación, ejecución y evaluación de las acciones que permitirán producir cambios en la gestión escolar del propio establecimiento educacional, ya sea instalando o mejorando las prácticas que ya se realizan. Todo esto se canaliza en un Plan de Mejoramiento donde se guiarán las acciones dando sentido a la autoevaluación y el diagnóstico institucional.

Este Plan de Mejoramiento propone ordenar las prioridades de mejoramiento de la escuela, detectadas en la autoevaluación, programando las acciones y recursos necesarios para obtener resultados y alcanzar las metas fijadas en un tiempo determinado, a través de un seguimiento y monitoreo de las acciones emprendidas para mejorar las áreas deficitarias identificadas y teniendo una visión integral del establecimiento. Todo este proceso instala también la Cuenta Pública, la cual informa y transparenta los avances y desafíos pendientes del establecimiento en materia de mejoramiento educativo

y lo da a conocer a toda la comunidad. Esta cuenta considera tanto los procesos de gestión como los resultados, ya sean institucionales o educativos.

La evaluación de centros es la clave para la mejora permanente de los sistemas educativos y de los centros docentes. Junto con la mejora de los centros, se aumenta la eficacia y por consiguiente la calidad de la educación, siendo éstos los motivos que justifican los procesos de evaluación. Existen muchas variables que inciden en la calidad de la enseñanza. La evaluación nos muestra la realidad del centro, nos dice cómo estamos y en qué debemos mejorar, es la base del cambio educativo.

Según Sánchez (2007), la evaluación es el medio para comprobar la eficacia del sistema educativo, analizar el rendimiento del mismo, averiguar si la organización adoptada es la más conveniente y la que produce mejores resultados, y orientar la toma de decisiones que permitan introducir las modificaciones más adecuadas para conseguir su mejora.

La importancia de la autoevaluación del centro radica en que se inició al interior de éste, a través de la reflexión de sus propios actores para poder comprender y mejorar las prácticas deficientes, aunque también debe complementarse con otro tipo de evaluaciones. Es por esto que se plantean dos grandes puntos, los resultados y los procesos internos, los que apuntan a la eficacia escolar y a la mejora. Se convierte así la evaluación en un proceso reflexivo, sistemático y riguroso en la recogida y análisis de la información, a través de la aplicación de técnicas e instrumentos que aporten información objetiva y de calidad, útil y descriptiva. Siendo de esta forma, la evaluación un medio para mejorar los centros, incrementar su eficacia y en último término, lograr una educación de calidad.

De los estudios (Brunner y Elacqua, 2003; Bellei, 2004; Redondo, 2005) que se han hecho sobre escuelas efectivas se desprenden varios puntos. Primero, que los indicadores de eficacia se han considerado como un medio

para un fin, que es lograr el aprendizaje del estudiante y que dependerán del contexto propio de la escuela. Segundo, se basa en que todos los estudiantes pueden aprender. Se pone énfasis en el aprendizaje significativo, en aprender a aprender y en la habilidad para utilizar el conocimiento creando las condiciones óptimas para que los estudiantes alcancen niveles de rendimiento y dominio de estrategias que les permitan continuar con estudios superiores. Tercero, se considera a la escuela como la principal unidad de cambio. Además consideran a los padres como activos participantes de la comunidad educativa. Se producen mejores resultados cuando padres, profesores y directivos tienen objetivos comunes y trabajan en conjunto para lograrlo. Y por último, se reconoce en el liderazgo escolar la capacidad de permitir y estimular cambios especialmente en el área del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Varios investigadores señalan que la escuela tiene efectos en el aprendizaje de sus estudiantes, de esta forma las escuelas y sus profesores son capaces de mejorar o empeorar el rendimiento de los estudiantes a partir de sus variables de entrada (OCDE, 1995). Muchos señalan la importancia de medir el “valor añadido”, que sería la medida del incremento de un estudiante, a causa del efecto que la escuela ha producido en él dejando fuera las influencias de las características de entrada del estudiante. Este “valor añadido” sería un indicador para evaluar en qué medida mejora la escuela a lo largo del tiempo y cómo influye en el progreso del rendimiento de sus estudiantes.

Las escuelas eficaces consideran a la escuela como una unidad de mejora que se basa en dos criterios principales: calidad y equidad, es decir que tengan un alto nivel de rendimiento y que no varíe dependiendo de la procedencia y características de los estudiantes.

Específicamente las escuelas eficaces señalan que la escuela debe tener una misión y objetivo con foco en la calidad, un liderazgo instructivo, un clima escolar con énfasis en el aprendizaje, altas expectativas para estudiantes y

profesores, resultados de los estudiantes, enseñanza eficaz y un plan de mejora basado en los datos de la unidad educativa. En resumen, se trata de hacer de las escuelas lugares de aprendizaje para los estudiantes, favoreciendo las acciones autónomas o propias de cambio, donde estos cambios surjan desde el interior de la unidad educativa y que estos cambios perduren en el tiempo.

Bolívar (2000), señala que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender. Las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente a retos y demandas, de modo que las organizaciones con futuro serán aquellas que desarrollen esta capacidad. En relación a las políticas educativas se hace necesario generar un equilibrio entre los estándares externos que motivan la mejora y la autonomía del centro para que se transforme en el generador del cambio interno.

Otra característica de los procesos que se desarrollan en las escuelas eficaces es que es un proceso continuo para que la mejora sea permanente. Para esto es necesario una constante revisión y evaluación de los procesos a través del tiempo para mostrar resultados consistentes. Esta evaluación debe incluir todas las áreas de la gestión escolar, principalmente el área de liderazgo, de gestión curricular y las prácticas que se desarrollan en el aula. Según lo expresado por Stoll (2002), es imprescindible fijar el interés tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela si se propone un plan de mejora.

En las escuelas eficaces se señala que lo que ocurre en las aulas marca la diferencia en el aprendizaje y mejora de los niveles de rendimiento de los estudiantes, en conjunto con el apoyo institucional para producir los procesos de cambio y mejora. Es por esto, que se hace imprescindible que los docentes desarrollen las competencias y habilidades necesarias para lograr un desempeño de calidad.

La escuela debe desarrollar capacidades cultivando tanto el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) como el capital social por medio de comunidades profesionales de aprendizaje. Al respecto, se señala que un error en que han incurrido muchas propuestas de mejora ha sido “centrarse en la construcción de capital humano sin poner suficiente acento en el capital social. En otras palabras, le prestan más atención a mejorar el desempeño individual de los profesores, que a fortalecer las capacidades en todos los niveles a través de la construcción de confianza, innovación y colaboración colectivas” (Harris, 2012, p. 95). Para que una mejora sea sostenible, se debe generar un desarrollo profesional colectivo dentro del centro educativo y entre otros. En este contexto, el apoyo de los líderes educativos será significativo para apoyar y animar a que la escuela se desarrolle y sea cada día mejor.

Como señala Bolívar (2012), tras la calidad y trabajo del profesorado, el liderazgo directivo es el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en el logro de aprendizajes. Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Las políticas educativas deben centrarse en el apoyo a la práctica docente, potenciar el desarrollo organizacional del centro y profesional de los docentes, para producir el cambio educativo y mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Debe haber un equilibrio y coherencia entre la política educativa, el centro y lo que ocurre en el aula.

Lo primero es fijar los estándares de base para presionar a los profesores para que consigan esas metas fijadas dentro del aula y así trabajar coordinadamente con un objetivo en común y poner énfasis en la práctica docente al determinar lo que los estudiantes deben aprender. Si se quiere que los estudiantes logren estándares de mejor calidad así también los profesores deberán cumplir con ciertos estándares de calidad en su práctica.

La presión por lograr los estándares establecidos, ha puesto en el centro de los cambios educativos a las prácticas del aula y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Centrarse en aquellas variables próximas al aula, que son las que pueden conducir a la implementación efectiva, pues, en último extremo, es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Hopkins y Reynolds, 2001).

Es por esto, que el modelo de escuelas eficaces ha colaborado para centralizar las estrategias de apoyo y mejora en los aspectos de enseñanza-aprendizaje. Se deben producir cambios a nivel de prácticas docentes y a nivel de organización del centro. Los cambios deben estar centrados en cómo afectan éstos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y qué condiciones se necesitan para que ocurran.

Otro factor que incide en el rendimiento de los estudiantes son las competencias de los profesores y los perfeccionamientos para mejorar la acción docente en un trabajo colectivo y colaborativo de toda la unidad educativa.

En la “teoría de la acción”, Fuhrman y Odden (2001), establecen los siguientes principios directrices para que los estudiantes alcancen niveles más altos de aprendizaje, estos son:

- a. Debemos contar con metas claras y ambiciosas, juntamente con indicadores de resultados coherentes con estándares educativos y medidas de los logros de los estudiantes.
- b. Cuando dichas metas ambiciosas pretenden incrementar los niveles de realización, la tecnología común de la educación (la práctica docente) debe cambiar drásticamente. Un fuerte foco en el cambio didáctico es necesario, cuando se quiere que los estudiantes consigan altos niveles de suficiencia. Para que esto suceda también se precisan cambios a nivel de organización.

- c. Para conseguir una dramática mejora de la enseñanza en todas las escuelas requiere esfuerzos extensivos en formación permanente, en buenos materiales curriculares y en un liderazgo en el sistema y a nivel de escuela. El desarrollo de la capacidad no sucede espontáneamente, se requiere un fuerte liderazgo por la política educativa.
- d. Semejante cambio sistémico requiere incentivos para proveer refuerzos positivos para que ocurra la mejora y para que las escuelas se esfuercen en más y mejor cambio. El rendimiento de cuentas debe ser parte de estas estrategias, no una reforma en sí misma.

Las políticas educativas pueden crear condiciones para el aprendizaje y desarrollo de los centros. Junto con ello es necesario un liderazgo distribuido que promueva y estimule la mejora, teniendo como objetivo central el aprendizaje de los estudiantes, buscando las estrategias para mejorar a nivel de aula, y apoyando y estimulando el trabajo del profesor. Aunque es difícil encontrar una relación entre un modelo particular de liderazgo distribuido y mejora de los resultados, parece que compartir el liderazgo en el seno de la escuela es un factor que favorece el aprendizaje de los alumnos (Hallinger y Heck, 2010).

El liderazgo orientado en lo pedagógico tiene un impacto real y efectivo tanto en los profesores como en los estudiantes de los centros educativos, y es una de las principales variables que inciden en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008). El liderazgo tiene una alta valoración positiva por parte de toda la comunidad educativa a causa de la influencia que se produce en las prácticas de aula.

El liderazgo pedagógico, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010). El líder pedagógico centra su quehacer educativo en

formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Junto con orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. En este sentido, asegurar la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje (MINEDUC, 2005).

El monitoreo, acompañamiento y supervisión por parte del líder pedagógico y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo, en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, y también por los resultados de aprendizaje que se están logrando (Anderson, 2010).

De acuerdo con Balzán (2008), la tarea del líder pedagógico está definida principalmente por tres dimensiones. Planificar qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y quién debe llevarlo a cabo, escogiendo y realizando los mejores métodos para lograr los objetivos y metas planteadas. Organizar y ordena las funciones que se deben desempeñar, dónde y cómo debe realizarse el trabajo, determinar las actividades, jerarquizarlas y asignarlas. Evaluar y verificar el cumplimiento de lo planeado, constatar si todo se ha realizado conforme a lo programado, de tal manera que la ejecución se lleve a cabo de acuerdo con lo planificado, y así lograr las metas propuestas. De lo contrario, se deben reorientar los procesos.

El rol que ocupa el líder pedagógico dentro de la institución educativa es fundamental en el desarrollo y funcionamiento pedagógico-curricular de los centros; esta dimensión, orientada a la pedagogía, se encuentra en el contexto de la gestión de los establecimientos educativos; en este sentido, gestión curricular supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino uno sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear

condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha y buscando (Tello, 2008). Es una gestión orientada en el currículum, su administración, gestión de los aprendizajes y prácticas educativas. Por lo tanto, existen dos liderazgos, que se diferencian en las escuelas: uno centrado en la administración, y otro, en el currículum; este último es el que se enfrenta y relaciona con el cuerpo docente, encargándose de las supervisiones, acompañamientos de las prácticas pedagógicas, gestión curricular y de los aprendizajes, el cual es reconocido y valorado por el cuerpo de profesores.

CAPÍTULO IV

DIAGNÓSTICO DEL COLEGIO

4.1. Descripción del centro educativo.

El proyecto Scole Creare surge en los momentos históricos en que el país demanda a la educación chilena innovaciones culturales, a la luz de los requerimientos de la sociedad y del mundo de hoy. El proyecto sintetiza un imperativo desafío en que los profesores materializan ideas y experiencias y al mismo tiempo interpretan expectativas que padres y apoderados tienen para sus hijos; que serán hombres y mujeres del próximo siglo.

El paradigma socio-cognitivo se plantea como opción que desarrolle capacidades, destrezas, habilidades, conocimientos, valores, actitudes, fundamentalmente la capacidad innovadora o creativa, entendida como la más alta estructura mental.

El Colegio Scole Creare en su definición curricular se sitúa en un paradigma socio- cognitivo y con una definición que busca la formación desde un enfoque humanista de sus estudiantes. Y en esta perspectiva Socio-Cognitiva, el aprendizaje se entiende como el proceso de modificación de estructuras mentales o estructuras cognitivas (Casas, 2006).

En este marco de actuación se instala el currículum por habilidades como opción de colegio para que el alumno aprenda a pensar, que razone sobre sus propios pensamientos, que identifique los procesos mentales que le llevan a aprender exitosamente. El pensamiento creativo como una capacidad o potencial, así como otras capacidades, se puede evaluar mediante las capacidades manifiestas que se concretan en las habilidades específicas, que permiten identificar indicadores de evaluación.

El Colegio Scole Creare inicia sus actividades el año 1999, producto de las ideas de un grupo de profesores; los cuales a partir de sus experiencias pedagógicas en distintos contextos sociales y culturales deciden formar un colegio con un fuerte apego al área artística, en donde la creatividad fuese el pilar de la formación de sus estudiantes.

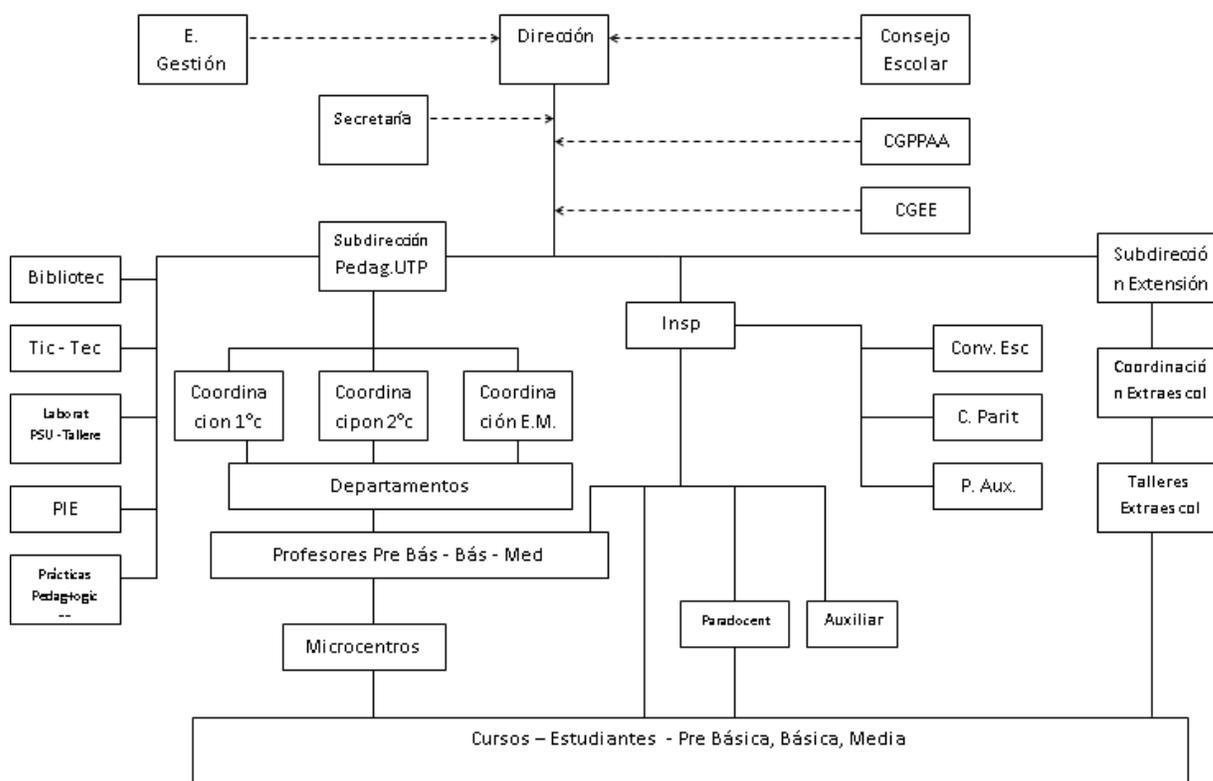
El establecimiento es subvencionado con financiamiento compartido y se inicia impartiendo las modalidades de Pre-Básica, con Kinder y Básica, con cursos de 1° a 8° Básico, para ir incorporando a partir del año 2000 los niveles de enseñanza media, hasta completar 4° Medio en el año 2003. Esto último, respondiendo a las expectativas y peticiones de los padres y apoderados, para que los estudiantes continuaran con la línea formativa del establecimiento, constituyéndose a partir del 2003 en un colegio de continuidad al tener los primeros estudiantes egresados de IV año de Enseñanza Media.

El colegio se encuentra ubicado en el sector poniente de la ciudad de Temuco, en la Avenida Gabriela Mistral 01670, en la intersección con Avenida Andes. Dependencias que se han mantenido desde sus inicios, sólo ampliando su infraestructura en el sector aledaño a la ubicación originaria. Está ubicado entre dos avenidas importantes de la ciudad de Temuco, Avenida Alemania y Avenida Gabriela Mistral, por lo cual diariamente existe gran afluencia de personas, vehículos y locomoción colectiva que transitan por el sector.

La dirección del colegio es la principal responsable del desarrollo del proceso educativo, además de ser el nexo de comunicación con los profesores, asistentes, trabajadores, la comunidad educativa general y los organismos vinculados al colegio. El colegio tiene un equipo directivo compuesto de directora, un jefe del equipo técnico pedagógico, coordinadores de ciclo para la enseñanza básica y media. Este equipo se reúne dos veces a la semana para coordinar y supervisar todo lo que esté relacionado con lo técnico-pedagógico y situaciones emergentes.

De acuerdo a la normativa vigente, el colegio cuenta con un consejo escolar que está conformado por la directora del colegio, quien lo preside; el sostenedor de la sociedad educacional, el presidente del centro general de padres, el presidente del centro de alumnos, un representante de los profesores y un representante de los asistentes de la educación. Este consejo se reúne al menos cuatro veces al año, y es la instancia formal para dar a conocer las acciones que el colegio propone, rendición de cuentas, además de inquietudes y propuestas de la comunidad educativa en general.

Figura 3
Organigrama Colegio Scole Creare



Fuente: PEI, 2013.

