

Revista de EDUCACION



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Reforma: por una gestión de calidad

Experiencia internacional
de profesionalización de directores

Resultados SIMCE 2001

APRENDE
+ Y
MEJOR

INDICE

EDITORIAL		1
REFORMA	Por una gestión escolar orientada a resultados de calidad	3
EXPERIENCIAS	Mejoramiento continuo en educación Identidad y misión claras	9 12
APUNTES DE LA REFORMA	Directores y directoras: Camino a la profesionalización Simce 2001: Directores y logros académicos	15 22
SIMCE	El impacto de destinar más tiempo al aprendizaje	24
TENDENCIAS	Tras el sello de calidad	27
CONTRAPUNTO	Director: ¿responsable de la escuela?	30
ENTREVISTA	Pedro Montt: "El mejoramiento pedagógico y la gestión escolar son dos caras de una misma moneda"	32
REUNION DE APODERADOS	Fijando normas para la convivencia	35
EN EL AULA	Un diario de vida en la sala de clases	36
TECNOLOGIA	Software para la enseñanza del Algebra	38
CALIDOSCOPIO		39
CORREO		41



Docentes Liceo
Santiago Escuti, Quillota.



36
Portafolio: una
herramienta en
la sala.



Cuando le pregunté al director de la escuela de Huará cuál era el secreto de los grandes avances que tuvieron en el Simce, me dijo: "la vez anterior nos fue mal y entonces nos propusimos subir 20 puntos... y subimos 40". Esa es otra muestra de que uno de los factores más significativos para mejorar aprendizajes es el liderazgo pedagógico que caracteriza una buena gestión escolar.

En ese terreno, nuestro país tiene mucho que avanzar. Los hechos demuestran que no basta la descentralización ni la autonomía de los establecimientos educacionales, si las propias comunidades no asumen responsabilidad sobre sus acciones. Tener un proyecto educativo con una misión clara; fijarse metas posibles y orientar las acciones hacia su logro; incorporar el aporte de los profesores; valorar la participación de los padres y la vinculación con redes externas; analizar permanentemente los avances y los problemas que están incidiendo sobre los resultados educativos, son todos aspectos indispensables para una educación de calidad.

El Simce 2001 nos permitió comprobar, una vez más, que en similares condiciones, con igual apoyo y con estudiantes de las mismas características socioeconómicas, hay establecimientos que logran buenos aprendizajes y otros que siguen estancados. Y una de las variables que explican esas diferencias está en las capacidades de liderazgo interno. Por eso es necesario fortalecer el rol del director, dotarlo de más atribuciones y mejorar los procesos de selección y evaluación.

El desarrollo de Chile exige acelerar los cambios, pasar del acento en lo administrativo a una gestión escolar que subraye el carácter pedagógico. El país ha invertido mucho en generar en escuelas y liceos las condiciones mínimas que permitan una mejor educación para todos. Hemos esperado que se desarrollen ciertos procesos impulsados por la Reforma, pero ya es hora de que las comunidades educativas concuerden metas más exigentes, que se traduzcan en un esfuerzo común por resultados de calidad.

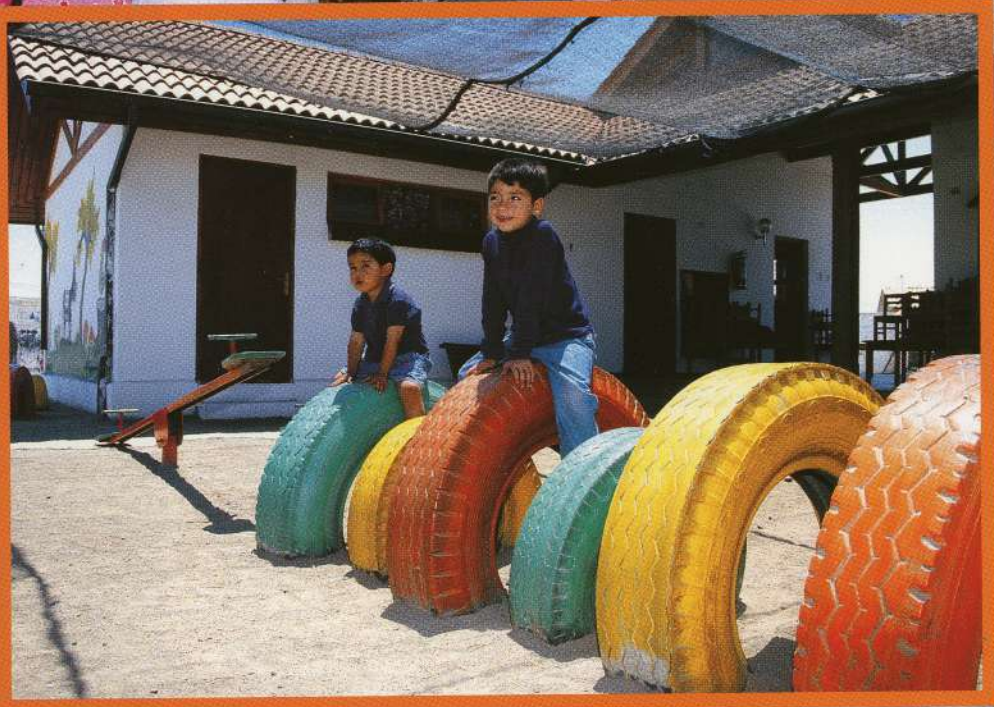
En este contexto proponemos en este número de la Revista de Educación, una reflexión sobre este tema desde su dimensión política y legislativa y también las experiencias concretas que algunas comunidades puedan compartir.

Mariana Aylwin

Mariana Aylwin Oyarzún
Ministra de Educación

REFORMA

ANTE POR ESTA SEMANA GRACIAS





Por una gestión escolar orientada a resultados de calidad

Trinidad Larrain*
Atilio Pizarro**



La escuela y la gestión educativa sí hacen la diferencia

La Reforma Educacional plantea crecientes desafíos y, a la vez, ofrece múltiples oportunidades a los actores educativos y, especialmente, a los responsables de la conducción pedagógica y administrativa de los establecimientos educacionales. Se espera que la gestión escolar genere las condiciones para que los profesores y los otros integrantes de la comunidad educativa se comprometan con los aprendizajes de los alumnos, es decir, permitan efectivamente a los niños, niñas y jóvenes adquirir el conocimiento y desarrollar las competencias planteadas por el actual marco curricular.

En ese sentido, el presente artículo tiene como propósito revisar los principales elementos que han sido considerados para desarrollar las políticas que desde 1990 promueven una gestión orientada a obtener resultados de calidad y plantear las líneas de acción que, en este ámbito, aporten a que la reforma entre al aula.

La literatura especializada y la investigación nacional e internacional sobre efectividad educativa demuestran que si bien factores socioeducativos, como el nivel de escolaridad de la madre, tienen una fuerte correlación con los resultados de aprendizaje, también la gestión escolar juega un rol fundamental en potenciar y dar valor agregado al capital cultural y social de base.

Las escuelas efectivas; es decir, aquellas que logran resultados comparativamente superiores a otras que atienden a una población similar, poseen ciertas características que es necesario rescatar. Son verdaderas comunidades de aprendizaje; involucran a sus miembros en la construcción de su misión educativa y ésta se centra en los aprendizajes de los alumnos. ¿Cómo se expresa concretamente esto? Surge como factor clave el liderazgo directivo. Una dirección que promueve altas

* Diploma de Estudios Especializados en Educación (DES), Universidad de Lovaina. Profesional del Programa de las 900 Escuelas, Ministerio de Educación.

** Master en Gestión y Políticas Públicas; Northeastern University, Boston. Secretario Ejecutivo del Eje Temático Gestión Escolar, División de Educación General, Ministerio de Educación.

expectativas respecto a las capacidades de todos sus alumnos, fuertes vínculos con la familia y el entorno y un clima de convivencia positivo. Equipos directivos y técnicos que aseguran que los profesores planifican sus clases. Instancias periódicas para estudiar el currículo y compartir criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, para diseñar estrategias de enseñanza desafiantes y procedimientos de apoyo a los alumnos que no logran objetivos durante el año. Estas escuelas o liceos efectivos aseguran, entre otros, un máximo tiempo de aprendizaje, evitando las interrupciones y que exista material educativo accesible a profesores y alumnos. Lo anterior implica una lógica de administración de los recursos financieros, con criterio educativo y suficiente personal con competencias para ejercer un liderazgo técnico y posibilidades de perfeccionamiento para alcanzarlo.

Para incorporar una cultura de excelencia y de mejoramiento continuo es necesario que, además, el sistema y cada comunidad educativa cuente con referentes claros sobre qué deben aprender los alumnos, las competencias requeridas para desempeñarse como docente y los estándares sobre lo que implica prestar un servicio educativo de calidad. Se requieren procedimientos cada vez más finos para monitorear y evaluar los resultados, avances y dificultades, desarrollar planes con prioridades estratégicas e informar en forma periódica a todos los integrantes sobre los logros, tanto de la escuela en su totalidad como de cada alumno.

En fin, no sólo basta con la gestión interna y con la comunidad, sino que la institución escolar esté fuertemente articulada y apoyada por la administración local y otros agentes del sistema, como los organismos responsables de políticas nacionales y regionales.

Propuestas y dispositivos desarrollados

Desde 1990 se han generado y puesto en práctica políticas de apoyo a la gestión escolar para todos los estableci-

mientos educacionales subvencionados y, en forma más sistemática, para aquéllos focalizados por programas de mejoramiento integrales.

Escuelas y liceos han conformado Equipos de Gestión conducidos por el o la directora con la participación de representantes de profesores e incluso de apoderados y alumnos. Las evaluaciones realizadas muestran que cuando estas instancias logran consolidarse son altamente valoradas, porque ayudan a conducir a la escuela con una mirada de más largo aliento y, a la vez, a enfrentar en forma más pertinente aspectos cotidianos.

Se han organizado, además, instancias de actualización y estudio del currículo, tanto en cada establecimiento como a nivel local: Grupos Profesionales de Trabajo en liceos, talleres de profesores o instancias de reflexión pedagógica en escuelas básicas completas, microcentros de escuelas rurales multigrado, comités de educadoras de párvulos y talleres comunales o redes de docentes. Estos espacios han profesionalizado a los maestros y así dar saltos cualitativos sustantivos en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, no ha sido fácil vencer dificultades, como la tendencia al trabajo aislado.

Asimismo, se ha intentado que los establecimientos desarrollen lo que se denomina ciclos de mejoramiento continuo con etapas de diagnóstico, planificación, implementación y rendición de cuentas a la comunidad.

Para realizar su diagnóstico, los establecimientos disponen, en primer lugar, de la información generada por el 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, de relación con la comunidad y administrativos. Por ello, desde 1999, se han desarrollado y mejorado instrumentos de autoevaluación institucional con indicadores cualitativos tanto para educación básica como para media.

Respecto de la planificación, se ha promovido que cada establecimiento elabore su Proyecto Educativo Institucional (PEI), precisando su misión de acuerdo con los alumnos que atiende, identificando objetivos estratégicos y metas a mediano plazo y desarrollando planes operativos, que articulen y prioricen las estrategias para cada año lectivo. En el



Reunión docentes Liceo Sara Blinder.

caso de los establecimientos municipales, la dotación docente y los recursos para realizar estas acciones deberían estar contempladas en el Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal (Padem).

En esa misma lógica, cada establecimiento educacional es responsable de definir -dentro del marco legal vigente- un Reglamento Interno que contenga normas de convivencia; organización y los criterios de evaluación; calificación y promoción de los alumnos. Es posible, además, desarrollar planes y programas de estudio propios o aplicar los elaborados por el Ministerio. Es resorte del establecimiento asegurar que cada profesor diseñe las situaciones de aprendizaje que propondrá a los alumnos.

Ahora bien, estos instrumentos de planificación sólo tienen sentido si son consistentes, están articulados entre sí y son conocidos por la comunidad. Esto no siempre ocurre, porque la cultura del sistema escolar tiende a fragmentar y a ser más reactiva que proactiva. Es así como, en muchos casos y particularmente al inicio, los Proyectos Educativos y los Padem, se redujeron a simples documentos elaborados y conocidos por unos pocos para responder a una normativa.

Para superar esta situación y lograr uno de los propósitos centrales de la Reforma: la involucración de la comunidad, en especial de los padres y apoderados, es que se ha propiciado la cuenta pública a la comunidad por parte del director o directora del establecimiento. Esta rendición de cuentas no sólo debe contemplar los gastos realizados para mejorar el equipamiento, sino principalmente de los objetivos de aprendizaje de los alumnos y las acciones para alcanzarlos.

Los docentes y sostenedores pueden postular a Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y otros recursos, como Enlaces, Proyectos de Integración para alumnos discapacitados, refuerzo escolar y otros.

En el caso de los directores de establecimientos municipales, estas oportu-

nidades se pueden potenciar con la posibilidad de administrar recursos complementarios a la subvención, mediante la delegación de facultades del sostenedor al director. Esta facultad es ejercida por los directores de liceos municipales, que participan en el Proyecto Montegrande y otros 500 directores que representan el 10% del sector municipal. El primer informe sobre administración delegada de recursos señala que alrededor de mil doscientos directores están interesados en incorporarse a esta iniciativa.