En la actualidad el colegio tiene una matrícula de 874 estudiantes. Según datos del SINAIE 2013, el colegio, para enseñanza básica registra un IVE de 31,6%; y para enseñanza media de 41,3%. Las familias que forman parte de la comunidad Scole Creare son de clase media, clasificadas en el nivel “D” según la estratificación que establece el Ministerio de Educación, para aquellos padres que declaran tener entre 13 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$400.001 y \$1.100.000. Por lo tanto, gran parte de los apoderados son profesionales, trabajadores dependientes o independientes y pequeños o medianos empresarios. Toda esta diversidad permite una convivencia entre hijos de autoridades de gobierno, de universidades, servicios públicos, abogados, médicos, profesores, jóvenes profesionales, prósperos empresarios, empleados fiscales, municipales, trabajadores particulares, obreros, personal de servicio, entre otros.

Bajo el concepto de diversidad el establecimiento da la posibilidad de convivencia entre familias que profesan distintas opciones de Fe, entre las cuales se destacan las religiones Católica, Evangélica, Mormona, Testigos de Jehová entre otras; adoptando el colegio una mirada de formación valórica que integra las visiones de todos los miembros de la comunidad escolar.

Los estudiantes provienen en gran parte de sectores cercanos, como también de áreas distantes de la ciudad de Temuco, por ejemplo Parque Alcántara, Cajón y Lautaro por el norte (22%); Padre las casas por el sur (22%); Altamira, Barrio Inglés, Labranza por el sur poniente (20%); Pedro de Valdivia y Fundo el Carmen por el poniente (31%). Y un menor porcentaje que se traslada diariamente de lugares como Cunco, Freire, Gorbea y Pitrufrquén.

4.1.1. Resultados Educativos

El logro de los aprendizajes de los estudiantes es medido a partir de la aplicación de pruebas objetivas por nivel de carácter sumativo, al final del primer semestre (PAC, prueba de avance curricular) y del año (prueba de síntesis), las cuales son analizadas luego de su aplicación para constatar que tipo de conocimientos, habilidades y avances tienen los estudiantes en cada asignatura. Estos instrumentos sirven de información al educador y a las coordinaciones de ciclo.

Al inicio de la implementación de estas evaluaciones al término del primer semestre y al finalizar el año, se les dio la posibilidad de eximirse a los estudiantes que tuvieran un promedio en la asignatura de 6.0, pero esta opción fue desechada debido a que los estudiantes durante el período de sistematización de los contenidos previo a las evaluaciones y durante el período de retroalimentación en forma posterior tuvo como primera consecuencia que los estudiantes perdieran el interés en la asignatura elevando con ello las inasistencias a clases y el interés por la asignatura. Por esta razón, esa opción ya no está vigente y todos deben asistir a clases en esos períodos y rendir sus evaluaciones.

Por otro lado, también se utilizan los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación nacional SIMCE y PSU que sirven como instrumentos de comparación entre el colegio y los del resto de la comuna, región y país.

Tabla 1. Indicadores de calidad externo: Resultados SIMCE cuarto básico

Cuarto Básico				
Año	N° alumnos que rindió la prueba	Prueba de Lenguaje y Comunicación	Prueba de Matemática	Prueba de Ciencias Nat., o Hist., Geog., y Ciencias Soc.
1999	31	265	273	273
2002	44	289	280	290
2005	28	284	283	290
2006	29	293	309	302
2007	45	289	295	297
2008	54	273	283	282
2009	52	275	286	294
2010	58	293	292	286
2011	54	278	291	304
2012	52	292	303	299
2013	50	285	282	287

Tabla 2

Indicadores de Calidad Externo: Resultados SIMCE Octavo básico

Octavo Básico					
Año	N° de alumnos que rindió la prueba	Prueba de Lenguaje y Comunicación	Prueba de Matemática	Prueba de Ciencias Naturales	Prueba de Ciencias Sociales
2000	27	247	252	260	262
2004	56	271	261	285	279
2007	52	277	291	291	285
2009	35	275	297	311	282
2011	48	280	294	306	299
2013	63	267	274	303	—

Tabla 3

Indicadores de Calidad Externo: Resultados SIMCE Segundo Medio

Segundo Medio			
Año	N° de alumnos que rindió la prueba	Prueba de Lenguaje y Comunicación	Prueba de Matemática
2001	17	279	272
2003	47	276	259
2006	47	283	261
2008	45	265	242
2010	61	301	291
2012	62	293	297
2013	98	267	281

Los resultados SIMCE obtenidos por el colegio Scole Creare a lo largo del tiempo han manifestado variaciones en la que se destaca un aumento gradual. Ante esto, a continuación se presentará un detalle de dichas variaciones:

Los indicadores de calidad interno marcan un mejoramiento en los resultados tanto en Enseñanza Básica como en Enseñanza Media de: 2 puntos en E. Básica y de 4 puntos en E. Media, período 2007-2010.

Los indicadores externos que marcaron un descenso en 4° básico y en II° medio, indican cierto efecto rebote, por cuanto con anterioridad se obtuvo puntajes superiores. Por tanto, se debe atribuir a la particularidad de los grupos los resultados negativos, ya que la tendencia interna se mantiene en un leve aumento del período.

Pruebas rendidas por estudiantes de Cuarto año básico, entre los años 1999, 2002, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012 y 2013.

Período 1999 a 2002:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación existe un acrecentamiento significativo en los resultados obtenidos por el establecimiento, ya que pasó de los 265 a los 289 puntos, creciendo de esa forma en 24 puntos.
- b. Por su parte, en la prueba de Matemática el aumento que se registra es de solamente 7 puntos, pasando de 273 puntos a 280 puntos.
- c. En cuanto a la prueba de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural la progresión fue significativa. Así se pasó de 273 puntos a 290 puntos y estableciendo una diferencia de 17 puntos con respecto a la medición anterior.

Período 2002 a 2005:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación se evidencia una disminución en los puntajes obtenidos, pues se pasó de 289 puntos a 284 puntos, apreciándose una baja no significativa de 5 puntos.
- b. En cuanto a la prueba de Matemática, el alza que se registra es de 3 puntos, pasando por lo tanto de 280 puntos a 283 puntos, y constituyéndose en un incremento no significativo.
- c. La prueba de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural no registra cambios en este período, ya que se mantuvieron los 290 puntos antes registrados.

Período 2005 a 2008:

- a. Para la prueba de Lenguaje y Comunicación, en este período se registra una caída significativa de 11 puntos, por lo cual los 284 puntos obtenidos anteriormente cayeron a 273 puntos.
- b. En tanto, en la prueba de Matemática no se consignaron cambios, manteniéndose en 283 puntos.
- c. Por su lado, la prueba de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural registra una variación de 8 puntos negativos, pasando de 290 puntos a 282 puntos. Dicha variación es considerada no significativa.

Período 2008 a 2010:

- a. Para la prueba de Lenguaje y Comunicación en este período se observa un incremento de 20 puntos, de 273 aumenta a 293 puntos.
- b. En relación a la Prueba de Matemática igualmente hay un aumento significativo de 283 se eleva a 292, es decir 9 puntos de incremento.
- c. Respecto a la Prueba de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural corresponde comparar los resultados 2008 - 2010 directamente

por cuanto ésta consideró la asignatura de Comprensión de la Sociedad, donde igualmente se observa un incremento de 4 puntos.

Período 2010 a 2011:

- a. Para la prueba de Lenguaje y Comunicación, en este período se registra una caída significativa de 15 puntos, por lo cual los 293 puntos obtenidos anteriormente cayeron a 278 puntos.
- b. En tanto, en la prueba de Matemática la baja fue de 1 punto, ambos, de 292 a 291 puntos.
- c. Por su lado, la prueba de Ciencias Naturales registra un aumento de 294 a 304 puntos, aumentando en 10 puntos los cuales se consideran significativos.

Período 2011 a 2012:

- a. Para la prueba de Lenguaje y Comunicación, en este período se registra un aumento significativo de 14 puntos, por lo cual los 278 puntos obtenidos anteriormente subieron a 292 puntos.
- b. En tanto, en la prueba de Matemática el aumento fue de 12 punto, de 291 a 303 puntos.
- c. Por su lado, la prueba de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, registra 299 puntos, aumentando en 13 puntos a la medición anterior.

Período 2012 a 2013:

- a. Para la prueba de Lenguaje y Comunicación, en este período se registra una baja de 7 puntos, por lo cual los 292 puntos obtenidos anteriormente bajó a 285 puntos.
- b. En tanto, en la prueba de Matemática hubo una baja significativa de 21 puntos, de 303 a 282 puntos.
- c. Por su lado, la prueba de Ciencias Naturales registró 287 puntos, disminuyendo en 17 puntos a la medición anterior.

Por lo tanto, se observan resultados fluctuantes entre un período y otro, sin embargo, es importante destacar que el puntaje máximo obtenido en Lenguaje fue de 293 puntos en los años 2006 y 2010, en Matemática el máximo fue alcanzado el año 2006 con 309 puntos y 2012 con 303 puntos, y en Ciencias Naturales fue de 304 puntos en el año 2011. Siendo el año 2006 el que mantiene el promedio más alto con 301 puntos de promedio.

Pruebas rendidas por estudiantes de Octavo año básico, entre los años 2000, 2004, 2007, 2009, 2011 y 2013.

Período 2000 a 2004:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación se puede apreciar un aumento significativo en el rendimiento de los estudiantes, acrecentando el establecimiento su puntaje anterior en 24 puntos; pasando así de 247 a 271 puntos en dicha prueba.
- b. En la prueba de Matemática, si bien existe un avance, éste no es significativo, pues en este período de tiempo solo se pasó de 252 a 261 puntos, estableciéndose así un crecimiento solamente de 9 puntos.
- c. Los resultados de la prueba de Ciencias Naturales ha visto un aumento significativo, constituyendo una extensión de 25 puntos respecto de la prueba rendida cuatro años antes. De esta forma, se pasó de 260 puntos a 285 puntos.
- d. En cuanto a la prueba de Ciencias Sociales se pasó de 262 a 279 puntos, apreciándose un avance de 17 puntos, constituyéndose en un crecimiento significativo de los resultados.

Período 2004 a 2007:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación, en este período no se observa un aumento significativo, tan sólo subiendo 6 puntos con respecto del período anterior, aumentando de 271 a 277 puntos.
- b. En cuanto a la prueba de Matemática se evidencia un claro y significativo aumento de 30 puntos, pasando de 261 a 291 puntos.
- c. Por su lado, en la prueba de Ciencias Naturales hubo nuevamente un aumento, pero en este período fue no significativo, pues se pasó de 285 a 291 puntos.
- d. En la prueba de Ciencias Sociales se pasó de 279 puntos a 285 puntos, evidenciándose un aumento, pero que al ser de sólo 6 puntos, se establece como no significativo.

Período 2007 a 2009:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación, en este período se observa una baja que no es significativa, ya que tan solo fue de 277 a 275 puntos.
- b. En cuanto a la prueba de Matemática se evidencia un leve aumento de 6 puntos, pasando de 291 a 297 puntos.
- c. Por su lado, en la prueba de Ciencias Naturales hubo nuevamente un aumento significativo, pues se pasó de 291 a 311 puntos.
- d. En cambio, en la prueba de Ciencias Sociales se pasó de 285 puntos a 282 puntos, evidenciándose una baja de 3 puntos, la cual no es significativa.

Período 2009 a 2011:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación, en este período se observa un aumento aunque no significativo, de tan sólo 5 puntos con respecto del período anterior, aumentando de 275 a 280 puntos.

- b. En cuanto a la prueba de Matemática se evidencia una leve baja de 3 puntos, pasando de 297 a 294 puntos.
- c. Así mismo, en la prueba de Ciencias Naturales también se observa una leve baja de 5 puntos, pues se pasó de 311 a 306 puntos.
- d. En la prueba de Ciencias Sociales se pasó de 282 puntos a 299 puntos, evidenciándose un aumento significativo de 17 puntos con respecto al período anterior.

Período 2011 a 2013:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación, en este período se observa una baja de 13 puntos con respecto del período anterior, disminuyendo de 280 a 267 puntos.
- b. En cuanto a la prueba de Matemática se evidencia una baja significativa de 20 puntos, pasando de 294 a 274 puntos.
- c. Así mismo, en la prueba de Ciencias Naturales también se observa una baja aunque mínima de 3 puntos, pues se pasó de 306 a 303 puntos.
- d. La prueba de Ciencias Sociales no se rindió en el año 2013.

En este nivel se observan resultados que van al alza, destacando el puntaje máximo obtenido en Lenguaje de 280 puntos en el año 2011, en Matemática el máximo fue alcanzado en el año 2009 con 297 puntos, en Ciencias Naturales el máximo fue de 311 puntos también en el año 2009 y en Ciencias Sociales fue de 299 puntos en el año 2011. Siendo este mismo año el que mantiene el promedio más alto con 294 puntos.

Pruebas rendidas por estudiantes de Segundo medio, entre los años 2001, 2003, 2006, 2008, 2010, 2012 y 2013.

Período 2001 a 2003:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación los resultados cambiaron negativamente, pues de los 279 puntos inicialmente obtenidos, se pasó a 276 puntos, registrándose una disminución no significativa de 3 puntos.
- b. En la prueba de Matemática la disminución que se aprecia en cuanto a los resultados es significativa, pues la caída es de 13 puntos. El resultado fue de 259 puntos, por contraparte a los 272 puntos anteriormente obtenidos.

Periodo 2003 a 2006:

- a. En cuanto a la prueba de Lenguaje y Comunicación en este período, se registra un incremento no significativo en los puntajes; existiendo una variación de 7 puntos y pasando de 276 a 283 puntos.
- b. Los resultados de la prueba de Matemática presentan un cambio positivo de 2 puntos, obteniendo 261 puntos, en dicha prueba.

Período 2006 a 2008:

- a. En la prueba de Lenguaje y Comunicación es posible apreciar una caída significativa en los resultados, pues existen 18 puntos de diferencia con respecto a la prueba anterior. Así se pasó de 283 a 265 puntos.
- b. En tanto, la prueba de Matemática presenta una variación similar, cayendo en 19 puntos y obteniéndose 242 puntos; a diferencia de los 261 puntos anteriormente obtenidos.

Período 2008 a 2010:

- a. Respecto de la Prueba de Lenguaje se observa un salto significativo de 36 puntos, marcándose por primera vez la superación de los 300 puntos. Vemos que se había llegado en 2008 al puntaje más bajo de todas las

mediciones con 265 puntos para alcanzar el más alto hasta el momento con 301 puntos.

- b. En relación a la prueba de Matemática se observa una situación similar donde de 242 puntos en 2008, siendo el más bajo de todas las mediciones, se alcanzan 291 puntos como lo más alto alcanzado históricamente, lo que refleja un aumento de 49 puntos.

Período 2010 a 2012:

- a. Respecto de la Prueba de Lenguaje se observa una disminución en el puntaje de 8 puntos, aun cuando se obtuvo el segundo mejor puntaje logrado en todos los años
- b. En relación a la prueba de Matemática se observa un aumento de puntaje nuevamente de 6 puntos, quedando como el puntaje más alto obtenido en este nivel.

Período 2012 a 2013:

- a. Respecto de la Prueba de Lenguaje se observa una disminución en el puntaje de 26 puntos, siendo esta baja significativa.
- b. En relación a la prueba de Matemática también se observa una baja en el puntaje de 16 puntos.

Al igual que en Cuarto básico se observan resultados que son fluctuantes entre un período y otro, sin embargo, es importante destacar que el puntaje máximo obtenido en Lenguaje fue de 301 puntos en el año 2010, y en Matemática de 297 puntos en el año 2012. Por lo tanto, el promedio más alto se registra en el año 2010 con 296 puntos.

Si se comparan los resultados con los puntajes nacionales obtenidos en el año 2013 en Cuarto básico, el Colegio en Lenguaje está 21 puntos arriba, y respecto del grupo socioeconómico que es medio alto estamos 4 puntos sobre el promedio.

Los resultados en Matemática en Cuarto básico comparado con los resultados nacionales estamos 26 puntos sobre el promedio, y en relación al grupo socioeconómico tenemos una diferencia superior de 9 puntos.

En lo que se refiere a Ciencias Naturales, el promedio del colegio es 32 puntos superior al promedio nacional, y en cuanto al grupo socioeconómico, existe una diferencia positiva de 15 puntos.

En relación a los resultados de Octavo básico, el colegio está 12 puntos sobre el promedio nacional en Lenguaje. En cuanto al grupo socioeconómico la diferencia es inferior a 8 puntos.

En Matemática, el promedio del colegio es de 12 puntos sobre el promedio nacional. Respecto del grupo socioeconómico, existe una diferencia inferior de 13 puntos.

En Ciencias Naturales, también el promedio del colegio es superior en 31 puntos al promedio nacional. De igual forma, el promedio del colegio es superior en relación al grupo socioeconómico en 6 puntos.

El promedio en Ciencias Sociales está 40 puntos por sobre el promedio nacional y 42 puntos por sobre el promedio regional. Al grupo socioeconómico lo supera en 16 puntos y 32 puntos respecto de la dependencia, según SIMCE 2012.

En relación a los resultados de Segundo Medio, el colegio está 13 puntos sobre el promedio nacional en Lenguaje. En cuanto al grupo socioeconómico la diferencia es inferior a 17 puntos.

En Matemática, el promedio del colegio es de 14 puntos sobre el promedio nacional. Respecto del grupo socioeconómico, existe una diferencia inferior de 32 puntos.

Según los resultados del SIMCE 4° básico 2013, los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículo vigente.

Los Estándares de Aprendizaje comprenden tres niveles: Nivel de Aprendizaje Adecuado, Nivel de Aprendizaje Elemental y Nivel de Aprendizaje Insuficiente. Cada uno de los Niveles de Aprendizaje se encuentra asociado a un rango de puntaje en las pruebas SIMCE, según el cual se categoriza el desempeño de los estudiantes (Informe de Resultados SIMCE 4° básico 2013).

Tabla 4

Rangos de puntaje en las pruebas SIMCE en cada Nivel de Aprendizaje

Nivel de Aprendizaje	Lectura	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Adecuado	284 puntos o más	295 puntos o más	282 puntos o más	290 puntos o más
Elemental	241 puntos o más y menos de 284 puntos	245 puntos o más y menos de 295 puntos	247 puntos o más y menos de 282 puntos	241 puntos o más y menos de 290 puntos
Insuficiente	Menos de 241 puntos	Menos de 245 puntos	Menos de 247 puntos	Menos de 241 puntos

Tabla 5

Distribución de estudiantes del establecimiento en cada Nivel de Aprendizaje de Lectura, Matemática, Ciencias Naturales, y de Historia, Geografía y Ciencias Sociales según SIMCE 4° básico 2013.

Nivel de Aprendizaje	Lectura	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2012)
Adecuado	50%	45,8%	64,6%	63,5%
Elemental	38%	37,5%	22,9%	26,9%
Insuficiente	12%	16,7%	12,5%	9,6%

Los resultados del establecimiento según los Estándares de Aprendizaje constituyen un apoyo para la gestión curricular de los equipos directivos, dado que permiten:

- a. Identificar la asignatura donde se requiere focalizar los esfuerzos para conseguir el logro de mejores aprendizajes.
- b. Retroalimentar decisiones y diseñar estrategias pedagógicas más efectivas, considerando las habilidades y los conocimientos logrados por los estudiantes.
- c. Establecer metas o compromisos de gestión educativa, en relación con el porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje.

Según los resultados del SIMCE 8° básico 2013, los Niveles de Aprendizaje complementan la información que se puede obtener a partir del puntaje promedio del establecimiento.