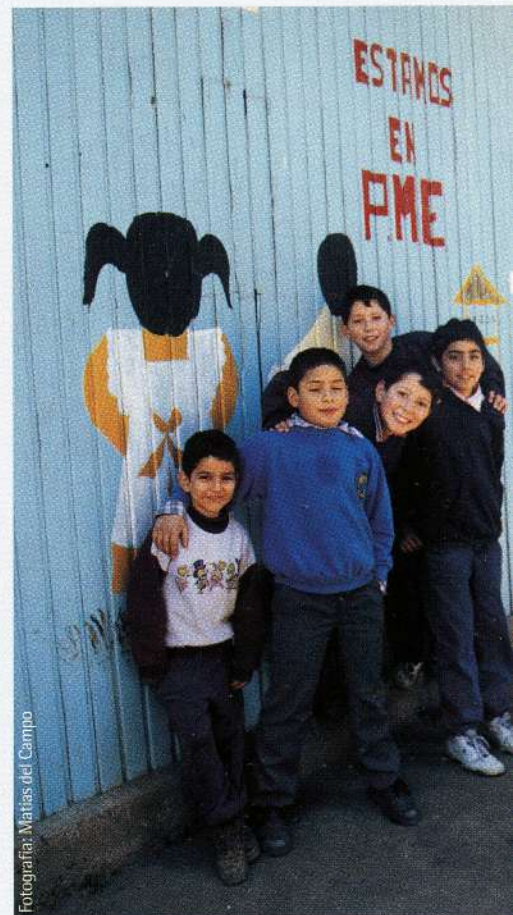
Asimismo, desde otros sectores de las políticas públicas se han generado proyectos y otras redes de apoyo a los establecimientos municipales, que junto a la Ley de Donaciones con Fines Educativos han complementado recursos, en especial en el caso de establecimientos particulares subvencionados.

Se han desarrollado iniciativas con sostenedores municipales, a través de programas de asesoría en gestión administrativo-financiera y la elaboración del Plan de Educación Municipal. En varias regiones se han impulsado estrategias de coordinación a través de una alianza estratégica entre la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio, como supervisión compartida y Equipos de Gestión Comunal.

Actuales desafíos y prioridades

Todas las experiencias y posibilidades expuestas requieren ser profundizadas y/o mejoradas. Se hace necesario generar una mirada sistémica de las acciones emprendidas para asegurar una educación de calidad para todos. Por ello, en una nueva etapa de la Reforma Educativa, uno de sus ejes prioritarios es el fortalecimiento de la gestión escolar orientada a resultados de calidad. Dentro de este ámbito se pretende que:

- (i.) cada comunidad escolar se haga más responsable de mejorar sus propios logros educativos;
- (ii.) los directores ejerzan el liderazgo



Fotografía: Matías del Campo

y gestionen el establecimiento educativo en función de los resultados de aprendizaje de los alumnos, y;

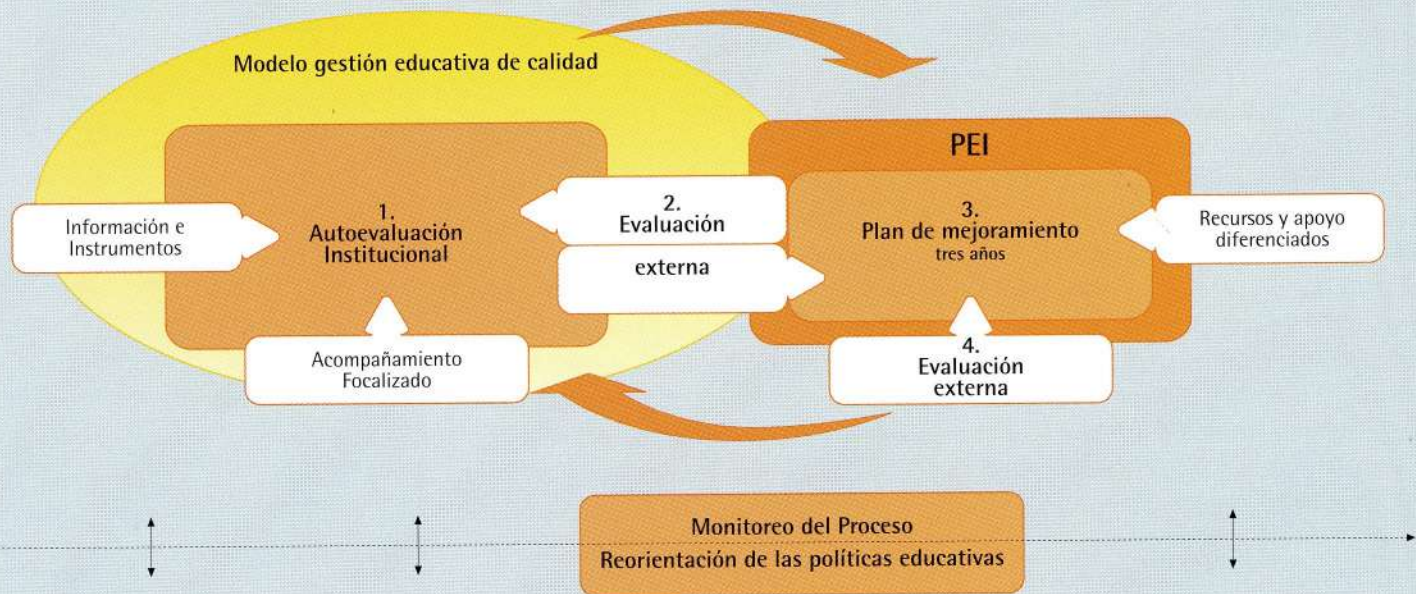
(iii.) los ciclos de aseguramiento de la calidad educativa permitan a los establecimientos evaluar su trabajo orientándolo hacia el mejoramiento continuo.

En ese contexto, los actuales énfasis de la gestión escolar son: la profesionalización y liderazgo directivo, desarrollo de un sistema de mejoramiento continuo de la gestión escolar, fomento de la coordinación de actores y articulación entre instrumentos de planificación educativa, impulso a un mayor compromiso, participación y convivencia escolar.

(i) **Profesionalización y liderazgo directivo:** en esta línea el Ministerio de Educación busca generar una política global, que involucre el mejoramiento de los procesos de concurso y selección de directores; formación y capacitación en servicio de estos profesionales; evaluación e incentivos al desempeño; y

Sistema de Mejoramiento Continuo

Fases y Apoyos



atribuciones requeridas para gestionar exitosamente un establecimiento.

Se pretende que las competencias, facultades de los directores y de otros docentes directivos y técnicos estén acordes con las demandas y requerimientos que se les formulen. En ese sentido, se continuará fomentando la administración mediante facultades delegadas a directores de establecimientos municipales.

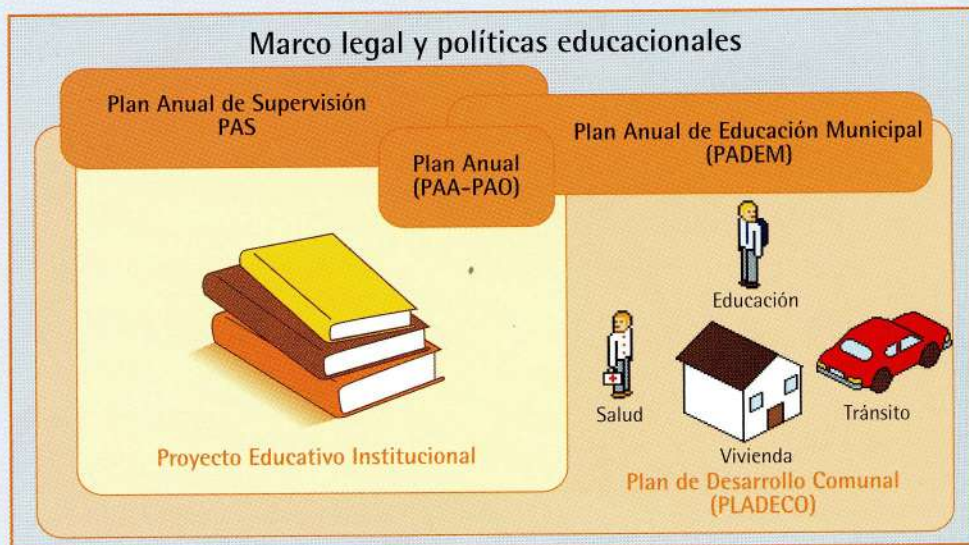
(ii) Desarrollo de un sistema de mejoramiento continuo: se propondrá a los establecimientos focalizados y otros que participen en un circuito o ciclo que contempla: procesos de autoevaluación institucional basado en estándares integrados en un modelo de calidad de la gestión escolar consensuado por diversos actores del sistema; la evaluación externa, que valida la autoevaluación realizada y sugiere recomendaciones; planes de mejoramiento que surgen de ambos procesos previos; y la evaluación al desarrollo de los planes y de sus efectos en los resultados educativos realizada por el establecimiento y por externos a él; por último, se espera que el monitoreo de estos ciclos aporte información al sistema para retroalimentar las prioridades de

las políticas.

(iii) Fortalecimiento de la supervisión: en esta línea se pretende fortalecer la labor desarrollada por los profesionales de los Departamentos Provinciales de Educación del Mineduc y otras estrategias de apoyo a las comunidades educativas. En primer lugar, fomentar el rol de asesoría y de apoyo, en especial a establecimientos focalizados en el área pedagógico-curricular. En segundo lugar, poner en práctica nuevas formas de asesoría relativas a la evaluación institucional de los establecimientos. Este

nuevo rol se inscribe en el marco del sistema de mejoramiento continuo descrito previamente y requerirá un esfuerzo mayor de profesionalización del sistema de supervisión.

(iv) Autonomía escolar, participación y rol de los sostenedores: las principales ideas-fuerza en este ámbito muestran la necesidad de avanzar en el involucramiento de todos los actores en torno a los resultados de aprendizaje y en la generación de instancias de trabajo en equipo y de participación.



En la lógica de incrementar la responsabilidad por los aprendizajes, adquieren particular relieve los compromisos de gestión. El Ministerio está promoviendo que los centros escolares se fijen metas exigentes de mejoramiento del Simce y otros indicadores de calidad, para así rendir cuenta de su cumplimiento a sus comunidades. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) cobra entonces particular relieve como el principal instrumento orientador de las acciones de largo, mediano y corto plazo, centradas en lo pedagógico y en el logro de metas. Este proyecto se potenciará en la medida en que se asocie a mayores atribuciones del director, tanto de la gestión de recursos financieros como humanos.

La gestión escolar es la principal responsable de una política de convivencia escolar, es decir, de la creación de un ambiente democrático y participativo en los establecimientos educativos para una resolución pacífica y dialogada de los conflictos y de los problemas de disciplina, que hoy se viven en las escuelas y liceos del país. Esto implica abordar el tema de la convivencia escolar desde una normativa positiva en la cual todos los integrantes de la comunidad alumnos, profesores y apoderados son sujetos portadores de derechos y obligaciones.

Desde la lógica organizativa se continuará apoyando la consolidación de Equipos de Gestión, Centros de Alumnos y, Centros de Padres y Apoderados con personalidad jurídica, de manera que puedan comprometerse activamente en las acciones de mejoramiento del establecimiento. La participación puede verse fortalecida mediante la promoción de otros órganos consultivos como Consejos Escolares.

Un desafío mayor dice relación con el rol de los sostenedores, tanto municipales como subvencionados en

el mejoramiento de la calidad y equidad del servicio educativo. Es indispensable levantar información relativa a buenas prácticas de gestión educacional a nivel local, para así difundirlas y diseñar políticas y mecanismos más específicos de apoyo y coordinación con estos actores.

En síntesis, las líneas de trabajo

que se pretenden fortalecer para hacer realidad la idea -fuerza de que la gestión está al servicio de los resultados de aprendizaje de los alumnos, no son menores. El desarrollo de estas líneas implica aunar esfuerzos, conocimientos y estrategias de los diferentes agentes del sistema escolar y la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Alvarez M., Editor (1999), Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. ICE-Universidad de Deusto, Bilbao.
- Alvaríño C., Arzola S., Brunner J., Recart M. y Vizcarra R. (2000) Gestión Escolar. Un estado del arte de la literatura, en Revista de Educación Piadeia N° 29 (15-43), Universidad de Concepción, Chile.
- Arancibia V. (1993). Efectividad Escolar: Un análisis comparado. Revista de Pedagogía. N° 357 pp.117-122.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K, Leonard. L, Sharrait. L (1998), Conditions Fostering Organizational Learning Schools, in Educational Administration Quarterly, April 1998, Volt .34, N° 2.
- Maureira, F. (1999), Gestion de Systèmes Municipaux d'Éducation: le cas du Chili. Université Catholique de Louvain.
- Ministerio de Educación (2000) Evaluación del Programa de las 900 Escuelas. Elaborado por Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo.
- Ministerio de Educación-CIDE-PUC (Junio, 1999), Evaluación del Programa de Calidad y Equidad de la Educación Media. Documento no publicado.
- Ministerio de Educación- MECE-MEDIA, Moya y otros (Junio, 2000), Equipos de Gestión y procesos de Reforma. Documento no publicado.
- Ministerio de Educación-DIPLAP-Rossat & Rossat (septiembre, 2002), Informe de análisis preliminar "Encuesta de administración delegada de recursos". Documento no publicado.
- Serrano y otros (2001), Descentralización de la educación en Chile, Proyecto Fondecyt N°1000188, Santiago, Chile.
- Slavin, Robert E., (Octubre, 1996) Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina.; PREAL N°3. (www.preal.cl).