Tabla 6

Rangos de puntajes SIMCE para cada Nivel de Aprendizaje

Nivel de Aprendizaje	Lectura	Matemática	Ciencias Naturales
Adecuado	292 puntos o más	297 puntos o más	297 puntos o más
Elemental	Entre 244 puntos o más y menos de 292 puntos	Entre 247 puntos o más y menos de 297 puntos	Entre 248 puntos o más y menos de 297 puntos
Insuficiente	Menos de 244 puntos	Menos de 247 puntos	Menos de 248 puntos

Tabla 7

Distribución de estudiantes del establecimiento en cada Nivel de Logro de Lectura y Matemática SIMCE 8° básico 2013

Nivel de Aprendizaje	Lectura	Matemática	Ciencias Naturales
Adecuado	30,5%	24,1%	61,4
Elemental	45,8%	58,6%	28,1
Insuficiente	23,7%	17,2%	10,5

La evaluación del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje, realizada mediante las pruebas SIMCE, se inscribe dentro de las exigencias de la ley N°20.370, “Ley General de Educación”, promulgada el año 2009; y la ley N°20.529 sobre el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización”, promulgada el año 2011 (Agencia de Calidad de la Educación, SIMCE 2012).

La finalidad del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación es mejorar la calidad de la educación para que todos los niños y jóvenes del país puedan tener igualdad de oportunidades.

Este Sistema insta una nueva institucionalidad que se compone por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación Escolar (SIMCE, 2012). La función que tienen en común estas cuatro instituciones es apoyar a la

comunidad escolar con el fin de asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes del país.

La Agencia de Calidad de la Educación será la encargada de evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

Tabla 8

Resultados SIMCE Segundo Medio 2013 comparado con el promedio nacional en Comprensión de Lectura y Matemática; y mismo grupo socioeconómico.

Prueba	Promedio establecimiento 2013	Promedio nacional 2013	Mismo grupo socioeconómico
Comprensión de Lectura	267	254	284
Matemática	281	267	313

Se debe considerar que los logros de aprendizaje de los estudiantes están influidos por factores internos y externos al establecimiento. Entre ellos podemos nombrar el desempeño del profesor, las relaciones interpersonales entre los diferentes actores escolares, la gestión del director, entre otros, los cuales son factores internos que pudieran ser controlados por el establecimiento. Por el contrario, la condición socioeconómica de los estudiantes o el nivel educacional de los padres son ejemplos de factores externos los cuales no son modificables por el establecimiento. Es por esto, que el establecimiento debe poner el énfasis en los factores internos para poder influir en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Resultados P.S.U.

Tabla 9

Resultados PSU Promedios Lenguaje y Matemática

Año Escolar	Promedio Lenguaje – Matemática	Promedio Máximo	Promedio Mínimo
2003	508,13	665,5	336,0
2004	481,25	613,0	305,5
2005	503,14	651,0	344,0
2006	553,62	709,5	315,0
2007	536,23	687,5	370,5
2008	531,13	667,5	397,0
2009	525,79	740,0	384,0
2010	519,33	699,5	387,0
2011	528,5	667,0	388,0
2012	555,9	790,0	358,0
2013	513,8	664,0	268,5

En la tabla se aprecia que el año 2012 ha tenido los mejores resultados en cuanto al promedio de lenguaje y matemática, aunque hay que considerar que el puntaje mínimo es muy bajo, existiendo una gran diferencia entre el puntaje máximo y el puntaje mínimo.

Tabla 10

Resultados PSU Promedios Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias y Notas

Año Escolar	Lenguaje	Matemática	Historia	Ciencias	Notas en general
2005	521,84	484,43	523,17	542,50	526,07
2006	522,69	521,38	516,64	521,05	605,44
2007	542,4	530,1	531,11	564,35	560,82
2008	536,92	525,33	547,23	500,44	521,49
2009	533,29	518,29	553,45	522,15	535,36
2010	529,90	508,77	527,53	509,59	491,06
2011	537,4	519,5	526,4	531,8	523,9
2012	566,94	555,9	582,20	562,58	562,48
2013	509,1	518,6	515,2	520,8	566,5

Respecto de los resultados, se observa que el año 2012 marca el mayor incremento desde el año 2005.

En el período 2007 – 2010 se observa en general un descenso como promedio, llegando a establecer el año 2010 como los puntajes más bajos en todos los indicadores: NEM, Lenguaje, matemática, Historia y Ciencias.

En general, los resultados del colegio han sido fluctuantes con un alza importante en el año 2012 donde se subieron todos los puntajes significativamente estando todos los promedios por sobre los 550 puntos con un máximo de 582 puntos alcanzados en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. También es importante destacar que en el año 2012 solo 6 estudiantes de los 65 que rindieron la PSU no obtuvo puntaje mínimo para postular.

Los cursos son grupos heterogéneos donde se dan puntajes que les permiten el acceso a carreras en universidades tradicionales como también puntajes que no alcanzan el mínimo de postulación. Es así como estudiantes del colegio han ingresado a carreras como: Pedagogías, Enfermería, Educación

Parvularia, Educación Diferencial, Periodismo, Derecho, Medicina, Ingenierías, Odontología, Tecnología médica, Sociología, Psicología y otras como Escuela Militar y de Carabineros.

Lo anterior indica que estudiantes egresados y que han tenido un buen rendimiento durante su permanencia han podido ingresar a carreras de su elección, compitiendo en similares condiciones con candidatos de otros colegios del país. Los estudiantes en general encuentran sus propios caminos en función de sus proyectos personales como miembros de cursos no selectivos.

Los egresados del colegio se han incorporado a Universidades como: Universidad Federico Santa María, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad de la Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad Austral, Universidad Mayor y Universidad de los Lagos. Y Universidades privadas como: Universidad Autónoma, Universidad Santo Tomás, Inacap.

4.1.2. Indicadores de eficiencia interna.

Resultados PAC y de Síntesis.

El logro de los aprendizajes es medido a partir de la aplicación de pruebas objetivas por nivel, al final de cada semestre, prueba de avance curricular (PAC) y al término del año, prueba de Síntesis, son de carácter sumativo para constatar qué tipo de conocimientos, habilidades y avances tienen los estudiantes semestral y anualmente. Estos instrumentos sirven de información a los educadores y a las coordinaciones de ciclo para proponer acciones remediales con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Las pruebas PAC y de Síntesis son aplicadas en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Biología, Química, Física e Inglés a todos los niveles del colegio desde primero básico a cuarto año medio.

En un primer momento, se propuso que solo los estudiantes con promedio inferior a 6.0 rindieran estas pruebas con el objetivo de incentivar a los estudiantes para que mantuvieran o subieran sus notas y así poder eximirse de estas evaluaciones. Esta propuesta solo se llevó a cabo el primer tiempo, ya que los estudiantes que se eximían se descolgaban de la asignatura anticipadamente no participando en la semana de sistematización de los contenidos y tampoco en la semana posterior a la evaluación donde se realizaba la retroalimentación.

La estadística de resultados de las evaluaciones globales dan como resultados un 35% de logros muy bueno (entre un 6.0 y 7.0), un 48% bueno (entre 5,0 y 5,9), un 13% regular (entre 4.0 y 4.9) y un 4% tiene resultados insuficientes (entre un 1.0 y un 3.9).

Tabla 11
Matrícula años 2006 a 2014

Año	Matrícula
2006	580
2007	617
2008	639
2009	644
2010	678
2011	723
2012	793
2013	833
2014	874

Tabla 12
Porcentajes de Promoción y Repitencia

Año	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%
2006	580	549	95	31	5
2007	617	588	95	29	5
2008	639	613	96	26	4
2009	644	619	96	25	4
2010	678	657	97	21	3
2011	723	713	99	10	1
2012	793	781	98	12	2
2013	833	809	97	24	3
Promedio	688	666	97	22	3

Por su parte, los índices de aprobación registran un índice de aprobación del 97% y una reprobación del 3% como promedio desde los años 2006 a 2013.

Resultados SNED

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados se creó con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por estos colegios, considerando que una buena educación significa mayores oportunidades y progreso.

Para cumplir con su objetivo, el SNED funciona mediante el incentivo y reconocimiento a los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos con mejor desempeño en cada región. A través de este sistema se busca también que los padres y apoderados conozcan los resultados obtenidos y la evolución seguida por el establecimiento al que asisten sus hijos e hijas, y que los directivos, docentes y asistentes de la educación retroalimenten sus decisiones de gestión técnico-pedagógicas y administrativas.

La ley que crea el SNED, considera un conjunto de factores para la medición del desempeño de los establecimientos, que son los siguientes:

- a) Efectividad: consiste en el resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la matrícula. Este factor considera como indicador el promedio de pruebas SIMCE rendidas según nivel. Representa el 37% del índice total.
- b) Superación: corresponde a las diferencias de los logros educativos obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional. Este Factor considera como indicador la diferencia promedio de pruebas SIMCE rendidas según nivel entre dos años consecutivos. Representa el 28% del índice total.
- c) Iniciativa: se refiere a la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico, tales como el desarrollo de actividades de trabajo

pedagógico grupales, desarrollo de actividades extra curriculares de libre elección, existencia de equipo de gestión representativo y periodicidad de reuniones, existencia de Consejo Escolar, entre otras. Representa el 6% del total.

d) Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento, esto es la clasificación del Establecimiento, según el Sistema de Inspección, en base a las sanciones, a su tipo y cantidad. Además del cumplimiento de los procesos de Idoneidad Docente y Actas de Calificación y Promoción. Representa el 2% del total.

e) Igualdad de oportunidades, que corresponde a la accesibilidad y permanencia de los estudiantes en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje. Este factor considera el rendimiento escolar en cuanto a su tasa de aprobación de los estudiantes, tasa de retención de los estudiantes, número de estudiantes integrados, existencia y desarrollo de proyecto de integración escolar y la ausencia de prácticas y sanciones indebidas sobre los estudiantes. Representa el 22% del total.

f) Integración y participación de profesores y profesoras, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento. Algunas de estas son: la existencia y funcionamiento del Consejo de Profesores, del Centro de Padres, del Centro de Alumnos, informe y análisis de los resultados SIMCE y SNED. Representa el 5% del total.

En base a estos indicadores el colegio ha sido beneficiado con el SNED los años 2012-2013 y nuevamente por el período 2014-2015, lo cual indica que se están haciendo las cosas bien.

4.1.3. Nivel de Satisfacción

El nivel de satisfacción se midió con tres cuestionarios los cuales se aplicaron a los estudiantes, a los docentes y asistentes de la educación, y a los apoderados.

El cuestionario aplicado a los estudiantes fue adaptado de Estefanía y Sarasúa, (1998) y que fue aplicado a liceos prioritarios. Cada estudiante debía responder en forma anónima. Constaba de 31 preguntas respecto de los diferentes aspectos que tienen relación con el sentirse bien y aprender en el colegio. Se eligió una muestra de diez estudiantes por curso los cuales fueron elegidos al azar, la que incluía a estudiantes de ambos géneros.

El cuestionario aplicado a los trabajadores de la unidad educativa también era anónimo, sólo debían señalar la función que desarrollan dentro del colegio. Constaba de 21 preguntas y fue adaptado de la Encuesta Método Ista 21. Los trabajadores consideraron a docentes y asistentes de la educación del colegio para el análisis de los datos.

El cuestionario aplicado a los apoderados al igual que los anteriores fue anónimo y constaba de 18 preguntas donde debían señalar el grado de acuerdo con las afirmaciones planteadas.

4.1.4. Pauta de evaluación

La pauta de evaluación utilizada para conocer el nivel de calidad de las áreas de la gestión escolar del colegio y de las prácticas institucionales y pedagógicas es la del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar del MINEDUC, a través de una escala evaluativa que establece las características que debieran tener las prácticas en cada fase de su desarrollo.

Este instrumento, se estructura en base a las cuatro áreas de procesos de la gestión institucional: Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos, a su vez, cada una de las áreas se organizan en dimensiones que contienen un conjunto de prácticas. Frente a cada práctica se despliegan los valores que permiten asignarles un nivel de calidad.

Si bien la autoevaluación se hizo en todas las áreas que propone el modelo, para este estudio daremos a conocer los resultados y acciones propuestas para las áreas de Liderazgo y Gestión Curricular por considerarlas las bases para que se produzca el cambio, ya sea para mejorar las prácticas que están instaladas y que han sido bien evaluadas y de esta forma consolidarlas, o bien para implementar otras acciones nuevas a la luz de los resultados en las dimensiones más deficitarias. Así lo afirma la OCDE (2009) situando el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado.

La escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso que describe la calidad de las prácticas institucionales y/o pedagógicas que componen las diferentes dimensiones contiene cuatro valores.

Tabla 13
Escala Evaluativa de la Calidad de las Prácticas

Valor	Nivel de Calidad
1	Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.
2	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del Establecimiento Educacional, cuyos procesos son sistemáticos.
3	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.
4	La Práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

4.2. Modalidad de Evaluación.

La evaluación institucional es considerada una herramienta fundamental para la mejora continua de procesos y resultados, a través del establecimiento de mecanismos de orientación que nos permitan conocer por donde vamos y nos ayuden a decidir la dirección por donde debemos seguir para la correcta toma de decisiones. La evaluación tiene como característica ser un proceso dinámico que se desarrolla en un período de tiempo y que tiene tres características importantes. Primero, obtener información a través de la aplicación de procedimientos válidos y fiables para que esta información sea rigurosa y apropiada y asegure los resultados. Segundo, formular juicios de valor a través del análisis y la valoración de los hechos que se están evaluando. Y tercero, tomar decisiones de acuerdo con las valoraciones obtenidas y la información relevante.

La autoevaluación es una herramienta que sirve para conocer la realidad interna de los establecimientos educativos porque permite recopilar,

sistematizar, analizar y valorar la información sobre el desarrollo de sus procesos y resultados. Es un ejercicio práctico que propicia el cambio en la gestión. Se sustenta en una reflexión metódica, basada en el análisis de diferentes aspectos, documentos e indicadores que facilitan a los integrantes de la comunidad educativa emitir juicios sobre la gestión escolar.

Según Gairín (1993) la autoevaluación tiene ciertas características:

- a. Ocurre en la dinámica cotidiana de los establecimientos.
- b. Es el proceso que se concreta con el aporte de todos los miembros y elementos de la institución.
- c. Se centra en problemas prácticos y asume una actitud positiva basada en el diagnóstico y la propuesta de cambio.
- d. Es un medio valioso al servicio del mejoramiento institucional y al perfeccionamiento profesional.
- e. Es un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica técnico – pedagógica, administrativa y comunitaria.

La autoevaluación, vista de esta manera, significa la concreción de una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa, que incluye muchas acciones como: mirar internamente la realidad institucional, sistematizar y analizar la información recogida, determinar las debilidades y fortalezas encontradas, elaborar e implementar un plan de mejora que contribuya a superar las falencias encontradas, avanzar hacia el logro de estándares e indicadores que permitan evidenciar la mejora del sistema educativo y, consecuentemente, de la calidad de la educación.

Desde esta mirada, este diagnóstico es un estudio de profundización. Las investigaciones desarrolladas en este sentido tienen la particularidad de que han logrado un balance en el empleo de las técnicas y procedimientos tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo de la investigación científica. Otros aspectos que como experiencia vale la pena destacar es la combinación en el

empleo de las técnicas y procedimientos y las formas de recolección de la información. La triangulación en este sentido juega un papel muy importante para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Los testimonios son una forma muy peculiar de recolectar y analizar la información, en particular en estos estudios en que lo más importante es penetrar en las esencias del objeto investigado.

Los estudios de profundización se basan fundamentalmente en el enfoque cualitativo y se caracterizan por la aplicación de métodos y técnicas propios de este tipo de investigación, fundamentalmente la observación directa y/o participante y la recogida de información que no sólo aporta datos que pueden ser cuantificados sino opiniones y valoraciones sobre los mismos.

Los estudios de profundización pueden considerarse investigaciones de carácter cualitativo, en ellos más que la representatividad y las posibilidades de generalización interesa estudiar casos a profundidad.

Lo anterior supone por tanto que en el diseño teórico y metodológico de este tipo de estudios se tengan en cuenta algunas de las características y requerimientos para las investigaciones de corte cualitativo.

La investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. De esta forma, el investigador va asumiendo diferentes roles (investigador, participante) según su grado de participación.

Según Bisquerra (1989) “En investigación cualitativa se pueden utilizar técnicas de recogida de datos como los estudios de casos, las entrevistas en profundidad, la observación participante, fotografías, vídeo, grabaciones, etc. Con eso se pretende estudiar lo que la gente “dice y hace”, en lugar de lo que “dice que hace” más propio de las encuestas y métodos cuantitativos. Como técnicas de análisis de datos destaca la triangulación” (p.7).

La estrategia seguida en este tipo de estudios generalmente es el estudio de casos “Lo que caracteriza al estudio de casos es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe” (Rodríguez, Gil y García; 2002, p. 98).

Entre los pasos de una metodología para estudios de profundización pueden considerarse:

- a. Determinación de los hallazgos sobre los que es necesario profundizar a partir de los análisis estadísticos previos, resultantes de la evaluación.
- b. Determinación de la estrategia investigativa a seguir.
- c. Definición de las unidades y sub-unidades de análisis para el estudio.
- d. Selección de los casos a utilizar en el estudio.
- e. Recogida de información: que incluye el diseño de técnicas e instrumentos y la aplicación de las técnicas e instrumentos.
- f. Análisis de la información.

En este sentido, este estudio se basó en los resultados obtenidos por los estudiantes en los últimos años, en los resultados arrojados por los cuestionarios aplicados a los profesores, apoderados y estudiantes para conocer el nivel de satisfacción, en la autoevaluación institucional de las áreas de gestión escolar.

Con todos estos antecedentes se identificó la necesidad de fortalecer las áreas de liderazgo y de gestión curricular para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los profesores.

4.3. Procedimientos

En primer lugar, se consideraron los resultados educativos y de eficiencia interna obtenidos por el colegio durante los últimos años como línea de base. Luego, se aplicó una pauta de autoevaluación de las áreas de la gestión escolar para conocer el nivel en que se encontraba cada una de ellas. Se analizaron las prácticas de cada área de gestión y sus dimensiones para identificar las áreas con menor nivel de calidad y junto con esto identificar las acciones que se deben implementar para el mejoramiento de las mismas.

Por otra parte, se aplicaron cuestionarios a los estudiantes, profesores, asistentes de la educación y apoderados para conocer el nivel de satisfacción. Los resultados obtenidos en estos cuestionarios fueron tabulados para su posterior análisis e identificación de los niveles de satisfacción.

Además, se realizó un grupo focal integrado por profesores del establecimiento. Teniendo que responder preguntas en relación a la gestión realizada los últimos años por el equipo directivo y técnico pedagógico del establecimiento.

A partir del análisis de los resultados educativos, de aprendizaje, de eficiencia interna, de la gestión institucional y del nivel de satisfacción se determinó realizar una propuesta de mejora con objetivos y acciones para ser implementadas, monitoreadas y finalmente evaluadas con el propósito de mejorar las áreas deficitarias y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

4.4. Resultados del Diagnóstico

Los resultados del diagnóstico aplicado en el colegio se detallan a continuación. Si bien este diagnóstico fue aplicado incluyendo todas las áreas del Modelo de Calidad del MINEDUC, acá solamente se dará cuenta del área de Liderazgo y Gestión del Currículum.