Material de apoyo

- Ministerio de Educación (2002)¿Qué tan bien está nuestro liceo?, Santiago.
- Ministerio de Educación (2002) Guía de autoevaluación de la escuela, Santiago.
- Ministerio de Educación (Febrero, 2002) Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo. Santiago.
- Villarroel, Sonia, (2002), Proyecto Educativo Institucional. Marco legal y Estructura Básica, Ministerio de Educación Santiago.

Liceo obligatorio y educación pública

Iván Núñez Prieto¹

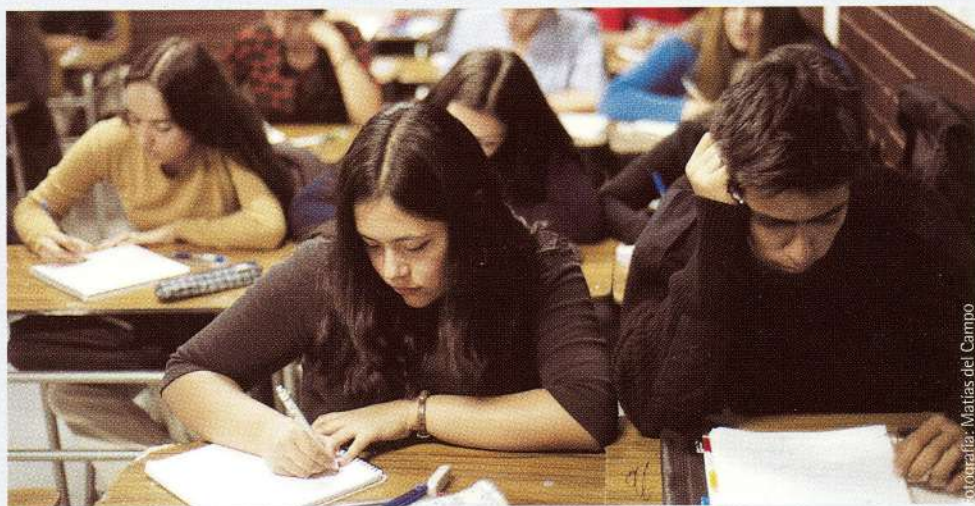
Una reforma constitucional propuesta solemnemente por el presidente Lagos, hará obligatoria la educación media hasta los 18 años de edad. Para pasar de las formulaciones jurídicas a los hechos se ha emprendido un "Plan de Escolaridad Completa" y se propondrá una nueva subvención educacional focalizada en el acceso y retención de los niños y jóvenes de las familias indigentes, a fin de asegurarles el logro de doce años de escolaridad.

Al mismo tiempo que se convoca desde el Estado a este gran esfuerzo, que comprometerá a toda la sociedad chilena, surgen voces pesimistas que alegan debilitamiento de la educación pública y deterioro del derecho a la educación, en beneficio de la libertad de enseñanza y de la prevalencia del mercado en educación.

Algo no ensambla. Desde el Poder Ejecutivo se ha propuesto una reforma al artículo de la Constitución en que se configura el derecho a la educación, justamente para ampliarlo y reforzarlo. La reforma no se dirige a perfeccionar la discutida libertad de enseñanza sino a optimizar aquella garantía en torno a la cual se construye el concepto de "educación pública".

La reforma propugna un típico instrumento de política pública: la "obligatoriedad". Esto significa que un bien público, alcanzar doce años de escolaridad para todos, tiene tal prioridad que el Estado interviene en las libertades de las personas y en su vida cotidiana, para coaccionarlas en el sentido deseado.

Al mismo tiempo, extiende al liceo el concepto de "sistema gratuito" hasta ahora vigente para la escuela básica. Esto no obstante que ya en importante medida existen márgenes significativos de gratuidad en la educación media, así como apoyos asistenciales históricamente dirigidos sólo a los niños de básica: textos gratuitos, alimentación, internados o residencias familiares y becas de diversos tipos, hacen posible los elevados, aunque no



universales indicadores de cobertura que tenemos en este nivel.

En todas partes, obligatoriedad y gratuidad han sido principios fundantes de los sistemas de educación pública de inspiración democrática. En 1920, se formalizó la educación pública coactiva y gratuita de cuatro años o grados. En 1929 se extendió a seis grados. En 1965, a ocho grados. Al entrar al nuevo siglo, Chile tendrá una educación pública obligatoria y un sistema gratuito para hacerla posible, con una extensión de doce grados. Esto es parte emblemática y sustantiva de la ampliación y fortalecimiento del Estado social de derecho que nos rige al presente.

Obsérvese que no es el espontaneísmo del mercado ni la libre competencia la que nos ha colocado ante la factibilidad de universalizar la educación media. No será simplemente un efecto del supuesto "chorro" del crecimiento económico. Es más, el desafío de lograr doce años de escolaridad para todos se emprende justamente cuando el crecimiento se ha hecho más lento e incierto. Esto prueba que, por encima de las turbulencias macroeconómicas, el Estado sigue cumpliendo su responsabilidad estratégica con la educación.

Naturalmente, la responsabilidad estatal debe dimensionarse y acompasarse con la responsabilidad de los actores sociales. Por una parte, la extensión de las normas

de cobertura educacional deseada, no puede llevarse a extremos como el de "universidad gratuita para todos", que afloró en Chile en momentos de utopismo desbordante. Ya en 1926 y 1927, la memorable Asociación General de Profesores primarios levantaba la bandera de doce años de escolaridad y de formación universitaria de los maestros. Pero cuando el general Ibáñez la invitó a coadministrar la educación pública y a hacer la Reforma de 1928, los sueños románticos de la Asociación se acotaron a seis años de enseñanza elemental y a formar los profesores de primaria después del entonces tercer año de humanidades.

El desafío del liceo obligatorio deberá hacerse con los recursos de apoyo y los márgenes de gratuidad que responsablemente el país puede concordar. Se hará también, como nueva misión para la educación pública, la misma que el Colegio de Profesores y el presidente Lagos definieron por escrito en enero de 2002: integrada por los sectores municipal y particular subvencionado y caracterizada como "abierto, tolerante y pluralista, sin discriminación de ningún tipo... que recoja los valores democráticos y respete los derechos de todos los niños y jóvenes".

La educación pública, así entendida, recibe un histórico espaldarazo con la Reforma constitucional que extiende y profundiza el derecho a la educación.

¹ Asesor de la Ministra de Educación.

Liceo Santiago Escuti, de Quillota: Mejoramiento continuo en educación

Una experiencia única e innovadora en el país desarrolla este liceo de la Quinta Región, que busca la calidad total en su gestión mediante técnicas utilizadas en procesos productivos y demostrar que la enseñanza municipal también puede ser eficiente.