Área: Gestión del Currículum

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 14
Dimensión Gestión Pedagógica

Prácticas	1	2	3	4
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las Metas formativas y del aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.		X		
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros).			X	
3. El equipo técnico-pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.		X		
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.		X		
5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.		X		

6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.			X	
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.			X	
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.		X		
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.		X		
10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que éstas constituyan parte del aprendizaje.		X		
11. El equipo técnico pedagógico organiza sistemáticamente instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.		X		
12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.		X		
13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.		X		

El nivel de calidad de esta dimensión es mayoritariamente 2 (dos), esto es, el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos procesos son sistemáticos.

Estas prácticas inciden en los resultados educativos y de aprendizaje y el proceso de mejora que requiere esta dimensión es de mejoramiento.

Área: Gestión del Currículum

Proceso general a evaluar: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Tabla 15

Dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula

Prácticas	1	2	3	4
1. Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar.		X		
2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.		X		
3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.		X		
4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.		X		
5. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo.		X		
6. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan y ejecuten tareas, entre otros).			X	
7. Los profesores logran mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases. En los casos de interrupciones consiguen volver a captar su atención y retomar el trabajo sin grandes demoras.		X		
8. Los profesores monitorean, retroalimentan, reconocen y refuerzan el				

trabajo de los estudiantes constantemente y mantienen una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.		X		
--	--	---	--	--

El nivel de calidad de esta dimensión al igual que la anterior es mayoritariamente 2 (dos), esto es, el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos procesos son sistemáticos.

Estas prácticas inciden en los resultados educativos y de aprendizaje y el proceso de mejora que requiere esta dimensión es de mejoramiento.

Área: Gestión del Currículum

Proceso general a evaluar: las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.

Tabla 16
Dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes

Prácticas	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico.			X	
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos.	X			
3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.			X	
4. El establecimiento cuenta con un plan de trabajo individual para cada estudiante con necesidades educativas especiales que incluye apoyos académicos diferenciados, adecuaciones curriculares (cuando corresponde), estrategias de trabajo con la familia, y procedimientos de evaluación y seguimiento.				X

5. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementa acciones para asegurar su continuidad en el sistema.		X		
6. El establecimiento cuenta con un sistema de orientación vocacional que apoya a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y superiores, que incluye la entrega de información actualizada sobre alternativas de estudio, instituciones, sistemas de ingreso, becas y créditos.			X	

El nivel de calidad de esta dimensión es mayoritariamente 3 (tres), esto es, el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.

Estas prácticas inciden en los resultados educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna. Siendo el proceso de mejora que requiere esta dimensión de mejoramiento, consolidación y articulación.

Área: Liderazgo Escolar

Proceso general a evaluar: la disposición y el compromiso del sostenedor para asegurar un funcionamiento satisfactorio del establecimiento, generando canales de comunicación fluidos con el director y el equipo directivo.

Tabla 17
Dimensión Liderazgo del Sostenedor

Prácticas	1	2	3	4
1. El sostenedor define claramente los roles y atribuciones del director y el equipo directivo y los respeta.			X	
2. El sostenedor establece metas claras al director.			X	
3. El sostenedor mantiene canales fluidos de comunicación con el director y el equipo directivo: recibe inquietudes, gestiona las peticiones, informa oportunamente.				X

4. El sostenedor entrega oportunamente los recursos comprometidos.				X
5. El sostenedor gestiona eficazmente los apoyos acordados.				X

El nivel de calidad de esta dimensión es mayoritariamente 4 (cuatro), esto es, la práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

Estas prácticas inciden en los resultados educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna. Siendo el proceso de mejora que requiere esta dimensión de consolidación y articulación.

Área: Liderazgo Escolar

Proceso general a evaluar: el liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.

Tabla 18
Dimensión Liderazgo Formativo y Académico del Director

Prácticas	1	2	3	4
1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.			X	
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.		X		
3. El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes.		X		
4. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece		X		

acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros.				
5. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta oportuna y constructivamente a los docentes.		X		
6. El director gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.		X		
7. El director promueve una ética de trabajo.			X	

El nivel de calidad de esta dimensión es mayoritariamente 2 (dos), esto es, el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos procesos son sistemáticos.

Estas prácticas inciden en los resultados educativos y de aprendizaje y el proceso de mejora que requiere esta dimensión es de mejoramiento y consolidación.

Área: Liderazgo Escolar

Proceso general a evaluar: la definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de planificación junto con el monitoreo del cumplimiento de las metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos.

Tabla 19
Dimensión Planificación y Gestión de Resultados

Prácticas	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional que incluye la definición de la modalidad y las características centrales del establecimiento, la misión y visión educativa y la descripción del perfil del estudiante que busca formar.				X

2. El equipo directivo realiza un proceso sistemático anual de autoevaluación del establecimiento para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.			X	
3. El establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual, que define prioridades, metas, estrategias, plazos, responsables y recursos.			X	
4. El establecimiento cuenta con un sistema de monitoreo periódico del avance del Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.		X		
5. El establecimiento recopila y sistematiza los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna, de clima escolar, de satisfacción de los padres y del contexto, los analiza e interpreta y los utiliza para la toma de decisiones y la gestión educativa.		X		
6. El establecimiento cuenta con un sistema organizado de los datos recopilados, actualizado, protegido y de fácil consulta.			X	

El nivel de calidad de esta dimensión es mayoritariamente 3 (tres), esto es, el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.

Estas prácticas inciden en los resultados educativos y de aprendizaje. El proceso de mejora que requiere esta dimensión es de mejoramiento, consolidación y articulación.

Por otra parte, los resultados obtenidos de los cuestionarios para medir el nivel de satisfacción de estudiantes, apoderados, profesores y asistentes de la educación, fueron tabulados y representados en gráficos de barra.

Figura 4

Resultado del cuestionario para profesores y asistentes de la educación

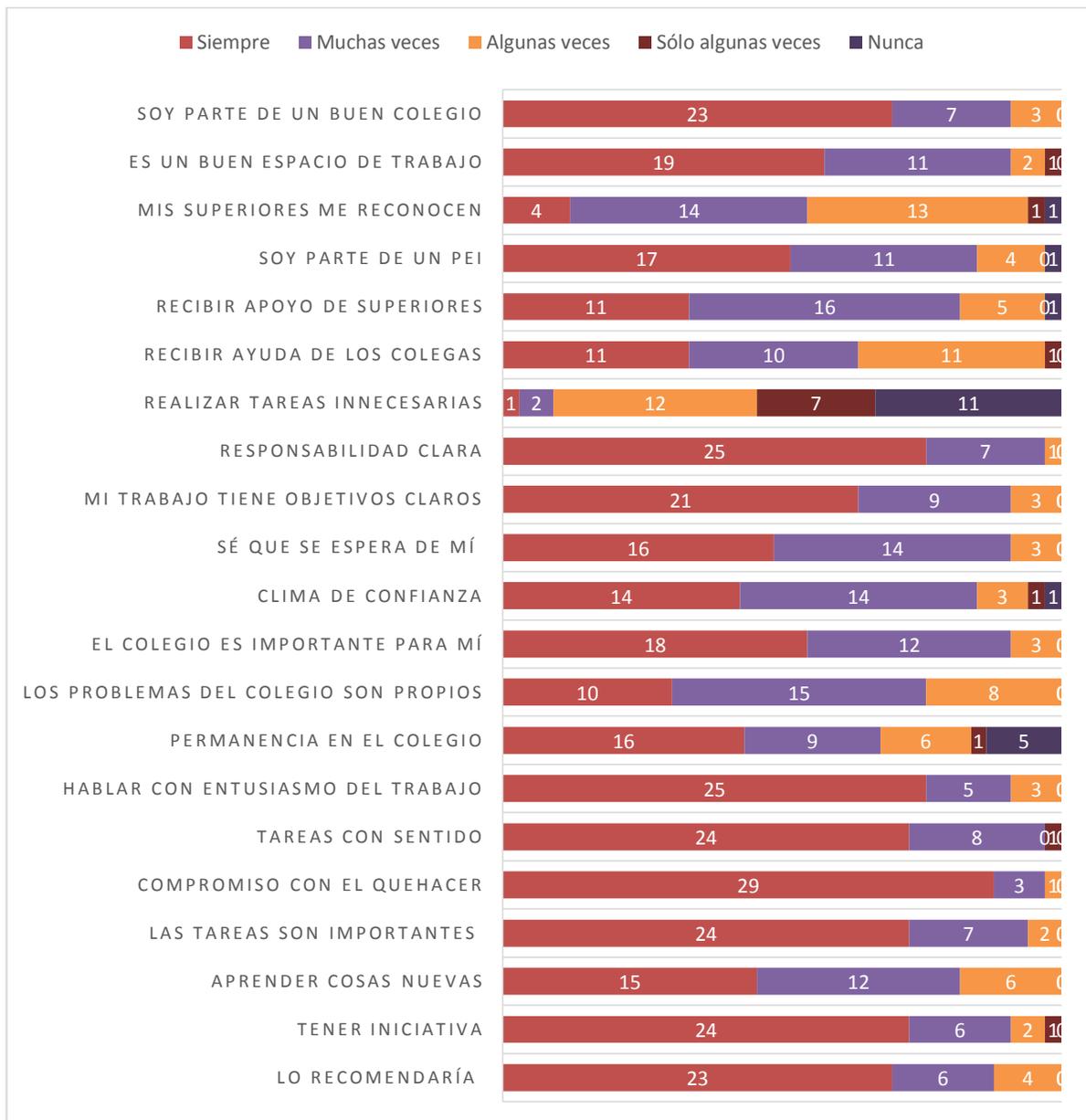


Figura 5

Resultado del cuestionario para padres y apoderados

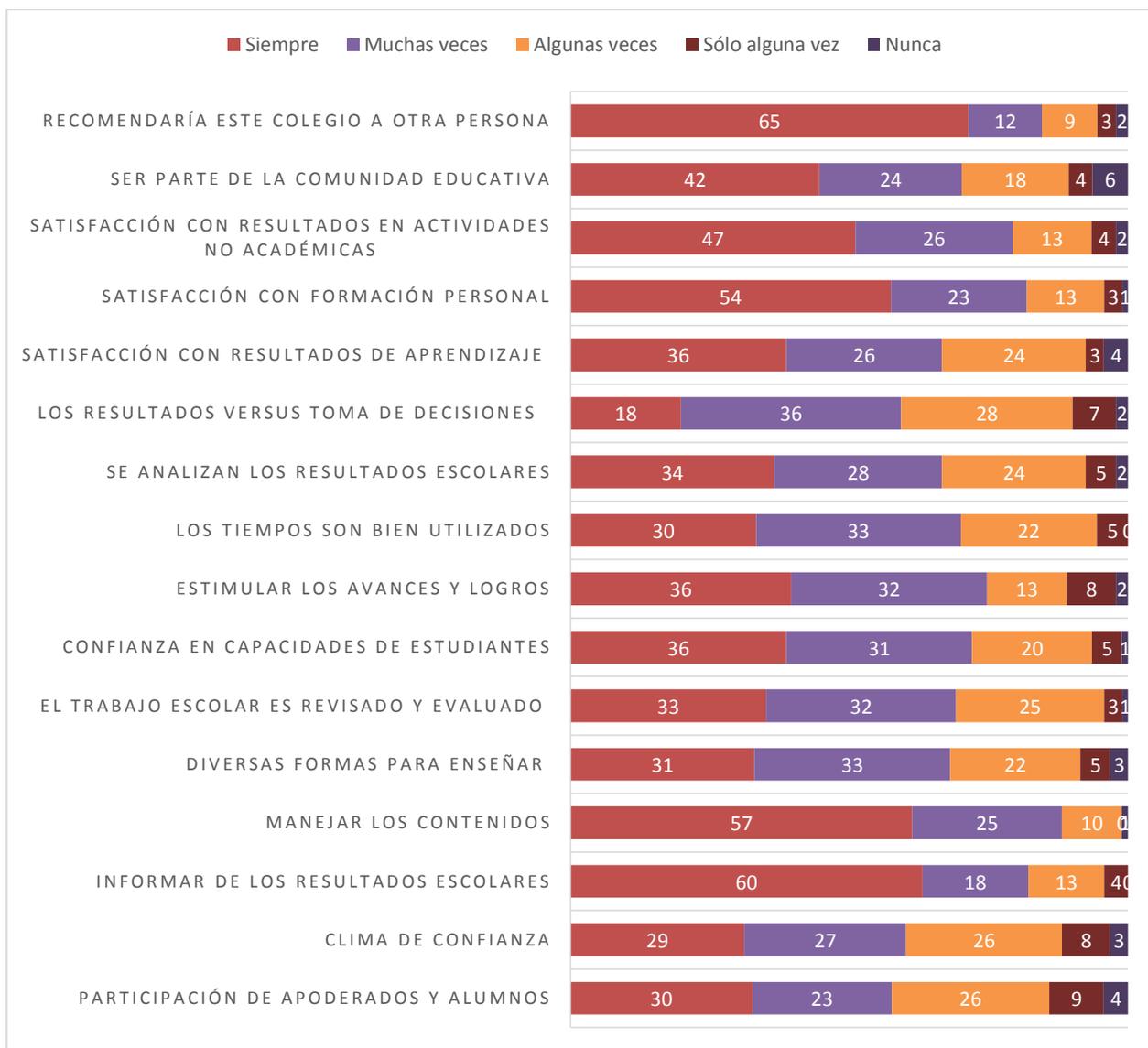
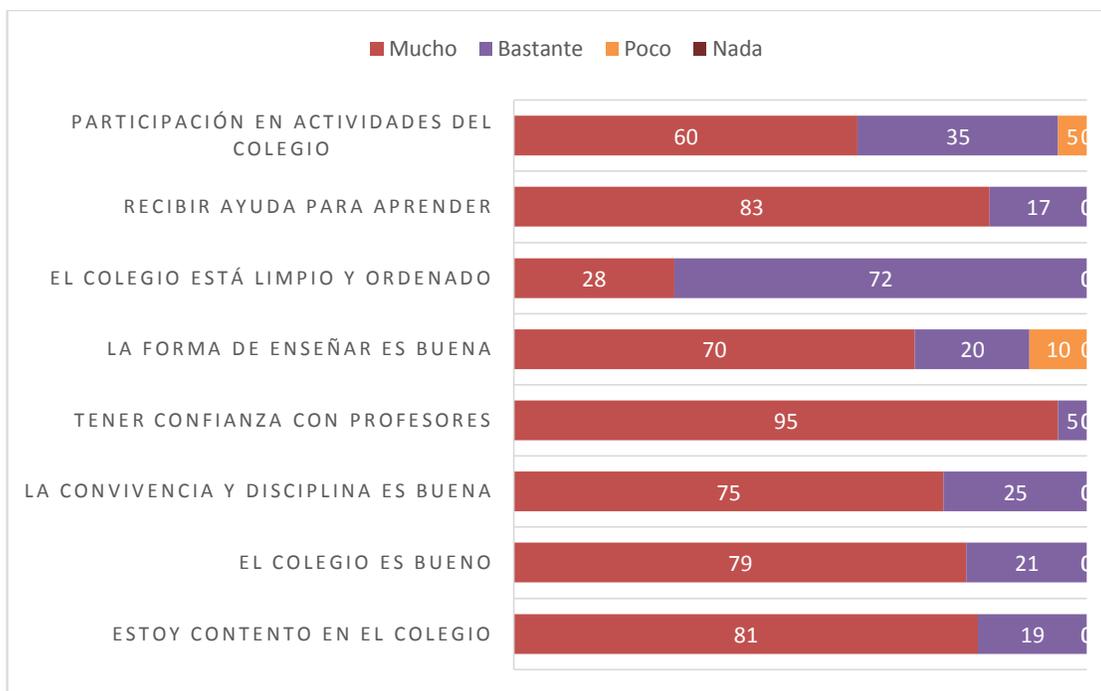


Figura 6

Resultado del cuestionario para estudiantes



Como resultado de la tabulación y análisis de las respuestas entregadas por los diferentes actores de la comunidad educativa, se constató que si bien existen algunos integrantes que no están conformes en su totalidad con lo realizado por el colegio, es una minoría. Prevalciendo un alto nivel de satisfacción en padres, apoderados, estudiantes, profesores y asistentes de la educación.

Por lo tanto, a la luz de los resultados de la autoevaluación institucional las propuestas se enfocarán en las áreas de Gestión del Currículum y en Liderazgo Escolar en las dimensiones donde las prácticas fueron evaluadas con un nivel de calidad 2 principalmente, que son las que reflejan los nudos críticos que se deben mejorar.

4.5. Propuestas a partir del diagnóstico.

Como resultado de la aplicación del Modelo de Calidad de Gestión del MINEDUC y de la aplicación de los cuestionarios para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes, profesores, padres y apoderados, se postula al Convenio de Desempeño Colectivo Más Directivos y se propone un Plan de Mejoramiento basado en el formato entregado por el MINEDUC para el mejoramiento continuo y específicamente en las áreas de Gestión del Currículum y Liderazgo Escolar, entendidas éstas como elementos determinantes de la calidad de desempeño de la escuela.

En relación a la Gestión del Currículum los nudos críticos visualizados son los que siguen de acuerdo con cada dimensión de esta área.

En la dimensión de Gestión Pedagógica se evaluaron las prácticas que se realizan desde el equipo técnico pedagógico y que están directamente relacionadas con las prácticas de aula para de esta forma mejorarlas.

Los nudos críticos de esta dimensión fueron aquellos considerados como prácticas sistemáticas, pero que no están consolidadas, tales como:

- a. Mayor monitoreo de la cobertura curricular por parte del equipo técnico pedagógico.
- b. Revisión y análisis de las planificaciones de clases con el profesor en relación a su contenido.
- c. Desarrollar procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula para mejorar sus prácticas.
- d. Supervisar la corrección de las evaluaciones a tiempo, su revisión y retroalimentación con los estudiantes.
- e. Realizar instancias de reflexión y análisis de resultados con los profesores para revisar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje,

identificando a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.

- f. Realizar instancias de reflexión e intercambio de buenas prácticas pedagógicas y dificultades en el ejercicio docente, con el fin de desarrollar un trabajo más reflexivo y profesionalizado.
- g. Promover la reutilización, adaptación y mejora de planificaciones, guías y pruebas estableciendo un sistema para ello.

En total esta dimensión constaba de trece prácticas, de las cuales diez prácticas fueron evaluadas con un nivel de calidad 2, y tres prácticas fueron evaluadas en un nivel 3. Estas prácticas inciden en los resultados educativos y de aprendizaje, y requieren un proceso de mejoramiento.

En la dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula se evaluaron las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Los nudos críticos de esta dimensión fueron los siguientes:

- a. Señalar el objetivo a los estudiantes en cada clase y relacionar las actividades realizadas con los objetivos a alcanzar.
- b. Introducir nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.
- c. Aplicar variadas estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades más complejas.
- d. Incorporar recursos didácticos y tecnológicos que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.
- e. Motivar a los estudiantes para que apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo.
- f. Mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases, logrando volver a captar la atención de los estudiantes y retomar el trabajo sin grandes demoras cuando se interrumpe.

- g. Monitorear, retroalimentar, reconocer y reforzar el trabajo de los estudiantes constantemente y mantener una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

En total esta dimensión constaba de ocho prácticas, de las cuales siete prácticas fueron evaluadas con un nivel de calidad 2, y una práctica fue evaluada en un nivel 1. Estas prácticas inciden en los resultados educativos y de aprendizaje, y requieren un proceso de mejoramiento.

En la dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes se evaluaron los procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes según sus diferentes necesidades por parte del establecimiento.

Los nudos críticos de esta dimensión fueron los siguientes:

- a. Implementar estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlas.
- b. Identificar a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementar acciones para asegurar su continuidad en el sistema.

En total esta dimensión constaba de 6 prácticas, de las cuales una práctica fue evaluada con un nivel de calidad 4, tres prácticas con un nivel 3, una práctica con un nivel 2 y una práctica fue evaluada con un nivel 1.

Estas prácticas inciden en los resultados educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna y requieren un proceso de mejoramiento, consolidación y articulación.

En relación al Liderazgo Escolar los nudos críticos visualizados son los que siguen de acuerdo con cada dimensión de esta área.

En la dimensión Liderazgo del Sostenedor se evaluaron la disposición y el compromiso del sostenedor para asegurar un funcionamiento satisfactorio del

establecimiento, generando canales de comunicación fluidos con el director y el equipo directivo.

Esta dimensión fue bien evaluada considerando que las prácticas están bien instaladas en general:

- a. Definir los roles, atribuciones y metas al director.
- b. Mantener canales fluidos de comunicación.

En total esta dimensión constaba de cinco prácticas, de las cuales dos prácticas fueron evaluadas en el nivel de calidad 3, y tres prácticas fueron evaluadas con un nivel 4.

Estas prácticas inciden en los resultados educativos, de aprendizaje y de eficiencia interna y requieren un proceso de mejora de consolidación y articulación.

En la dimensión Liderazgo Formativo y Académico del Director se evaluó el liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.

Los nudos críticos de esta dimensión fueron los siguientes:

- a. Instalar y comprometer a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento difundidos en el Proyecto Educativo Institucional.
- b. Promover una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar proponiendo metas desafiantes y mostrando confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes.
- c. Conducir de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento definiendo prioridades y ritmos, coordinar y delegar responsabilidades, afianzar lo que está funcionando bien, establecer acuerdos, detectar problemas y buscar los mecanismos para solucionarlos.

- d. Promover y participar en el desarrollo y aprendizaje de los docentes liderando conversaciones profesionales, promover desafíos académicos a los docentes, compartir reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimentar oportuna y constructivamente a los docentes.
- e. Gestionar los procesos de cambio y mejora en el establecimiento orientando a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.

En total esta dimensión constaba de siete prácticas, de las cuales cinco prácticas fueron evaluadas con un nivel de calidad 2, y dos prácticas fueron evaluadas con un nivel 3.

Estas prácticas también inciden en los resultados educativos y de aprendizaje y requieren un proceso de mejoramiento y consolidación.

En la dimensión Planificación y Gestión de Resultados se evaluaron los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de planificación junto con el monitoreo del cumplimiento de las metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos.

Los nudos críticos de esta dimensión fueron:

- a. Contar con un sistema de monitoreo periódico del avance del Plan de Mejoramiento Educativo o plan estratégico o planificación anual.
- b. Recopilar y sistematizar los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna, de clima escolar, de satisfacción de los padres y del contexto, analizarlos e interpretarlos, utilizándolos para la toma de decisiones y la gestión educativa.

En total esta dimensión constaba de seis prácticas, de las cuales dos prácticas fueron evaluadas con un nivel de calidad 2, tres prácticas fueron evaluadas con un nivel 3, y una práctica con un nivel 4.

Al igual que las dimensiones anteriores, estas prácticas inciden en los resultados educativos y de aprendizaje y requieren un proceso de mejoramiento, consolidación y articulación.

Por lo tanto, a raíz de los resultados obtenidos en el diagnóstico institucional, se propusieron las metas propuestas en el Plan de Mejoramiento para el área de Gestión del Currículum y para el área de Liderazgo Escolar.

Meta 1: Mejorar las prácticas del equipo directivo y técnico pedagógico que permiten organizar el año escolar en función de las metas de aprendizaje y acompañar en forma permanente el trabajo docente para monitorear la cobertura curricular y el logro de objetivos de aprendizaje.

Meta 2: Mejorar los procedimientos que permitan asegurar que los docentes comunican claramente los objetivos a alcanzar en cada clase y que utilizan diversas estrategias de enseñanza para lograr los objetivos de aprendizaje.

Meta 3: Mejorar acciones que permitan detectar posibles deserciones de estudiantes e implementar acciones para asegurar su continuidad en el sistema.

Meta 4: Consolidar estrategias para apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico y en su orientación vocacional.

Meta 5: Articular un programa de apoyo académico diferenciado para estudiantes con necesidades educativas.

Meta 6: Consolidar acciones que evidencien la definición de roles, atribuciones y metas por parte del sostenedor, para el director y el equipo directivo.

Meta 7: Articular los canales de comunicación y de entrega de recursos entre el sostenedor y dirección.

Meta 8: Elaborar un plan de trabajo que permita conducir de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento.

Meta 9: Consolidar las prácticas que permitan el logro de altos resultados académicos y formativos.

Meta 10: Mejorar la sistematización de los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna, de clima escolar, de

satisfacción de los padres y del contexto, su análisis e interpretación para mejorar la toma de decisiones en la gestión educativa.

Meta 11: Consolidar los procesos de autoevaluación del establecimiento para elaborar un Plan de Mejoramiento que defina prioridades, metas, estrategias, plazos, responsables y recursos.

Meta 12: Articular lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional con las prácticas pedagógicas que permitan su operacionalización.

Considerando la importancia de estas dos áreas de gestión, el Ministerio de Educación, ha dispuesto diferentes mecanismos para apoyar a los directores y sostenedores en el fortalecimiento de su liderazgo, y para que enfoquen su gestión en torno a los procesos institucionales relevantes y comprometan resultados en concordancia con los estándares exigidos en las bases curriculares y marco curricular vigente.

Dentro de estos mecanismos de apoyo, se encuentra la Asignación de Desempeño Colectivo, Artículo 18 de la Ley N° 19.933. Esta ley, define un incentivo monetario destinado a reconocer el trabajo realizado por los equipos directivos y técnico pedagógicos, que avanzan en el mejoramiento de sus prácticas de gestión y liderazgo, para lograr aprendizajes de calidad y significativos, a través de la generación de mejores condiciones para todos los estudiantes, teniendo como base el Marco para la Buena Dirección y el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

Los estudios nacionales e internacionales sobre gestión y liderazgo educativo, concuerdan con la necesidad de focalizar la función directiva en el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin duda, el liderazgo y la gestión escolar son fundamentales para realizar cambios que apunten al mejoramiento del centro escolar, principalmente en sus prácticas pedagógicas. Identificando qué se hará, de qué manera, cuándo y quienes serán los encargados de producir

estos cambios para el mejoramiento de la calidad de los procesos de los aprendizajes de los estudiantes.

Sumado esto a los resultados del diagnóstico institucional, el equipo directivo y técnico del colegio integrado por la dirección, el jefe técnico y los coordinadores de ciclo postulan al Convenio de Desempeño Colectivo del Mineduc, Más Directivos 2013.

El objetivo general de este convenio era mejorar los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de un sistema que permita medir los avances alcanzados, a través de la formulación de tres metas institucionales centradas en las deficiencias encontradas en el diagnóstico institucional realizado.

Para monitorear las metas propuestas para cada área de gestión en el Convenio de Desempeño Colectivo, se formularon también indicadores y medios de verificación para comprobar el avance y seguimiento durante el año.

OBJETIVO GENERAL:	
Mejorar los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de un sistema que permita medir los avances alcanzados.	
METAS INSTITUCIONALES	
META 1	ÁREA: Gestión Curricular PONDERACIÓN: 40%
Durante el primer y segundo semestre el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico junto al jefe de UTP, monitorearán y acompañarán a los docentes en aula, a fin de que éstos realicen sus clases en función a la estructura acordada, que facilita el aprendizaje de los estudiantes.	
INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
Durante la segunda semana de marzo, el Jefe de UTP junto con el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico elaborarán un cronograma de acompañamiento al aula para todos los profesores de al menos una vez por semestre.	1- Cronograma de acompañamiento al aula presentado por el Jefe de UTP al Equipo Directivo y Técnico Pedagógico.
Desde abril a noviembre, el Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica y el Equipo Directivo, acompañarán a los docentes en aula, monitorearán su desempeño y los retroalimentarán, a partir de una pauta previamente socializada con ellos.	1- Acta de Consejo de Profesores donde se socializa la pauta de observación de clases. 2- Pauta de observación de cada visita al aula con sugerencias y comentarios firmada por el Jefe de la UTP y/o el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico, además del docente una vez que haya sido socializado con él/ella.

Al término del primer semestre y del año escolar, el Jefe de UTP, indicará a todos los docentes, acciones y lineamientos que deberán incorporar para mejorar sus prácticas pedagógicas.	1- Acta de Consejo de Evaluación donde el Jefe de UTP dará a conocer los cambios que se deberán implementar para mejorar las prácticas a partir de lo observado en clases. 2- Informe de observación de clases.	
META 2	ÁREA: Liderazgo	PONDERACIÓN: 30%
Durante el año escolar, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico, implementará un programa de trabajo por departamentos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, en las cuales durante dos horas semanales se coordinará el avance pedagógico articulado entre los niveles dentro de cada departamento a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.		
INDICADORES		MEDIOS DE VERIFICACIÓN
Durante la segunda semana de marzo, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico, solicitará a todos los docentes integrantes de los departamentos de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, un cronograma de trabajo por departamento.		1- Cronograma de trabajo mensual presentado por cada departamento con el trabajo propuesto, presentado al Equipo Directivo y Técnico Pedagógico con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
Al inicio de cada mes, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico verificará que las metas de trabajo propuestas por cada departamento estén elaboradas en función de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.		1- Cuaderno de acta de cada departamento, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, donde se consignarán los temas que serán tratados en cada reunión.
A mediados de noviembre, cada departamento presentará al Equipo Directivo y Técnico Pedagógico el trabajo desarrollado durante el año, sus metas, plan de trabajo, logros y desafíos para el año 2014.		1- Informe escrito del trabajo desarrollado durante el año por cada departamento referido a las metas, plan de trabajo, logros y desafíos para el año 2014, el cual será presentado al equipo Directivo y Técnico Pedagógico.
META 3	ÁREA: Resultado	PONDERACIÓN: 30%
Al término del año escolar, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico verificará que al menos el 60% de los estudiantes hayan obtenido un rendimiento escolar, igual o superior al registrado en el año 2012.		
LÍNEA BASE: Si		
FECHA DE MEDICIÓN: 10 de enero de 2013		
INSTRUMENTO EMPLEADO: Acta de rendimiento de cada curso		
SITUACIÓN AL INICIO: 5,8		
INDICADORES		MEDIOS DE VERIFICACIÓN
Al inicio del año escolar, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico, registrará en el libro de clases los promedios obtenidos en cada asignatura por los estudiantes durante el año 2012.		1- Fotocopia del libro de clases de cada curso con la síntesis de los promedios anuales de notas del año 2012.

<p>La primera semana de agosto, los profesores compararán el promedio obtenido por los estudiantes el año 2012 con el promedio obtenido durante el primer semestre del año 2013, a fin de fijar metas de rendimiento por cada estudiante.</p>	<p>1- Fotocopia del libro de clases de cada curso con la síntesis de los promedios anuales de notas año 2012 y con los promedios obtenidos durante el primer semestre año 2013. 2- Informe escrito elaborado por los profesores para cada curso, con las metas de rendimiento por estudiante y las acciones para lograrlas.</p>
<p>Al término del año escolar, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico, determinará el porcentaje de estudiantes que obtuvo un promedio igual o superior al año 2012, y cuyos resultados serán la base para la determinación de metas del año 2014.</p>	<p>1- Fotocopia del libro de clases de cada curso con la síntesis de los promedios anuales de notas año 2012, con los promedios obtenidos durante el primer, segundo semestre y promedio anual año 2013. 2- Informe escrito elaborado por los profesores para cada curso, con las metas de rendimiento logradas durante el año 2013, y una propuesta de trabajo para el año 2014. 3- Promedios 2012 - 2013 Completo. 4- Informe de Rendimiento</p>

La primera meta fue enfocada en el área de la gestión curricular. Durante el primer y segundo semestre el equipo directivo y técnico pedagógico monitoreó y acompañó a los docentes en el aula, a fin de que éstos realizaran sus clases en función a la estructura acordada para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

La segunda meta fue del área de liderazgo. Durante el año escolar, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico, implementó un programa de trabajo por departamentos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, en las cuales durante dos horas semanales se coordinó el avance pedagógico articulado entre los niveles dentro de cada departamento a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, las cuales fueron incluidas en sus contratos.

La tercera meta fue del área de resultado. Al término del año escolar, el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico verificó que al menos el 60% de los estudiantes hubieran obtenido un rendimiento escolar, igual o superior al registrado en el año 2012.

4.6. Plan de Mejoramiento Educativo 2013.

Junto con esta propuesta y a raíz del diagnóstico institucional realizado se plantearon metas y acciones para cada práctica de gestión, las cuales formaron parte del Plan de Mejoramiento 2013. A continuación se mencionarán las acciones relacionadas con las áreas de la gestión curricular y liderazgo.

Para evaluar las metas propuestas en el Plan de Mejoramiento 2013, se propusieron acciones e indicadores que nos permitirían hacer un seguimiento a cada objetivo.

Área: Gestión del Currículum

Acciones:

1. Planificación anual de la gestión pedagógica
2. Organización de los contenidos y actividades anuales

Indicadores:

- a. Número de profesores acompañados en sus clases y retroalimentados.
- b. Número de profesores que cuentan con cronograma y planificación anual.
- c. Número de días destinados a actividades no lectivas escolar igual a seis.
- d. Número de clases de 45 minutos no superior a cuatro semanalmente por curso.

Acciones:

3. Logro de objetivos de aprendizaje
4. Intencionar la estructura de la clase

Indicadores:

- a. Número de profesores que intencionan el desarrollo de habilidades a través de su práctica pedagógica.
- b. Número de profesores que implementan diversas estrategias de enseñanza.
- c. Número de profesores que utilizan estrategias metodológicas coherentes con los objetivos.

Acciones:

5. Deserción escolar
6. Entrevista a apoderados y estudiantes

Indicadores:

- a. Número de acciones planificadas e implementadas
- b. Número de estudiantes con red de apoyo
- c. Número de estudiantes en riesgo de deserción

Acciones:

7. Apoyo a los estudiantes
8. Red de apoyo

Indicadores:

- a. Número de estudiantes que reciben apoyo en lo vocacional
- b. Número de estudiantes que reciben apoyo en lo académico

Acciones:

9. Apoyo académico diferenciado
10. Monitorear logros académicos

Indicadores:

- a. Número de estudiantes que egresan del programa anualmente
- b. Número de estudiantes con registro de apoyo académico diferenciado

Área: Liderazgo Escolar

Acciones:

1. Liderazgo del sostenedor
2. Coordinación periódica del sostenedor

Indicadores:

- a. Reuniones de coordinación entre el sostenedor y el equipo técnico pedagógico
- b. Número de acciones que evidencien el liderazgo del sostenedor

Acciones:

3. Canales de comunicación

4. Correo electrónico institucional

Indicadores:

- a. Monto gastado versus monto asignado según planificación del plan de mejoramiento
- b. Número de reuniones que realiza el sostenedor con dirección

Acciones:

- 5. Gestión pedagógica y formativa del establecimiento
- 6. Equipo técnico pedagógico

Indicadores:

- a. Número de acciones planificadas
- b. Número de acciones implementadas

Acciones:

- 7. Logro de altos resultados académicos y formativos
- 8. Capacitaciones

Indicadores:

- a. Metodologías utilizadas por los docentes que logran altos resultados académicos en sus estudiantes
- b. Número de prácticas que promueven el logro de altos resultados académicos y formativos

Acciones:

- 9. Sistematización de los resultados académicos y formativos
- 10. Informes académicos por departamento

Indicadores:

- a. Porcentaje de estudiantes que logran avances en sus resultados académicos
- b. Porcentaje de estudiantes promovidos, repitentes y retirados

Acciones:

- 11. Autoevaluación y elaboración del plan de mejoramiento
- 12. Calendarización autoevaluación diagnóstica

Indicadores:

- a. Número de prácticas evaluadas con nivel de calidad bajo

b. Número de participantes en el análisis y evaluación de las prácticas institucionales y pedagógicas

Acciones:

13. Prácticas que operacionalizan el proyecto educativo institucional

14. Talleres de reflexión sobre el proyecto educativo institucional

Indicadores:

a. Número de prácticas que permiten la operacionalización del proyecto educativo institucional

CAPÍTULO V

EVALUACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO

5.1. Objeto de Evaluación.

Las prácticas o procesos de gestión evaluadas más ampliamente fueron aquellas que estaban relacionadas con la planificación y monitoreo de las metas institucionales por parte del equipo técnico y los coordinadores de ciclo.

Por lo tanto, se evaluaron las prácticas desarrolladas para asegurar la implementación curricular y para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, las buenas prácticas en gestión implican el compromiso de los equipos directivos con su institución, con los estudiantes, los docentes y la comunidad, orientando a la escuela para que se constituya en una comunidad de aprendizaje.

Estas prácticas se relacionan con la resolución de problemas, por cuanto se trata de identificar las prioridades para reconocer las situaciones que requieren ser cambiadas. Implica un proceso de toma de decisiones para desarrollar la mejor alternativa de resolución a esos problemas para generar aprendizajes de calidad para todos.

Asimismo, investigaciones demuestran que la estructura de la escuela, su clima académico y de trabajo, la gestión de los directivos, las expectativas de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes, y las estrategias de aula de los docentes, tienen la capacidad de provocar diferencias fundamentales en los aprendizajes de los estudiantes.

Por lo tanto, todo cambio que tenga como objetivo la mejora de la unidad educativa, busca en primer lugar, fortalecer a la propia institución organizacionalmente para que amplíe su capacidad de resolver con mayor autonomía sus problemas. Esto redundará en la preocupación por generar más

aprendizajes en los estudiantes, fomentar el intercambio y la reflexión sobre las prácticas entre los docentes y desarrollar, tanto en los equipos directivos como en los profesores, una visión crítica de la propia institución, para detectar fortalezas y debilidades en pos de un mejoramiento continuo de las áreas de la gestión escolar y por ende de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes.

5.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de información.

La técnica de grupo focal se utilizó para recolectar información respecto de cómo los docentes ven los procesos de gestión que se realizan al interior del colegio Scole Creare. La técnica de grupo focal que es el grupo de discusión o también conocido como focus group, es una técnica ampliamente usada en la actualidad, esencialmente una forma de entrevista no estructurada con varios sujetos a la vez (Ruiz, 2009).

Bisquerra y Dorio (2004) lo define como una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un escenario de observación o como el interlocutor de una entrevista del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posteriores.

Son muchos los autores que concuerdan en que esta técnica consiste en un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aignerren, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004).

El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto.

El guión del grupo consiste en una lista de preguntas que se van planteando a lo largo de la reunión y que sirve para garantizar que se recoge toda la información necesaria para responder a los objetivos del estudio. Para elaborarlo se identifica, en primer lugar, que información es la que se quiere obtener de acuerdo a los objetivos del estudio. Las preguntas deben ser abiertas para recopilar información en profundidad, además de un número reducido para que el desarrollo de la discusión no sea extensa en tiempo.