El clima que transmite el liceo quillotano es particular. Desde 1998 se suma a los liceos de anticipación Montegrande, que impulsó el Ministerio de Educación y manifiesta el propósito de demostrar que son modernos, pioneros, innovadores y humanos, como dicta el lema. En su búsqueda para entregar el mejor servicio a la comunidad, optaron por un proyecto de gestión que aplica el mejoramiento continuo para lograr la calidad total.

Tiene una matrícula de 1.300 alumnos y es mixto desde 1986. La mayoría de los estudiantes es de la comuna, pero un grupo importante proviene de los alrededores: La Calera, La Cruz, Llay-Llay, Limache y La Ligua. Ofrece las modalidades de humanístico-científico y técnico-profesional, y a partir del próximo año tendrá jornada escolar completa.

La comunidad de este liceo aceptó el reto de utilizar un enfoque y metodologías propias de los procesos productivos para lograr la calidad en la educación. Fueron asesorados por un equipo técnico, un ingeniero y una psicóloga social, que los ayudó a clarificar y reformular las ideas primitivas para encauzarlas con más fuerza. El equipo directivo comentó el proceso.

María Julia Ugalde, jefa de la UTP, expresa que el trabajo de equipo es enorme. "Antes hacíamos un trabajo, pero no tan organizado como el actual que implica buscar consensos, romper las barreras y resistencias naturales ante el cambio. Veo que nuestros colegas se van sumando con entusiasmo, pese a las dificultades

inherentes para que este liceo dé una buena acogida. Ellos se dan cuenta de cómo el acompañamiento que se les está brindando facilita su entendimiento con el alumno y, por ende, su trabajo metodológico en el aula". Valoró la entrega de los profesores quienes asistieron a los talleres en tiempo extra no remunerado, pero



Fotografía: Matías del Campo

Los profesores están contentos con los cambios y también participan en los equipos de gestión.

que les ha dado la recompensa de crecer en muchos aspectos.

El inspector Luis Tavernini puntualiza que es una tremenda oportunidad para que los jóvenes carentes de la comuna tengan una educación de calidad basada en normas ISO 9000. "En pocas palabras significa hacer un trabajo libre de errores, para lo cual usamos una serie de elementos (como encuestas, estadísticas, etc...), que nos permiten constatar cómo vamos en nuestro camino y validar procesos. Y esa afirmación que no la digamos sólo nosotros, sino que lo confirme una entidad externa, a través de una certificación. Ello nos ha permitido, a través de un método científico mucho más acotado, tratar de instalar lo que es calidad en el interior del establecimiento, en el aula", puntualiza.

"Educación de calidad es entregarles a los alumnos los recursos para que puedan mostrar lo que traen y todo lo que saben", indica Jorge Salinas, coordinador del CRA, Enlaces y participante en ACLE del liceo. Nueve mil volúmenes tienen los jóvenes a su disposición y alrededor de ochenta computadores en tres salas habilitadas especialmente. "Los sábados, el liceo bulle de actividad con jóvenes alumnos y ex alumnos que hacen deporte, música, teatro. Pienso que la calidad está entregando frutos. A lo mejor no nos damos cuenta, pero en nuestro quehacer cotidiano nos percatamos de que la tarea es cada día más eficiente. Y esa es nuestra meta 2003".

La persona es la que importa

Conoce el liceo desde niño; ahí estudió y allí ha trabajado siempre. Nolberto Alegría, inspector, enfatiza que las perspectivas que ofrece hoy el liceo eran las que quería cuando era estudiante. Los alumnos que no logran ir a la universidad pueden seguir estu-

dios técnicos. Destaca que muchos alumnos salen de práctica y quedan trabajando en el mismo lugar.

"Los liceos municipales tienen un estigma, recibir sin discriminación a todos los jóvenes. Ese es el punto difícil; cómo enseñarle a un lolo marginal, que tiene todo en contra; en muchos casos está solo, vive en barrios complicados y tiene amigos poco recomendables, con problemas de drogadicción y alcoholismo. Llega aquí cargado de dudas, inseguridades, violencia y también con intereses. Pese a los ambientes, muchos llegan con ganas de conocer. Por primera vez han tenido ayuda de psicólogos, de estudiantes en práctica de Servicio Social. Ha sido un gran impacto", expresa.

Dos son los objetivos trazados: incorporar a los jóvenes al mundo laboral y a la educación superior. "Toda la gestión está al servicio de ello. Cuando hablamos de calidad pensamos en clientes, y nuestros clientes son los alumnos, los padres y también los profesores. Tenemos que lograr la satisfacción de nuestros clientes", acota Tavernini.

Para la orientadora, Rosa María Moncada, éste es un proceso que no termina. Hace notar que las resistencias observadas en principio se fueron disipando, y con los talleres de la asesoría técnica, la mayoría es proclive a lo nuevo. "Los profesores están contentos porque han visto los cambios en el liceo y en la planificación didáctica. Además, en los equipos de gestión se integraron los jefes de Departamento, los apoderados y los alumnos. Aquí la persona es la que importa".

El nuevo director del liceo Carlos Venegas se ha incorporado a la dinámica del equipo. Declara que hay gente que abre caminos y otros que lo pavimentan. "Me gustaría ser parte de los obreros que van pavimentando el camino ya abierto por otros y hacer vivo el lema del establecimiento".

¿Cuál es tu estilo de aprendizaje?

A juicio de Elizabeth Gysling, psicóloga social y parte del equipo técnico que asesoró el proceso, es muy importante desarrollar las competencias afectivas del profesor. "Si las habilidades personales están bien afinadas en un profesor, obviamente el proceso de enseñanza-aprendizaje lo va a beneficiar a él y al alumno, porque va a cumplir los tres requisitos: amo al que enseño, soy significativo en lo que enseño. Y lo tercero es que enseñe jugando; o sea, siendo menos teórico".

Para incrementar estas habilidades ofrecieron talleres bajo la óptica de la inteligencia emocional. Las jornadas duran sesenta horas cada una e hicieron tres talleres integrados para tres niveles. Al primero fueron doce personas; al segundo, otras doce, más seis personas del primero en calidad de observadores, y al tercero, las mismas personas que observaron el proceso en el segundo, monitorearon el tercero. "Nos interesaba dejar el aprendizaje instalado en el liceo, de modo que después los docentes puedan replicar los talleres por su cuenta".

Relata que en los talleres los profesores descubrieron cosas de sí mismos, como su estilo de aprendizaje y que es el mismo con el que van a enseñar. "Por ejemplo, si me oriento hacia la matemática, estoy encauzada a lo abstracto; por lo tanto, mi nivel de contacto con las personas es distinto al de uno de Educación Física. Independiente de que alguien esté situado en lo abstracto, sí puede desarrollar sus competencias afectivas".