Según Bisquerra y Dorio (2004), es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. De esta forma, se da la posibilidad de solicitar aclaraciones a los participantes cuando no queda clara una idea o para profundizar cuando parezca necesario al moderador del grupo focal.

5.3. Tipo de análisis.

Toda una corriente de estudio conocida como Análisis Crítico del Discurso (ACD) entiende y define el discurso como una práctica social (Fairclough, 2003; y Van Dijk, 2000) y desde esa convicción inicia y justifica sus análisis discursivos como análisis sociales.

En este caso, se seleccionaron diez profesores del colegio y se les invitó a participar del grupo focal para conocer a través de sus experiencias y comentarios la visión que tenían de la gestión desarrollada durante el último tiempo en el colegio.

Se propuso que el moderador fuera parte del equipo técnico pedagógico para que pudiera generar en los profesores respuestas reales en relación al tema propuesto al contar este moderador con un amplio conocimiento de los procesos realizados creando un diálogo directo e interactivo.

Se realizaron seis preguntas abiertas en torno al tema de la gestión, las respuestas y comentarios de los participantes fueron transcritos y analizados para poder obtener los resultados. Las preguntas se enfocaron específicamente en lo siguiente:

- a. Conocer las competencias personales y profesionales del equipo técnico pedagógico. La intención era que los participantes del grupo focal manifestaran desde su rol dentro del establecimiento educativo, las características que veían en el equipo técnico y aquéllas que deberían poseer específicamente para desempeñarse de manera eficiente.
- b. Conocer la forma en que el equipo técnico gestiona la articulación del trabajo académico y administrativo de los docentes. El objetivo era que los participantes señalaran acciones que realiza el equipo técnico para intencionar el trabajo pedagógico de los docentes hacia la mejora de sus prácticas de enseñanza y la obtención de mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes.
- c. Conocer la forma en que el equipo técnico entrega apoyo o información a los docentes que les permita tener un mejor desempeño profesional y con ello tomar decisiones oportunas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Se pretendía que los participantes señalaran mecanismos de comunicación que el equipo técnico utiliza para estar en permanente comunicación con los docentes, apoyándolos y motivándolos a la reflexión permanente en torno a sus prácticas pedagógicas y los resultados obtenidos, en función de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- d. Conocer la forma en que el equipo técnico evaluó el avance curricular llevado a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se esperaba que los participantes mencionaran estrategias usadas por el equipo técnico para verificar que el proceso de enseñanza estuvo planificado en base a dar cobertura al currículum nacional.

- e. Conocer las actividades que realizó el equipo técnico de manera sistemática y que a juicio de los participantes fueron importantes para el logro de metas. Se buscó visualizar cuáles de las actividades que realizó el equipo técnico se llevaron a cabo de manera metódica, y que además fueron consideradas como acciones coherentes con los objetivos planteados y que facilitaron su consecución.

En primer lugar, se procedió a la transcripción de las opiniones emitidas por los profesores participantes del grupo focal. En segundo lugar, se realizó el análisis de los datos que consistió en identificar los conceptos relacionados con los procesos de gestión desarrollados en el colegio. Para Bisquerra y Dorio (2004) la reducción de la información implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que denominan categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados.

5.4. Análisis y discusión de resultados del grupo focal.

En relación a las competencias personales que debe tener el equipo técnico pedagógico se señala la confianza como una característica importante, a través del siguiente relato:

“Para poder desempeñarse en forma efectiva, creo que el equipo técnico pedagógico debe saber trabajar en equipo, debe tener claras las metas tanto del establecimiento educativo como de la educación a nivel nacional. Debe manejar además el currículum, estrategias de enseñanza aprendizaje y debe generar en el cuerpo docente una confianza fundada en el conocimiento como en la accesibilidad para poder conversar con él y resolver sus dudas.”

Al respecto Ganesan (1994), define la confianza como una creencia, un sentimiento o una expectativa respecto de la otra parte de la relación. En este sentido la acepción de confianza se asocia a términos de credibilidad y

benevolencia; así mismo la confianza según Fernández & Martín (2006) “es una variable esencial para el éxito de la cooperación” (p. 81).

Los profesores participantes consideran que la confianza es un pilar fundamental que posibilita construir relaciones personales y profesionales exitosas, que permiten generar un mundo de oportunidades asegurando una buena comunicación y cooperación al interior de un grupo o equipo de trabajo.

En cuanto a la tolerancia como otra característica que debiera tener el equipo técnico, se dice lo siguiente:

“Primero que nada tener mucha tolerancia, ser empáticos, tener conocimiento de todo lo referente al currículum, manejar la planificación, las estrategias, evaluación, centrarse en que la clase hoy en día debe ser dinámica, entretenida, participativa donde el alumno sea protagonista de su aprendizaje, el profesor tiene que ser el guía porque el objetivo último es que el alumno logre sus aprendizajes que son los que están establecidos en los estándares a nivel nacional.”

De esta manera, la tolerancia según Rodríguez (2006) es considerada como el valor básico y fundamental de la democracia, que deriva del principio de dignidad de las personas del cual surgen a su vez los valores de auto-respeto y respeto al otro.

Los profesores participantes consideran la tolerancia como una característica personal que debe poseer el equipo técnico, ya que le permite relacionarse con otros, saber convivir con otros, aceptando y valorando opiniones y puntos de vista distintos a los del equipo desde un sentido recíproco, favoreciendo la sana convivencia y haciendo más efectivos los canales de comunicación al interior de un grupo o equipo de trabajo.

En relación a la autocrítica como otra característica personal del equipo técnico, se señala:

“Yo creo que una de las más importantes es poder desarrollar el trabajo en equipo porque generalmente el trabajo del equipo técnico pedagógico tiene que ver con el logro de metas institucionales sobre todo en el área de aprendizaje, por lo tanto es un trabajo que no se hace solo, se hace en compañía del profesor, de la disposición que el profesor tenga, del trabajo que el profesor hace y el trabajo mío también depende del trabajo de ellos directamente, entonces yo creo que esa es una de las capacidades que uno debe tener. Lo otro también es la capacidad de autocrítica ya que hoy en día tenemos que estar constantemente autoevaluando el trabajo, porque de esa manera nosotros podemos ir mejorando también la gestión institucional del colegio.”

En este sentido, Smitter (2008) señala que la autorreflexión y la autocrítica se concibe como un proceso de autoevaluación dirigido al mejoramiento continuo a través de la reflexión permanente sobre la propia actuación, generando autonomía y contribuyendo a la autorregulación para mejorar el desempeño en lo personal y asegurar un desarrollo profesional exitoso.

De esta forma, los profesores estiman que la capacidad y espíritu de autocrítica son fundamentales en el desempeño de las funciones que le corresponden al equipo técnico pedagógico, ya que toda actividad humana es perfectible en la medida que se reflexione sobre el desempeño y exista disposición hacia la búsqueda del mejoramiento continuo. Es decir, el equipo técnico pedagógico debe estar evaluando en forma permanente su desempeño lo que implica reconocer sus fortalezas, debilidades y dificultades, para así mejorar según las necesidades y en función del logro de metas institucionales.

Otra característica señalada fue en relación al liderazgo:

“Como competencias personales considero que deben ser unos líderes positivos, que también sean en muchos casos bastante conciliadores, y desde el aspecto profesional, bueno, la formación, la formación necesaria tanto en el aspecto curricular como en el aspecto de evaluación, conocimientos más bien técnicos.”

“Una, el liderazgo para conducir y trabajar en equipo, esas siento que son las competencias necesarias para llevar un buen desarrollo del trabajo, porque si bien es cierto uno tiene que ir acompañando, ir evaluando y nosotros le llamamos acompañamiento a lo que en otros colegios se le llama supervisión en relación a la planificación y todo lo que tenga que ver con el área pedagógica y también en el aula nosotros hacemos ese tipo de acompañamiento, pero si no hay trabajo en equipo esto no funciona. El liderazgo es importante y siempre una de las cosas que yo siento que debe tener una persona que está en este cargo es la humildad frente a cómo enfrenta ciertas situaciones y a cómo abordarla con su equipo de trabajo, porque te toca trabajar con gente mayor y gente menor que a lo mejor podría estar en este cargo, que no está.”

Para Urbano & Toledano (2008) liderazgo es la habilidad de influenciar en otras personas con el fin de que voluntariamente actúen para la consecución de los objetivos del líder o de lo que éste representa. Según Medina y Gómez, (2012) el liderazgo del equipo directivo y singularmente de su director, se convierte en el agente más determinante para diseñar y desarrollar programas que mejoren las organizaciones educativas.

En este aspecto los profesores establecen que la capacidad de liderazgo impacta positivamente al desempeño del equipo técnico pedagógico, ya que por medio de ella, se logra un poder de dirección, convocatoria de los intereses y esfuerzos de terceros para actuar en función de las necesidades, objetivos, metas y acciones establecidas por el líder en virtud de un bien común, para

motivar y facilitar el trabajo del equipo reconociendo y potenciando las cualidades de cada uno de los integrantes del equipo.

Respecto al trabajo en equipo, se ve reflejado en el siguiente relato:

“Yo creo que una de las más importantes es poder desarrollar el trabajo en equipo porque generalmente el trabajo del coordinador pedagógico tiene que ver con el logro de metas institucionales sobre todo en el área de aprendizaje, por lo tanto es un trabajo que no se hace solo, se hace en compañía del profesor, de la disposición que el profesor tenga, del trabajo que el profesor hace y el trabajo mío también depende del trabajo de ellos directamente, entonces yo creo que esa es una de las capacidades que uno debe tener.”

En este sentido, según Campabadal (2001) el trabajo en equipo es la acción que realiza un grupo de personas, en armonía entre ellos y al mismo tiempo para solucionar un programa u obtener resultados, los cuales dependen del esfuerzo y el aporte unificado que realizan todos los participantes. Mediante el trabajo en equipo bien organizado, se toman mejores decisiones, puesto que cada uno de los miembros aporta sus informaciones, competencias y modalidades propias de su personalidad que, si se integran al esfuerzo común enriquecen el conjunto.

En cuanto al trabajo en equipo, también se considera una característica necesaria del equipo técnico pedagógico para su desempeño en un centro educativo. En este aspecto según reflejan los profesores, el equipo técnico debe tener disposición positiva hacia el trabajo con otros, ya que desde el desempeño de su rol, es el encargado de coordinar, articular y facilitar de manera efectiva el trabajo en equipo poniendo sus capacidades y potencialidades al servicio del grupo. A través del trabajo en equipo bien organizado, se logra articular las competencias de cada uno de los integrantes de un equipo en función de las metas y objetivos comunes.

En relación al trabajo administrativo, se comentó lo siguiente:

“En cuanto al monitoreo, si bien es cierto existe un monitoreo durante el semestre, pero no es tan formal como lo que se hace a fines de cada semestre. Por ejemplo, a veces se toman los libros, se ve la cantidad de notas (revisión administrativa), no siempre los profesores ponen las notas cuando corresponde, entonces para es complejo a veces tener un monitoreo, por ejemplo de las evaluaciones, se revisan las planificaciones, que tengan una relación también con los contenidos que están escritos en el libro de clases, pero lo más formal que se hace en base a los resultados obtenidos, son los consejos de evaluación que se hacen al final de cada semestre.”

El fundamento del rol de las unidades técnico-pedagógicas ha estado basado en demandar a los profesores planificaciones, fechas y formatos de evaluación, prototipos de guías, cuestionarios, pruebas y en fin todo tipo de artefactos que sirvieran para reforzar las prácticas lectivas e instructivas de enseñanza, organizadas en función de prescripciones claras (Sepúlveda, 2005).

La revisión administrativa es considerada como parte de la labor de coordinación en un centro educativo, indagar respecto al trabajo administrativo realizado por los docentes que involucran diversos documentos tales como, libros de clase, planificaciones, fechas y formatos de evaluación, guías y cuestionarios, entre otros, que permiten al jefe técnico y a su equipo técnico pedagógico tener una visión general respecto de lo que se está haciendo y cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza.

En cuanto al conocimiento técnico se señala:

“Primero que nada tiene que estar empapado en todo el tema del quehacer pedagógico (conocimientos técnicos), conocer cuáles son las fortalezas que tiene el equipo de trabajo y también conocer las debilidades, a través de las fortalezas, recoger las fortalezas que tú tienes y aprovecharlas al máximo y las

debilidades buscar apoyos externos, puede ser perfeccionamiento, de acuerdo a las necesidades que hayan en el grupo como en el establecimiento.”

Al respecto, Ortiz (2004) indica que el conocimiento técnico es el conocimiento especializado, pero no científico, que caracteriza las artes y las habilidades profesionales.

Los profesores señalan que para desempeñarse adecuadamente un equipo técnico debe poseer un conocimiento técnico que le permita conocer holísticamente aquellos factores que participan de la gestión curricular y del quehacer pedagógico, entre ellas, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y la forma de diagnosticarlas dentro de un contexto en forma temprana. Implica también conocer las políticas educacionales públicas, los lineamientos emanados del Ministerio de Educación y estar en permanente actualización, entre otros, para tomar las mejores decisiones y acciones a fin de diseñar, implementar, articular y evaluar, el trabajo pedagógico orientado a la obtención de mejores resultados.

En cuanto a las entrevistas personales señalan:

“Para ello se cuenta con los horarios de consejo de profesores, reuniones de departamento y las entrevistas personales que el jefe del equipo técnico pedagógico debe tener con los docentes para conversar sobre las planificaciones, material elaborado y principalmente las prácticas docentes, en ese punto es super importante el acompañamiento al aula. Más que llevar el PEI a la práctica desde la supervisión y el control, debe hacerse desde la motivación y el acompañamiento.”

Para Pope (2002) una entrevista personal es a menudo la más efectiva forma de obtener información detallada sobre actitudes y opiniones.

Para el jefe técnico y su equipo técnico pedagógico, estas conversaciones llevadas a cabo junto a los docentes son una actividad fundamental para el desarrollo de su gestión y articulación del quehacer pedagógico. Ellas posibilitan una interacción directa y enriquecedora entre el equipo técnico pedagógico y los docentes, convirtiéndose en un ambiente de privacidad y confianza propicio para la obtención de información relevante respecto al desempeño pedagógico curricular de los docentes. Estos antecedentes se convierten así en un insumo fundamental para la toma de decisiones, convirtiendo a la entrevista personal, en una acción efectiva de acompañamiento a las funciones de los docentes.

En relación a las planificaciones, se señaló:

“Generalmente nosotros tratamos de mantener una organización en el año con una planificación anual como bien estricta en función de que los consejos de profesores sean efectivamente consejos de profesores, yo tengo también horario para coordinar con algunos profesores en algunas entrevistas, tengo tiempo también como para... ellos también no en todos los casos pero en la mayoría tienen horas de coordinación o de permanencia dentro del colegio entonces eso también me ayuda como para ir conversando con ellos y analizando algunas cosas, tenemos consejos de profesores una vez a la semana donde ahí se trabaja lo que es del área pedagógica.”

Los planes asumidos como esquemas flexibles para actuar en la práctica, proporcionan seguridad al profesor, así abordará con más confianza los aspectos inmediatos e imprevisibles que se les presentarán en la acción, es algo que da continuidad a la actividad enlazando aspectos parciales del currículum, temas dispersos, actividades concretas, logrando de esta forma más coherencia (Gimeno y Pérez Gómez, 2002).

De esta forma, la planificación del trabajo a realizar es considerada por el equipo técnico, una parte fundamental para la gestión y articulación técnica de la docencia, articulando el currículum con la práctica pedagógica a nivel general, organizando las actividades a realizar durante el año en base al calendario escolar y los objetivos curriculares prescritos para de este modo, intencionar y orientar la práctica docente hacia experiencias pedagógicas que y lleven al cumplimiento de metas de la institución educativa.

En cuanto al acompañamiento, se evidencia:

“Pienso que bueno, primero hay que estar muy empapado y muy empoderado de lo que es el proyecto educativo institucional, hacerse parte del PEI y luego desde ahí verdad, empezar a formar un modelo de gestión pedagógica, que se ajuste a lo que se señala en ese PEI. Ahora eso implica necesariamente asumir un rol como señalaba antes también de líder, y estar presente, estar presente siempre en el aula (acompañamiento), estar encima de todo lo que es el proceso pedagógico, estar también yo creo uno, como profesor en el aula, conocer desde cerca lo que es el trabajo de los profesores, ser parte de eso, y conocer cuál es el trabajo de cada uno de los docentes, qué es lo que hacen, cómo lo hacen, cómo se diseñan las clases, cómo se planifica, cómo se utiliza el tiempo de manera efectiva, pero para eso yo creo que hay que estar como muy presente, muy presente en el trabajo diario de los colegas”.

Según Le Boterf (2000) citado en Valdivia (2007, p. 319) “Considera el acompañamiento como una función pedagógica... que permite ayudar al sujeto acompañado a verbalizar sus acciones y a descubrir los problemas que encuentra en la práctica”. El Ministerio de Educación describe el acompañamiento como un proceso sistemático y permanente, para promover la reflexión sobre su práctica, la toma de decisiones de los cambios necesarios hacia un proceso de transformación y mejora de la misma para garantizar el logro de aprendizajes en una perspectiva integral (MINEDUC, 2008).

Para los equipos técnicos es trascendental asistir al aula como una forma de apoyo a los docentes, a fin de ayudarlos a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y que en ellas puedan reconocer cada una de sus acciones, identificando la pertinencia, eficiencia, objetivos y resultados de cada una de ellas. Al reconocer las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de su quehacer pedagógico, los docentes tendrán la oportunidad de mejorar su desempeño y con ello los resultados de los estudiantes y de la institución educativa.

En relación a las evaluaciones internas se dijo lo siguiente:

“Además se aplican evaluaciones al final de cada semestre la PAC, prueba de avance curricular al término del primer semestre y la prueba de síntesis al final del segundo semestre, que también nos ayudan a modo de evaluación interna a medir el avance curricular.”

Rosales (2003) señala que el profesor evaluará su función docente, el alumno su aprendizaje, el centro escolar su organización y funcionamiento, combinando esta evaluación interna con la tradicional evaluación externa para proporcionar una visión más completa y profunda de la realidad.

Las evaluaciones internas realizadas son valoradas como instrumentos que entregan información útil para establecer el porcentaje de cobertura curricular alcanzado, ya que si un profesor declara haber tenido una determinada cobertura curricular a lo largo del semestre o del año escolar, los resultados arrojados por la evaluación interna pueden ser contrastados con la cobertura que el profesor señala, y así determinar, si existe o no relación entre lo que se declara que se ha abarcado, el currículum vigente y los resultados de dichas evaluaciones.

En lo relacionado con la cobertura curricular se señaló:

“En función de su red de contenidos que hace a principio del año donde se explicitan los contenidos que se van a trabajar durante todo el año, luego esa pauta la toma, la resume en esta pauta de cobertura curricular donde el profesor menciona su porcentaje de trabajo que tuvo ese contenido, si no se trabajó el contenido, si tuvo un 25% de trabajo, un 50% de trabajo y en el caso que no se haya trabajado o que haya sido en un nivel más bajo, explicitar también al lado, qué fue lo que ocurrió, cuáles son las medidas remediales que se van a tomar para el año siguiente. Después de una semana que se da para este trabajo a los profesores, cada profesor da a conocer al consejo de profesores los resultados de esta pauta al resto de los profesores.”

En relación al informe escrito Tapia y Burdiles (2009), señalan que el informe es un tipo de escrito frecuentemente utilizado como estrategia evaluativa en variadas disciplinas. El informe de cobertura también puede ser expuesto en forma oral.

Los informes de cobertura realizados por los profesores a lo largo del año escolar, generalmente al término del primer semestre y/o al término del año escolar, pueden elaborarse en forma escrita o comunicarse oralmente al jefe técnico, equipo técnico pedagógico y a otros profesores. A través de ellos se expresa el porcentaje de cobertura curricular alcanzado en el proceso de enseñanza – aprendizaje a partir del cual se plantean acciones remediales a seguir en la siguiente etapa del proceso educativo a fin de que se cumpla con los objetivos de aprendizaje propuestos por en los programas de estudio para cada curso, asignatura y nivel.

En cuanto a la revisión de documentos se señala que:

“Se hace a través de la revisión de planificaciones, de los libros de clases, de las fichas y evaluaciones realizadas por los profesores antes de ser multicopiadas para su aplicación.”

Al respecto Sepúlveda (2005) plantea que el rol de los equipos técnicos pedagógicos ha estado basado en demandar a los profesores planificaciones, fechas y formatos de evaluación, prototipos de guías, cuestionarios, pruebas y en fin todo tipo de instrumentos que sirvan para reforzar las prácticas lectivas e instructivas de enseñanza, organizadas en función de prescripciones claras.

Dentro del rol que desde sus inicios ha tenido el equipo técnico pedagógico, está la revisión de documentos y trabajos realizados por los profesores como planificaciones, guías, evaluaciones, registro de contenidos en el libro de clases, calificaciones y otros. Si bien es cierto, la función del jefe técnico y equipo técnico pedagógico no debería ser solo la inspección, sino que a través de estos materiales elaborados por los docentes, el equipo técnico pedagógico pueda monitorear el avance curricular alcanzado en el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en las diferentes asignaturas.

Finalmente, en relación a los resultados SIMCE se señala:

“Cuando vamos a los resultados SIMCE nosotros estamos sobre la media según nuestros similares, entonces nosotros siempre buscamos más, si bien es cierto estamos diez puntos sobre la media, siete puntos y a veces bajamos dos, pero lo que no es significativo en relación a nuestros similares, entonces debemos estar cubriendo la cobertura curricular.”

El SIMCE es una evaluación externa Ávila (2000) señala que este tipo de evaluación tiene como propósito obtener información sobre el desempeño global del sistema educativo a partir de un agregado de desempeños individuales, medidos con instrumentos de evaluación masiva que se aplica todos los años en determinados niveles.

A partir de los resultados SIMCE del establecimiento educativo, el equipo técnico pedagógico puede visualizar cuál es el nivel de aprendizajes en el que se encuentran sus estudiantes y con ello establecer una relación con el porcentaje de cobertura curricular logrado en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Lo anterior se hace posible ya que cada centro educativo recibe información específica respecto a cuáles son los contenidos y habilidades de cada pregunta y además, cuál es el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en cada una de ellas. A partir de lo anterior, el Ministerio de Educación solicita a los equipos técnicos pedagógicos y profesores del establecimiento educativo revisar los resultados obtenidos a fin de tomar acciones que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Uno de los objetivos de realizar el grupo focal con los profesores fue identificar las características que en su opinión debía tener el equipo técnico pedagógico encargado de coordinar la gestión pedagógica y a la vez, conocer que esperaban los profesores de este equipo de trabajo.

5.5. Evaluación del Convenio de Desempeño Colectivo 2013.

El Convenio de Desempeño Colectivo fue evaluado con desempeño destacado con un 94% de logro, ya que las metas se cumplieron a cabalidad. En cuanto a la tercera meta de resultados, de los 26 cursos comparados solo 15 cursos lograron un rendimiento escolar igual o superior al 60% comparado con el año 2012.

Este resultado fue un indicador para proponer el objetivo del Convenio de Desempeño Colectivo 2014, para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles del colegio mediante un apoyo complementario al trabajo de aula en las asignaturas de lenguaje y matemática. Siendo la primera meta del área de liderazgo. Durante el año escolar el equipo directivo y técnico pedagógico junto al Jefe de UTP implementará un programa de reforzamientos para mejorar los resultados académicos de los estudiantes que tengan promedio bajo 5,5 en las asignaturas de lenguaje y/o matemática. Primero, identificando a los estudiantes que tuvieron un promedio inferior a 5,5 el año 2013 en dichas asignaturas. Luego, el equipo técnico seleccionará a los docentes que realizarán este reforzamiento junto con determinar los horarios, espacios y lineamientos para la implementación de los mismos.

La segunda meta es del área de la gestión curricular. Durante el año escolar, el equipo directivo y técnico pedagógico junto al Jefe de UTP monitorearán el desarrollo del programa de reforzamientos y la participación y avance de los estudiantes, monitoreando en forma permanente la participación de los estudiantes en los reforzamientos, verificando que los profesores de las asignaturas de lenguaje y matemática seleccionen aquellos contenidos y/o habilidades que deberán ser trabajadas con los estudiantes. Y finalmente, al término del primer semestre y del año escolar los profesores encargados del reforzamiento presentarán al equipo directivo y técnico pedagógico un informe

con el trabajo desarrollado en cada nivel escolar y los logros obtenidos por cada estudiante.

La tercera meta es del área de resultado. Al término del año escolar, el equipo directivo y técnico pedagógico verificará que al menos el 60% de los estudiantes hayan obtenido un rendimiento escolar igual o superior al registrado el año 2013. Primero, registrando los promedios obtenidos en cada asignatura por los estudiantes durante el año 2013. Luego, comparando el promedio obtenido por los estudiantes el año 2013 con el promedio obtenido durante el primer semestre del año 2014 para evaluar el avance. Y al término del año escolar, determinar el porcentaje de estudiantes que obtuvo un promedio igual o superior al año 2013.

En cuanto a la evaluación del convenio de desempeño colectivo 2013 y que fue realizada por el sostenedor fue la siguiente:

Meta 1: Gestión Curricular con un 100% de logro reportado por el establecimiento y 100% de logro por la sanción del sostenedor.

Meta 2: Liderazgo con un 90% de logro reportado por el establecimiento y 90% de logro por la sanción del sostenedor.

Meta 3: Resultado con un 100% de logro reportado por el establecimiento y 90% de logro por la sanción del sostenedor.

Con un porcentaje de logro final de un 97% reportado por el establecimiento y un 94% de logro por la sanción del sostenedor, alcanzando el nivel de desempeño destacado con un 94% y una clasificación de 20% Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN) validada por el MINEDUC, a través de su Departamento Provincial, quien señaló algunas observaciones: aprobó la evaluación realizada por el sostenedor en relación a los niveles de logro asociados a las metas comprometidas en el convenio, la meta 2 no fue ejecutada en su totalidad justificando el incumplimiento y/o falta de evidencias

presentadas por el establecimiento, los medios de verificación adjuntados por el colegio indicaron que se realizó gran parte del convenio, solicitando para una próxima oportunidad ser más riguroso con los plazos, cronogramas, carta Gantt, pensando en la factibilidad de éstos para dar cumplimiento cabal a los compromisos contraídos.

5.6. Evaluación del Plan de Mejoramiento Educativo 2013.

En relación a las acciones propuestas para cada una de las áreas de gestión curricular y liderazgo del Plan de Mejoramiento Educativo en sus distintas dimensiones se cumplieron las siguientes:

- a. Se organizó el año escolar en función de las metas de aprendizaje de los estudiantes, reduciendo los cambios de actividades para priorizar las clases lectivas.
- b. Se acompañó a los docentes en una mayor cantidad de veces para evaluar su desempeño en el aula y monitorear la cobertura curricular para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- c. Junto con acompañar a los docentes en el aula se los retroalimentó para asegurar la claridad en los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar en cada clase, intencionando la estructura de la clase y a través de la utilización de diversas estrategias de enseñanza.
- d. Se realizaron acciones para disminuir los bajos resultados en los estudiantes brindándoles apoyos más personalizados y entrevistando tanto a sus padres como a ellos para conocer sus dinámicas de estudio y problemas personales que pudieran obstaculizar su rendimiento.
- e. Así mismo, se utilizaron estrategias para apoyar y monitorear a los estudiantes con dificultades en su rendimiento académico y en su orientación vocacional en los cursos superiores.

- f. Se propuso un programa para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas, separándolos en grupos homogéneos en las clases de lenguaje y matemática para elevar su rendimiento académico y a la vez potenciar a los estudiantes más destacados.
- g. Se realizaron reuniones periódicas con el sostenedor para coordinar acciones que permitieran avanzar en la consecución de las metas institucionales.
- h. Se establecieron canales de comunicación más efectivos para coordinar el destino y la entrega de recursos necesarios para el logro de las metas propuestas.
- i. Se elaboró un plan de trabajo en conjunto con dirección y el equipo técnico para realizar acciones que mejoren el desempeño de la gestión pedagógica y formativa del colegio.
- j. Se evaluaron las prácticas que permitieron mejorar los resultados académicos y formativos de los estudiantes para institucionalizarlos y consolidarlos como una práctica permanente del colegio.
- k. Se sistematizaron los resultados académicos de los estudiantes, los datos en relación a la aprobación, repitencia y retiro de los estudiantes, del nivel de satisfacción de los integrantes de la comunidad escolar, para que la toma de decisiones sea la más adecuada para el mejoramiento de la gestión escolar.
- l. Se estableció la autoevaluación institucional como una práctica anual para la elaboración de planes de mejoramiento que establezcan las metas, prioridades, responsables y recursos que permitan instalar un proceso de mejoramiento continuo en el colegio.
- m. Se calendarizaron talleres para reflexionar y establecer en conjunto con los profesores prácticas que operacionalicen lo que está establecido en el Proyecto Educativo Institucional.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo evaluar el proceso de mejoramiento del colegio Scola Creare de Temuco, a partir del diagnóstico institucional y de los resultados educativos, para conocer el estado de las prácticas institucionales y pedagógicas, a través de la vinculación con la información existente del establecimiento. Esta información permitió establecer una línea de base para planificar las acciones que orientarían el plan de mejoramiento educativo 2013. En este sentido, la gestión escolar alude al conjunto de procesos institucionales que es preciso asegurar para generar condiciones adecuadas que favorezcan el logro de aprendizajes significativos a través de la implementación de prácticas sistemáticas cuyos procedimientos, herramientas, instrumentos y metodologías conduzcan efectivamente al logro de resultados de calidad.

El instrumento de autoevaluación del Modelo de Calidad nos permitió establecer los avances o retrocesos en las prácticas realizadas en el establecimiento, calificando agrupadamente áreas y dimensiones del modelo, y entregando información significativa para la toma de decisiones. Este Modelo de Calidad de la Educación se convierte de esta forma, en una de las principales líneas de la política educativa actual, puesto que se encarga de generar las condiciones y dispositivos que permiten instalar una lógica de mejoramiento continuo de la gestión que realizan los establecimientos educacionales del país.

López (2010) señala que existen al menos tres factores que están afectando negativamente la gestión de las organizaciones educativas e influyendo en sus resultados. En primer lugar, la ausencia de un liderazgo efectivo de quienes dirigen estas organizaciones. En segundo lugar, un desconocimiento de herramientas modernas de gestión. Y un tercer factor es una cultura organizacional fuertemente arraigada y opuesta a los cambios

organizacionales que genera una resistencia. En la actualidad, se releva la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos educacionales, con su impacto en el clima escolar, en la planificación, en las formas de liderazgo, en la optimización de los recursos y del tiempo, en la eficiencia y por ende en la calidad de los procesos.

El primer objetivo específico de este estudio está relacionado con determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión desarrolladas en el colegio con foco principal en las áreas de gestión curricular y de liderazgo escolar. Se estableció que la gestión curricular tenía un nivel de calidad 2 (dos), esto es que se tienen propósitos explícitos y claros desde el rol y función que docentes y equipo técnico pedagógico deben realizar, siendo estos procesos sistemáticos en su mayoría y que se encuentran en un proceso de mejoramiento. En cuanto al área de liderazgo escolar, ésta logró un nivel de calidad 3 (tres), evidenciando que existen muchas prácticas sistemáticas que se han mantenido en el tiempo, las cuales se han ido mejorando y transformando en una práctica institucional, a través de la consolidación y articulación de las mismas.

El segundo objetivo específico está centrado en identificar los resultados educativos y pedagógicos de los estudiantes. Se revisaron y analizaron estos resultados para que a través de las acciones propuestas tanto en el Plan del Convenio de Desempeño Colectivo como en el Plan de Mejoramiento Educativo, dichos resultados mejoraran considerando las evaluaciones externas e internas de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Además, teniendo en cuenta que los cursos del colegio no son cursos seleccionados o clasificados bajo ninguna característica. Por otra parte, tampoco existe un programa específico para preparar a los estudiantes para que rindan en mejores condiciones las evaluaciones externas.

El tercer objetivo específico está enfocado en identificar el nivel de satisfacción de los diferentes actores de la comunidad educativa. Se concluyó que si bien existen apoderados y estudiantes que no están de acuerdo con algunas de las afirmaciones, la gran mayoría, tanto de los padres y estudiantes como de los docentes y asistentes de la educación, manifiestan un alto nivel de satisfacción respecto del clima escolar existente, de las relaciones entre pares, del desempeño profesional de los profesores y de la gestión en general que se realiza en los diversos ámbitos.

El cuarto objetivo considera proponer orientaciones de mejoramiento de las dimensiones más debilitadas para ser desarrolladas por los docentes y equipo técnico pedagógico del colegio las cuales quedarían plasmadas en un plan de mejoramiento educativo. Con el diagnóstico institucional realizado se formularon objetivos y metas para cada área de la gestión escolar en sus respectivas dimensiones, las cuales incluyeron indicadores que junto con los medios de verificación permitieron comprobar y hacer un seguimiento de la implementación de las acciones propuestas.

Por último, el quinto objetivo está relacionado con descubrir las valoraciones que tienen los profesores sobre los procesos de mejoramiento del colegio, especialmente lo relacionado con la gestión curricular. Los profesores que participaron del grupo focal señalaron que el equipo técnico pedagógico debe caracterizarse por contar con competencias como el liderazgo, el trabajo en equipo y un alto grado de conocimiento técnico pedagógico, siendo las competencias profesionales en un equipo técnico las que tienen mayor significancia para los participantes que aquéllas de índole personal. A la vez mencionaron que las principales actividades realizadas por el equipo técnico pedagógico fueron: la revisión administrativa, conocimiento técnico pedagógico, entrevistas personales, planificaciones, acompañamiento a los docentes, retroalimentación de su desempeño profesional y monitoreo de la cobertura curricular planificada por los docentes, en concordancia con las demandas del

Ministerio de Educación y lo efectivamente realizado en el aula. Siendo las más valoradas por los profesores las que se enmarcan dentro del apoyo por parte del equipo técnico y no tanto en las estrategias de control y supervisión administrativa, las cuales según los profesores participantes del grupo focal, no son factores que favorezcan el logro de metas y mejora de resultados. Como conclusión, la gestión curricular se establece como una herramienta que tiene relación con el conjunto de acciones correspondidas entre sí, que emprende el equipo técnico pedagógico para fortalecer el desarrollo de la intencionalidad pedagógica y la concreción curricular con la participación activa de todos sus miembros, teniendo como objeto central el aprendizaje de todos los estudiantes.

La evaluación de los procesos y prácticas realizadas en el colegio nos permitieron tener una visión de cuánto y cómo se había avanzado. Esta evaluación consideró los resultados educativos, de eficiencia interna, el nivel de satisfacción de los diferentes actores de la comunidad educativa y la autoevaluación de las áreas de la gestión escolar utilizando para esto el Modelo de Calidad del MINEDUC. Los resultados obtenidos fueron la base para las propuestas de mejoramiento que se realizaron. Estas propuestas fueron postular al Convenio de Desempeño Colectivo, Más Directivos y proponer un Plan de Mejoramiento Educativo con especial énfasis en las áreas de liderazgo y gestión curricular. Esto debido a que la relación más directa y explicativa de los resultados se manifiesta entre profesores y estudiantes, y la escuela, a través del liderazgo, debe generar las condiciones para que estas características se manifiesten.

Como aprendizaje de este estudio se puede señalar que a partir de los resultados de la autoevaluación realizada se pueden tomar decisiones más efectivas y pertinentes para el establecimiento educativo en cada una de las áreas evaluadas. Instalar las prácticas inexistentes que son necesarias, mejorar las prácticas que han sido bien evaluadas e institucionalizarlas para que se mantengan en el tiempo. A la vez, es una forma de integrar a los profesores

para que tomen conciencia de la importancia de autoevaluarse para conseguir el mejoramiento continuo y por ende, aprendizajes de calidad.

Conocer la visión que todos los integrantes de la comunidad educativa tienen respecto de las acciones que se realizan al interior del establecimiento indica que lo que se está haciendo es bien valorado y permite conocer las necesidades que no están siendo abordadas. Contar con un alto nivel de satisfacción influye positivamente en el clima escolar, en los logros académicos de los estudiantes, propicia el desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar.

Resulta fundamental expresar que la educación actual implica una nueva manera de pensar la gestión, en un marco donde las ideas fuerza son: la claridad en el objetivo pedagógico de la escuela, la participación, el trabajo en equipo, la autonomía, la profesionalización docente y el liderazgo para motivar, orientar y coordinar acciones. En consecuencia, las tareas que deben enfrentar los directivos no son menores; por cuanto se necesitan profesionales capaces de construir una intervención institucional, considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido a una organización para el aprendizaje; siendo la dimensión pedagógico-curricular la de mayor preocupación y responsabilidad del equipo de gestión o unidad técnico pedagógica (Sepúlveda, 2001).

Corresponde, por tanto, al equipo directivo y técnico pedagógico, estar permanentemente orientando y reorientando la institución en su misión pedagógica, a fin de propiciar aprendizajes significativos y de calidad para sus estudiantes. En este marco, se considera indispensable favorecer la participación de los docentes en equipos de trabajo en función del proyecto educativo como favorecer horarios, tiempo, motivar para que se reúnan por departamentos, y por otro lado, crear las condiciones de participación real de los estudiantes para que se sientan parte de su colegio y se hagan responsables de sus procesos de aprendizaje, generar lazos con los padres y

apoderados y con la comunidad construyendo redes de apoyo mutuo, de forma tal de estar en permanente relación con las condiciones y necesidades del medio para ofrecer a los jóvenes una educación significativa y para fortalecer los aprendizajes desde el hogar. Se producen mejores resultados cuando padres, profesores y directivos tienen objetivos comunes y trabajan en conjunto para lograrlo.

Un gran desafío será generar las capacidades de mejoramiento continuo al interior del equipo directivo y técnico pedagógico, transformándola en una práctica habitual, para que la comunidad escolar analice y evalúe permanentemente sus propias prácticas y los respectivos resultados de gestión que se implementen.