Allí aprendieron cuáles competencias tienen y cuáles deben trabajar, analizando una por una, al final construyen un "portafolio de competencias". El paso siguiente está por concretarse el 28 de septiembre y es una

autoevaluación socioafectiva que ellos mismos formularon. La idea es hacer un taller de un día en el cual los profesores se autoevalúen a través de un instrumento sicométrico y por dinámicas grupales. También serán encuestados algunos alumnos y un par de colegas. Esto se denomina "evaluación en 360 grados" y genera un portafolio de competencias muy cercana a la realidad y donde cada docente pueda revisar qué aspectos tiene que corregir. Ello apunta al mejoramiento continuo.

"Los monitores validados por una encuesta a la comunidad escolar serán sus *coach*. Por ejemplo, un profesor que se ve disminuido en empatía elige un *coach* del grupo y le pide ayuda. El apoyo se concreta a través de un programa que dura entre seis meses y un año. Estamos aplicando calidad total, mejoramiento continuo, acompañamiento (*coaching*) y lo que se denomina *empowerment*", explica la psicóloga.

El profesor con este conocimiento probará conductas mejoradas en la sala

de clases para obtener resultados. "Para asegurar la calidad, una condición imprescindible es tener la capacidad de medir el proceso; si soy capaz de medir mis competencias puedo controlarlas y mejorarlas", concluye.

Grado y calidad

Por su parte, el ingeniero Carlos Bastías, a cargo de la asesoría, frente a la pregunta de cómo pueden adaptarse métodos asociados a la producción industrial a procesos donde las personas son los actores preponderantes, afirma que dichos métodos son el resultado de la creatividad de seres humanos, que han encontrado soluciones superiores a los desafíos y necesidades que enfrentaron. "Es constructivismo práctico aplicado a las necesidades del ser humano".

"El concepto de calidad implica satisfacción de los interesados, no es calidad per se. Por tanto, es esencial definir previamente cuáles son los grupos de interés y cuáles son los aspectos críticos para la satisfacción de esos inte-

reses. El Estado tendrá intereses globales, el municipio los propios, las familias los suyos y también los docentes y los alumnos. Ante esta diversidad, el término calidad no debe confundirse con grado", afirma. Calidad tiene que ver con satisfacción entre dos grupos o personas que interactúan y grado con una ubicación comparativa en una escala única de medición.

El Liceo Santiago Escuti Orrego, en primer lugar tiene su propia realidad y sus propios clientes que satisfacer y, por tanto, sus métricas específicas están relacionadas con ellos y con su capacidad de evolucionar hacia la mejora. Su primera medición y comparación es contra su propio desempeño y proceso pasado. Ese es su handicap y al igual que el golf, un competidor de menor grado le puede ganar a uno de mayor, porque juega mejor la partida. 🏏

Glosario

Algunos términos propios de los procesos de mejoramiento continuo y calidad de la gestión son poco conocidos a nivel general. Además, se utilizan en inglés.

Coaching: significa ayudar a las personas a definir metas claras y a establecer plazo específico para alcanzarlas. Nace de la figura del coach en el deporte, que es la persona que acompaña al jugador en el juego para que logre su meta.

Empowerment es una filosofía, una nueva forma de administrar la empresa, que integra todos los recursos, capital, manufactura, producción, ventas, mercadotecnia, tecnología, equipo y a su gente, etc., haciendo uso de comunicación efectiva y eficiente para conseguir así los objetivos de la organización. En el liceo de Quillota se aplicó en forma específica en el aspecto de las atribuciones.



Fotografía: Matías del Campo

Identidad y misión claras

Una escuela con un equipo de gestión sabe cuál es su objetivo y dialoga con los distintos estamentos para obtener buenos resultados educativos.



Equipo de Gestión de la Escuela Corbeta Esmeralda.

La gestión escolar es la articulación de todas las acciones que se realizan dentro del establecimiento para lograr una educación de calidad; es decir, centra al establecimiento alrededor de los aprendizajes de los alumnos. Educar parece la misión evidente de toda escuela, pero organizar el sistema administrativo, financiero y pedagógico para que todos los niños avancen y que estos aprendizajes sean significativos, no es tarea fácil.

Con el fin de apoyar al director, líder de los procesos en la escuela, se crearon los Equipos de Gestión Educativa (EGE). Constituirlos implica reunir al equipo directivo y a representantes de los profesores en una instancia que puede tener carácter informativo, consultivo o resolutivo. Depende de la disposición del director del establecimiento y de la

autopercepción del equipo. Además, poseen la flexibilidad para incorporar a representantes de la comunidad donde se inserta la escuela, de los padres y de los alumnos para recoger mejor sus necesidades y buscar soluciones en conjunto.

En la Escuela Corbeta Esmeralda, de Renca, tienen equipo de gestión desde 1998, año en que firmaron un compromiso con el P 900 para obtener mejores resultados pedagógicos. Ellos se plasmaron en los puntajes del Simce de 4.º básico, los que ubicaron a la escuela en el segundo lugar a nivel comunal. La jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica, Inés Jofré, opina que "elevar la calidad educativa está relacionado con la formación del equipo de gestión".

Trabajar en equipo no es fácil, cuenta la directora, Ernestina Rojas. Antes, los problemas y las decisiones estaban cen-

trados en una sola persona; en cambio, ahora es un equipo de trabajo quien reflexiona sobre los requerimientos pedagógicos y los intentan resolver según sus distintas miradas y potencialidades. En la Escuela Corbeta Esmeralda el equipo está formado por la directora, una educadora de párvulos, representantes del primer y del segundo ciclo básico, del Colegio de Profesores, más la orientadora, la jefa de UTP, el inspector y una integrante del Centro de Padres.

Dos de los elementos que determinan el éxito de los equipos de gestión son la disponibilidad del director y el tiempo que les dedican. La primera variable dice relación con la actitud del director frente a los EGE: puede sentirlos como un apoyo o una amenaza. Para Ernestina Rojas, "el equipo de gestión facilita la labor. Creo que las decisiones importantes tienen que ser tomadas en conjunto; ya que a través de la participación, los colegas validan las opciones y las llevan a cabo de mejor manera".

Respecto al tiempo, se necesita que el funcionamiento del equipo se institucionalice dentro del sistema escolar. Esto quiere decir que sus miembros se afiaten, que tengan reuniones periódicas y que sistematicen sus aprendizajes. Con el objeto de coordinarse mejor, en la escuela fijaron día y hora para reunirse; tiempo que tomaron del trabajo colaborativo. Los temas que aborda el EGE son preparados por el equipo directivo en sus reuniones al comienzo del día. En otras ocasiones, la directora tiene necesidades específicas que comunicar al equipo y es ella quien elabora la pauta. Ernestina Rojas cree que el EGE es una instancia de reflexión y planificación de todas las variables que inciden en un mejor

aprendizaje. En las reuniones tratan la actualización del currículo, la integración entre los ciclos y los temas emergentes, por ejemplo. También el equipo de gestión puede preparar los contenidos para abordar en el Consejo de Profesores, ya que ahí se da "la culminación de los procesos que nos llevan a tomar decisiones compartidas".