En este mismo sentido, se debe centrar el apoyo en la práctica docente, potenciando el desarrollo organizacional del centro educativo y a la vez profesional de los profesores, para de esta forma producir el cambio educativo y mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Determinar lo que los estudiantes deben aprender y que los profesores cumplan ciertos estándares de calidad en su práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L. (2010). *Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aignerren, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Tomado el 14 de octubre de 2008, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.
- Alvariño, C., S. Arzola, J. J. Brunner, M. Recart y R. Vizcarra. (2004). Gestión Escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9, pp. 34-52.
- Antúnez, S. (2008): *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Editorial GRAO. 7ª edición.
- APA, (2006). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno. México.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad escolar, un análisis comparado*. Santiago, Chile: Estudios Públicos, 47.
- Argos, J. y Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y Educación*. Madrid, España: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Avila, R. (2000). *Relaciones entre la evaluación interna y la evaluación externa*. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Evaluaci%C3%B3n%20y%20Est%C3%A1ndares/Calidad%20educativa%20est%C3%A1ndares%20evaluaciones%20y%20responsabilizaci%C3%B3n/avila3.pdf>
- Baeza J. y Fuentes, R. (2003). *Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno 1980-2003*.

- Balzán, Y. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica. Universidad de Maracaibo, Venezuela.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mckinsey & Company. PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Becerra, S., Mansilla, J., Saavedra, J. y Tapia, C. (2011). *Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables*. Universidad Católica de Temuco. Región de La Araucanía, Chile.
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of SocialScience Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.
- Bellei, C. (2004). *¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?*. En C. Cox: Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (2008). *Debate sobre la educación chilena y propuesta de cambio. La agenda pendiente en educación*. Chile, Universidad de Chile, UNICEF.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczyński, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?* www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Bisquerra, R. (1989) *Metodología Cualitativa. Métodos de la investigación- Guía Práctica*. Barcelona, España: CEAC.
- Bisquerra, R., Dorio, I. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.
- Bolívar, A. (1994). *Autoevaluación institucional para la mejora interna*. En M.A. Zabalza, Reforma educativa y organización escolar (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el 6 de junio de 2010 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional*, en Hevia, R. (ed.) (2003): *La Educación en Chile hoy*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Campabadal, M. (2001). *El niño con discapacidad y su entorno*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Carnoy, M. (2005). *La Búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites*. Políticas Educativas y Equidad, Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad, UNESCO-FORD-UNICEF, Santiago.
- Casas, L. D. (2006). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: Perspectiva Didáctica*. Santiago, Chile: Editorial Conocimiento.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Castro, J. Castro, F. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional*. Chillán, Chile: Universidad del Bío-Bío.
- Descouvieres, C. (2001). *De la eficacia a la eficiencia de las escuelas básicas de Chile (1990-1997)*. Aproximaciones a un estudio de valor agregado.

- Revista Enfoques Educativos*, Vol. III., Nº1. Santiago., Chile: Universidad de Chile, FACSOS, Departamento de Educación.
- Elacqua, G. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Espinoza, S. (1995). *Escuelas de calidad y sus procesos organizacionales: un cambio hacia el mejoramiento de la educación*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fairclough, N. (2003). *El ACD como método para la investigación en ciencias sociales*. En: Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa, pp.143-178.
- Fernández M. y Martín M. (2006). La Confianza y el Compromiso como Factores Clave de Éxito en las Relaciones Comerciales. Una aplicación empírica en el sistema de franquicia. EN: *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 15. Nº 1, pp. 77-100.
- Gairín, J. (1993). *La evaluación de un grupo ACD, modalidad A*. Subdirección General de Formación de profesores.
- Ganesan, S. (1994). Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*, Vol. 58. April, pp 1-19.
- García-Huidobro, J., Bellei, C. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La Subvención escolar preferencial. *En Revista Mensaje*, Marzo-Abril, Santiago.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- González, G. G. (2005). La Supervisión Pedagógica Pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento de las escuelas. *En Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo y Mejoramiento en las Escuelas*, No. 1, vol. 3. Chile.

- Hallinger, P. y Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (6), 654-678.
- Hallinger, P. y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), 359-367.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago, Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Hopkins, D. (2009). *Mi escuela una gran escuela. Cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes*. Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: toward the third age. *British Educational Research Journal, Oxfordshire*, v. 27, n. 4, p. 459-475.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Ediciones Gestión.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la Gestión Escolar como Factores de Calidad Educativa. *Estudios pedagógicos*. Vol.36, n.1 [citado 2012-06-21], pp. 147-158.
- MacBeath, J., Swaffield, S. y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223- 237.
- Marcel, M. (2009). *¿Por qué la Educación Municipal?. La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago, Chile: Uqbar.
- Martinic, S. (2002). Gestión efectiva para mejorar los aprendizajes, *Revista de Educación*, Ministerio de Educación N° 292, Chile, pp. 27-28.

- Medina, A. y Gómez, R.M. (2012). *La dirección escolar-liderazgo para intervenir en programas de atención a la diversidad y bilingüismo en un centro de Educación Secundaria*. Paper, Congreso Internacional de Organización Educativa, Universidad de Granada, 18-20 de diciembre.
- MINEDUC (2004). *Otorga un Mejoramiento Especial a los Profesionales de la Educación que indica*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2005). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Calidad en todas las escuelas y liceos*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y evaluación del Desempeño*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2007). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2008). *Ley 20.248: Subvención Escolar Preferencial. Anexo V, Características de un buen proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2008). *Planes de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2009). *Ley 20.370: Ley General de Educación*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2011). *Ley 20.529: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2011). *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2012). *Orientaciones técnicas para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2012). *Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2013). *Orientaciones técnicas para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2013). *Informe de resultados de Cuarto básico en las pruebas SIMCE 2013*. Santiago, Chile: autor.

- MINEDUC (2013). *Informe de resultados de Octavo básico en las pruebas SIMCE 2013*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2013). *Informe de resultados de Segundo Medio en las pruebas SIMCE 2013*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2014). *Otros indicadores de calidad Educativa*. Santiago, Chile: autor.
- Murillo, F. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los docentes?*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- OCDE (1995). *Schools under scrutiny*. Head of Publication Service, París.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- OCDE (2009). *Informe TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. España.
- Ogando, F. (2004). *Estado de la Investigación en Gestión Escolar, Práctica Pedagógica y Calidad Educativa*.
- OPECH (2006). "Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles". Documento de trabajo n°1. Santiago de Chile.
- OPECH (2008). *Ley de subvención escolar preferencial: paradojas de la inequidad del sistema educativo chileno*. En OPECH: Documento de Trabajo OPECH para el debate educativo. Programa Equipo de Psicología y Educación, Universidad de Chile.
- Ortiz, F. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. Balderas, México: Editorial LIMUSA.
- Paredes, R. y Lizama, O. (2006). *Restricciones, Gestión y Brecha Educativa en Escuelas Municipales*. Documento Centro de Políticas Públicas. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica.
- PEI. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Colegio Scole Creare.

- Pope, J. (2002). *Investigación de mercado; Guía maestra para el profesional*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Printy, S. (2010). Principal's influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2), 111-126.
- Raczynski, D. (2001). Evaluación: una herramienta para mejorar. Ministerio de Educación, *Revista de Educación*, N° 290, Chile, pp. 9-12.
- Raczynski, D. (2002). *Evaluación de la línea Planes de Acción de los liceos adscritos al programa Liceo Para Todos*. Santiago, Chile: Asesorías Para el Desarrollo.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile.
- Redondo, Jesús M. (2005). El experimento chileno en Educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Última década*, 13(22), 95-110. Recuperado en 01 de septiembre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-
- Reynolds, D. (1996). *Las escuelas eficaces. Clave para mejorar la enseñanza*. Madrid, España: Aula XXI-Santillana.
- Robinson, V. (2010). *Del Liderazgo al resultado de los estudiantes*. Obtenido el 26 de Marzo de 2010 de <http://www.educarchile.cl/>.
- Rodríguez, G; Gil J. y García E. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Cuba: PROGRAG.
- Rodríguez, A. (2006). ¿Ser tolerante es ser laico? *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*. 2 (10) 7-16. Recuperado en 21 de diciembre de 2013, de <http://www1.edomexico.gob.mx/isceem/DOC/PDF/Revista%2010.pdf>
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Revista Persona y Sociedad* 18(3), pp.145-172.

- Rosales, C. (2003). *Criterios para una Evaluación Formativa; Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos*. Madrid, España: Editorial NARCEA.
- Ruiz, José I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sammons P., J. Hillman y P. Mortimer (1995). *Key Characteristics of Effective School: A review of School Effectiveness Research*, Londres.
- Sánchez, J. (2007). *Evaluación de Centros y Calidad*. Avances en Supervisión Educativa. Leganés, Madrid.
- Sepúlveda, G. (2005). *Coordinación pedagógica para el desarrollo profesional docente*. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.
- Servat, B. (1996). Participación y eficacia en la escuela: estudios empíricos. *Boletín de Investigación Educativa* N° 11, pp. 245-285. Facultad de Educación, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Smitter, Y. (2008). *Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el instituto pedagógico*. *Investigación y Postgrado*. 23, (3) 281-298. Recuperado en 21 de diciembre de 2013 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000300013&script=sci_arttext
- Stoll, L. (2002). Estrategias de mejora en los centros educativos. *Organización y Gestión Educativa*, n. 4, p. 26-30.
- Tapia, M. Burdiles, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito. Universidad Católica de la Santísima Concepción – Chile. *Estudios Pedagógicos*. Valdivia. 51, (78) 17-49. Recuperado en 21 de diciembre de 2013 <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n78/art01.pdf>
- Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 149-156.

- Ulloa J., Nail O., Castro A., Muñoz M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 1: 121-129.
- UNESCO (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Ginebra.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile.
- Urbano, D. y Toledano, N. (2008). *Invitación al emprendimiento; una aproximación a la creación de empresas*. Barcelona, España: Editorial, UOC.
- Uribe, M. (2009). *De la investigación a la práctica efectiva: Aplicaciones del Modelo de Gestión escolar de Calidad de Fundación Chile*. Santiago, Chile.
- Valdivia, M. (2007). *Mares i Pares competents; Claus per optimitzar les relacions amb els nostres fills u filles*. Barcelona, España: Graó.
- Valenzuela, J. (2006). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Editorial Trillas.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Weinstein, J. (2002). Calidad y Gestión: Condiciones y Desafíos, *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 31, pp. 50-71, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educativas exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Santiago, Chile. Centro de Estudios Públicos, Documento de trabajo N° 175.

ANEXOS

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

Establecimiento: _____

Encuestado (marque con una X):

Personal del liceo:		- Paradocente	<input type="checkbox"/>
- Directivo	<input type="checkbox"/>	- Administrativo	<input type="checkbox"/>
- Docente	<input type="checkbox"/>	- Auxiliar	<input type="checkbox"/>

En relación a cada afirmación, interesa conocer el grado o nivel de acuerdo que usted tiene con las afirmaciones que se hacen. Para ello, debe marcar la opción en el casillero que corresponde a su opinión.

Su respuesta debe reflejar su grado de acuerdo a lo planteado en cada una de las afirmaciones.

Tenga presente: no hay respuestas correctas ni incorrectas.

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
1. Recomendaría este liceo a otra persona.	<input type="checkbox"/>				
2. Mi trabajo requiere que tenga iniciativa.	<input type="checkbox"/>				
3. Mi trabajo permite que aprenda cosas nuevas.	<input type="checkbox"/>				
4. Las tareas que realizo me parecen importantes y relevantes.	<input type="checkbox"/>				
5. Me siento comprometido(a) con mi quehacer.	<input type="checkbox"/>				
6. Siento que mis tareas tienen sentido.	<input type="checkbox"/>				

7. Hablo con entusiasmo de mi trabajo y de mi establecimiento con otras personas.					
8. Me gustaría quedarse en el liceo para el resto de mi vida laboral.					
9. Siento que los problemas del liceo son también míos.					
10. Siento que el liceo tiene una gran importancia para mí.					
11. Siento que las autoridades del liceo generan un clima de confianza y son capaces de resolver adecuadamente los conflictos que se producen entre los distintos miembros del establecimiento.					
12. Sé que se espera de mí en el trabajo.					
13. Mi trabajo tiene objetivos claros.					
14. Sé exactamente qué tareas son de mi responsabilidad.					
15. Me parece que realizo tareas que son innecesarias.					
16. Recibo ayuda o apoyo de mis compañeros de trabajo.					
17. Recibo apoyo o ayuda de mis superiores inmediatos.					
18. Siento que soy parte de un proyecto institucional.					
19. Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco.					
20. Recomendaría este establecimiento como un espacio de trabajo.					
21. Siento que soy parte de un buen liceo.					

Encuesta adaptada de la encuesta Método Ista21 (CoPsoQ)

Equipo Liceos Prioritarios, Universidad Católica de Temuco

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

Establecimiento: _____

Encuestado (marque con una X):

Apoderado: **Estudiante:**

En relación a cada afirmación, interesa conocer el grado o nivel de acuerdo que usted tiene con las afirmaciones que se hacen. Para ello, debe marcar la opción en el casillero que corresponde a su opinión.

Su respuesta debe reflejar su grado de acuerdo a lo planteado en cada una de las afirmaciones.

No hay respuestas buenas ni malas.

Afirmaciones	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
1. Estoy satisfecho(a) con lo que he recibido en este liceo.					
2. Siento que soy parte de un buen liceo.					
3. Siento que la Dirección del establecimiento potencia la participación de apoderados y alumnos.					
4. Recomendaría este liceo a otra persona.					
5. Siento que las autoridades del liceo generan un clima de confianza y son capaces de resolver adecuadamente los conflictos que se producen entre los distintos miembros del establecimiento.					
6. Los estudiantes son informados sobre los resultados de su progreso escolar.					
7. Los profesores manejan los contenidos que enseñan.					
8. Los profesores usan diversas formas para enseñar a los estudiantes.					

9. El trabajo escolar desarrollado por los estudiantes es revisado y evaluado oportuna y periódicamente por los profesores.					
10. Los profesores demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades.					
11. Los profesores estimulan los avances, esfuerzos y logros de los estudiantes.					
12. Los tiempos destinados al aprendizaje son bien utilizados.					
13. Se analizan permanentemente los resultados obtenidos por los estudiantes.					
14. Los resultados obtenidos son utilizados para tomar decisiones que permitan mejorar la gestión del establecimiento.					
15. Estoy satisfecho(a) con los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes de este establecimiento.					
16. Estoy satisfecho(a) con la formación personal (valórica, social, afectiva) que reciben los estudiantes en este establecimiento.					
17. Estoy satisfecho(a) con los resultados obtenidos por los estudiantes en actividades no académicas (tales como participación en ferias, concursos, actividades deportivas u otras).					
18. Me siento parte de la comunidad educativa.					

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL LICEO

Estimados estudiantes:

Como ya saben estamos elaborando / revisando el Proyecto Educativo del Liceo por lo que necesitamos de su colaboración para que nos indiquen como quieren y les gustaría que fuese su liceo. Para ello contesten las preguntas de este cuestionario anónimo, con vistas a que los fines y objetivos que nos marquemos entre todos, sirvan como punto de encuentro de profesores y alumnos para hacer realidad los deseos de un liceo mejor.

Una vez completado, entrégalo a la persona encargada.

NOTA: * Este cuestionario es anónimo.

* En las distintas preguntas marca con una x la respuesta que tú consideres más adecuada.

PREGUNTAS:

1.- Escribe tres cosas que más te gusten del liceo:

- 1.-
- 2.-
- 3.-

2.- Escribe las tres cosas que menos te gusten del liceo:

- 1.-
- 2.-
- 3.-

3.- ¿Qué cosas cambiarías del liceo? Nombra tres.

- 1.-
- 2.-
- 3.-

4.- ¿Cómo te gustaría que fuese tu liceo?

.....
.....
.....

5.- ¿Estás contento(a) con venir a este liceo?

Muy contento(a)

Bastantes

Poco

Nada

¿Por qué?.....

6.- ¿Crees que es bueno este liceo?

Muy bueno

Bastante

Poco

Nada

¿Por qué?.....

7.- ¿Tus padres están contentos con el liceo?

Muy contentos

Bastantes

Poco

Nada

¿Por qué crees que piensan así?

8.- ¿En qué subsectores tienes más dificultad?

1.-..... ¿Por qué?.....

2.-..... ¿Por qué?.....

9.- ¿Qué subsectores te gustan más?

1.-..... ¿Por qué?.....

2.-..... ¿Por qué?.....

10.- ¿Te gusta estudiar?

Sí

No

11.- ¿Estudias o haces tareas en casa?

Sí

No

A veces

¿Por qué?.....

12.- ¿Te esfuerzas en los estudios?

Sí

No

A veces

13.- ¿Se te recompensa en el colegio por tu nivel de esfuerzo?

Sí

No

A veces

14.- ¿Qué te gustaría hacer cuando te licencies de cuarto medio?

.....
.....

15.- ¿A qué dedicas el tiempo que no estás en el liceo?

Indica el tiempo aproximado en horas que dedicas al día para:

Hrs. Estar con los amigos.

Hrs. Estudiar y hacer tareas escolares.

Hrs. Actividades extraescolares.

Hrs. Ver televisión.

Hrs. Descansar en casa.

16.- ¿Qué haces en tu tiempo libre?

.....
.....

17.- ¿Crees que las normas de convivencia y de disciplina en el liceo son suficientes?

Sí No

¿Por qué?.....

18.- ¿Tienes miedo por culpa de algún compañero de tu curso o de otros cursos, o te sientes amenazado o presionado?

.....
.....

19.- ¿Piensas que eres capaz de llevar bien tus estudios?

Sí No A veces

20.- ¿Tienes confianza con tus profesores y les preguntas cuando no entiendes algo?

Sí No A veces

21.- ¿Consideras que los profesores deberían mejorar su forma de enseñar?

Sí No A veces

¿En qué?.....
.....

22.- ¿Funciona bien el Gobierno Estudiantil de tu liceo?

Muy bien

Bien

- _____
- Regular
 - Mal
 - Muy mal

23.- ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

- Muy bien
- Bien
- Regular
- Mal
- Muy mal

¿Por qué?.....
.....

24.- ¿Es acogedora tu clase?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Por qué?.....
.....

25.- ¿Crees que el liceo está limpio, cuidado y ordenado?

- Mucho
- Bastantes
- Poco
- Nada

26.- ¿Piensas que tus profesores te ayudan a aprender?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

¿Por qué?.....

27.- ¿Consideras que tus profesores te respetan?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

28.- ¿Participas en clase y en distintos actos del liceo?

- Mucho
- Poco
- Nada

29.- ¿Tus compañeros te respetan y te ayudan?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

30.- ¿Respetas a los profesores y a las personas adultas que trabajan en el liceo?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Casi Nunca

Nunca

31.- ¿Respetas las instalaciones, el mobiliario y el material del liceo?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Casi Nunca

Nunca

¿Por qué?.....

Adaptado de Estefanía, J. y Sarasúa, A. (1998). Proyecto Educativo de Centro. Madrid: CCS.
ESTRATEGIA LICEOS PRIORITARIOS.

PREGUNTAS DEL GRUPO FOCAL

1. ¿Cuáles son las competencias personales y profesionales que a su juicio debiera tener un equipo técnico pedagógico?
2. ¿De qué forma el equipo técnico pedagógico entrega apoyo a los docentes para que puedan tener un mejor desempeño profesional?
3. ¿De qué manera el equipo técnico pedagógico gestiona el apoyo necesario para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a los resultados obtenidos?
4. ¿Qué actividades realiza el equipo técnico pedagógico de manera sistemática?
5. ¿Qué actividades ha realizado el equipo técnico que no permanecieron en el tiempo?
6. ¿Cuáles son las actividades que realiza el equipo técnico y que son importantes para el logro de metas?