Inmediatamente después de las reuniones del equipo, los representantes de los profesores informan lo pertinente a sus colegas, ya que el flujo comunicacional es primordial para el buen funcionamiento de la organización.

Cuenta pública

Como en todo grupo humano, en los equipos de gestión existen diferencias de caracteres y malos entendidos. En la Escuela Corbeta Esmeralda están convencidos de que para solucionarlos es importante tener claro que el objetivo del EGE es el bienestar de los alumnos.

La gestión tiene dimensiones curriculares, organizativas, administrativo-financieras y comunitarias. Ellas están integradas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que proyecta las intenciones de la comunidad escolar. En la Escuela Corbeta Esmeralda el proyecto educativo se centra en la satisfacción de las necesidades del educando tomando en cuenta no sólo lo cognitivo, sino también su calidad de vida, sus valores y expectativas para el futuro.

Para lograr las metas del PEI acuerdan compromisos y acciones en distintas áreas. Por ejemplo:

- Mantener el incremento en los puntajes del Simce les permite saber que los aprendizajes de los niños mejoran.
- Constatar que los profesores usan bien su tiempo en planificar y colaborar con sus colegas es signo de buena organización.
- Optimizar los recursos financieros indica una buena gestión administrativa.

■ Abrir las puertas a los padres para que completen sus estudios en la noche muestra que la escuela está disponible para la comunidad.

En la cuenta pública, el director, apoyado por el equipo de gestión, da a conocer los avances y dificultades en relación con los objetivos del período escolar anterior. Desde marzo de 1999 en la Escuela Corbeta Esmeralda, la directora -con la participación del equipo de gestión y de los profesores- elaboran el informe en el que comunican a los padres, la Municipalidad y a todo quien quiera enterarse del cumplimiento de metas. Al respecto, Ernestina Rojas dice que "no se puede funcionar sin metas, sin saber dónde queremos llegar; la cuenta pública es una manera de saber qué hemos logrado y cuáles son los desafíos".

El equipo de gestión es el responsable de la puesta en marcha y del seguimiento del proyecto educativo de la escuela; aunque esto no excluye ni disminuye la responsabilidad del direc-



La comunidad educativa es beneficiada con un buen equipo de gestión.

tor. De hecho, en las reuniones del EGE se asignan responsables para el cumplimiento de las tareas asignadas, en las que el director se suma como supervisor del proceso.

Encuentros

En la reunión que inició el trabajo del equipo de gestión este año, las representantes del primero y segundo ciclo, la orientadora, la coordinadora de Enlaces, la jefa de UTP, el inspector y la directora se comprometieron, como consta en el acta del 20 de marzo, a seguir trabajando para:

- Mejorar los resultados del Simce.
- Promover, a lo menos, al 98% de los alumnos.
- Evitar la deserción escolar.
- Aplicar los programas del Mineduc.

El equipo de gestión es una oportunidad para encontrarse: allí el director conoce de cerca el trabajo de los profesores y, a su vez, éstos valoran la función de la Dirección. Formar equipos de gestión tiene costos, hay que tener la voluntad de hacerlos, lo que implica ejercer el respeto hacia el otro, vivir la tolerancia y manejar la ética, ya que, por ejemplo, hay temas que se deben discutir en el Consejo de Profesores y existen otros que sólo el director decide.

Aprendizajes compartidos

Hoy es miércoles en la mañana y está reunido el equipo de gestión en una sala del segundo piso del establecimiento. La educadora de párvulos conversa con una docente del primer ciclo básico y la jefa de UTP con la representante del Centro de Padres.

"Una buena gestión es cuando todos se suben al carro, tienen la meta clara y no esperan para empujarlo", dice Lucy Rioseco, orientadora. El resto del equipo de gestión está de acuerdo con ella y agrega que es necesario tener identidad como escuela, optimismo y fuerza para organizar las labores cotidianas en torno al

aprendizaje de los niños.

Al preguntarles por qué es importante el equipo de gestión, las respuestas se suceden rápidamente. "Para facilitar el trabajo técnico-pedagógico", "para planificar actividades nuevas", "para una comunicación más expedita", "para resolver las necesidades que vemos día a día".

La profesora Ana Briceño expresa que en el equipo de gestión aprendió a "tratar de resolver problemas en conjunto con los colegas". Ser parte de él significa asumir la responsabilidad de sacar a la escuela adelante. Para ellos, esto implica "saber escuchar", "respetar las opiniones distintas" y "aceptar que te cambien las ideas para el bien de los alumnos", por ejemplo.

"El equipo de gestión nos permite tener una visión amplia y clara de nuestra misión como profesores en esta escuela en particular", cuenta Mario Fuentealba, profesor de Ciencias Sociales. Añade que ello fortalece la identidad de la escuela y "prepara a los alumnos en las áreas cognitiva, valórica y laboral", como está definido en el PEI.


Los apoderados sienten que la escuela es un espacio que les pertenece, porque allí son tomadas en cuenta las necesidades pedagógicas y sociales de sus hijos. Tienen una sala para reunirse y tratar sus asuntos. Además pueden completar sus estudios en la jornada vespertina y hacen folclor. Mediante la personalidad jurídica manejan recursos y pueden aportar al establecimiento.

"Quisimos conocer más de cerca la evolución en el aprendizaje de nuestros hijos y el equipo de gestión decidió enviarnos informes de notas parciales, aparte de la entrega de la libreta. De esta manera podemos apoyar a los niños más deficitarios a tiempo", cuenta Estefanía Volados del Centro de Padres. Además, ellos han hecho aportes al establecimiento, "cada vez que nos piden materiales, tratamos de conseguirlos para que las actividades se rea-

licen lo mejor posible". Añade que la agrupación instauró la entrega de un estímulo a los estudiantes. Esto se hace en julio, como incentivo a los buenos ejemplos y a la permanencia en la escuela. En ese mes se premia a los "Pequeños Héroes": estudiantes con la mejor asistencia, el mejor rendimiento, el mejor comportamiento, etc.

En Renca, los EGE de los establecimientos municipalizados están coordinados. La Corporación de Educación Municipal ha propiciado la formación de equipos y el encuentro entre ellos porque valora su aporte a la elaboración del Padem y a la ejecución de las acciones que allí se proponen. Silvia Valdés, directora de Educación en la comuna, señala que contar con una coordinación en Renca significa trabajar con identidad, organizadamente y tener un cronograma de actividades, susceptible de ser monitoreado por ella misma o alguien del equipo comunal que haya asumido esa tarea.

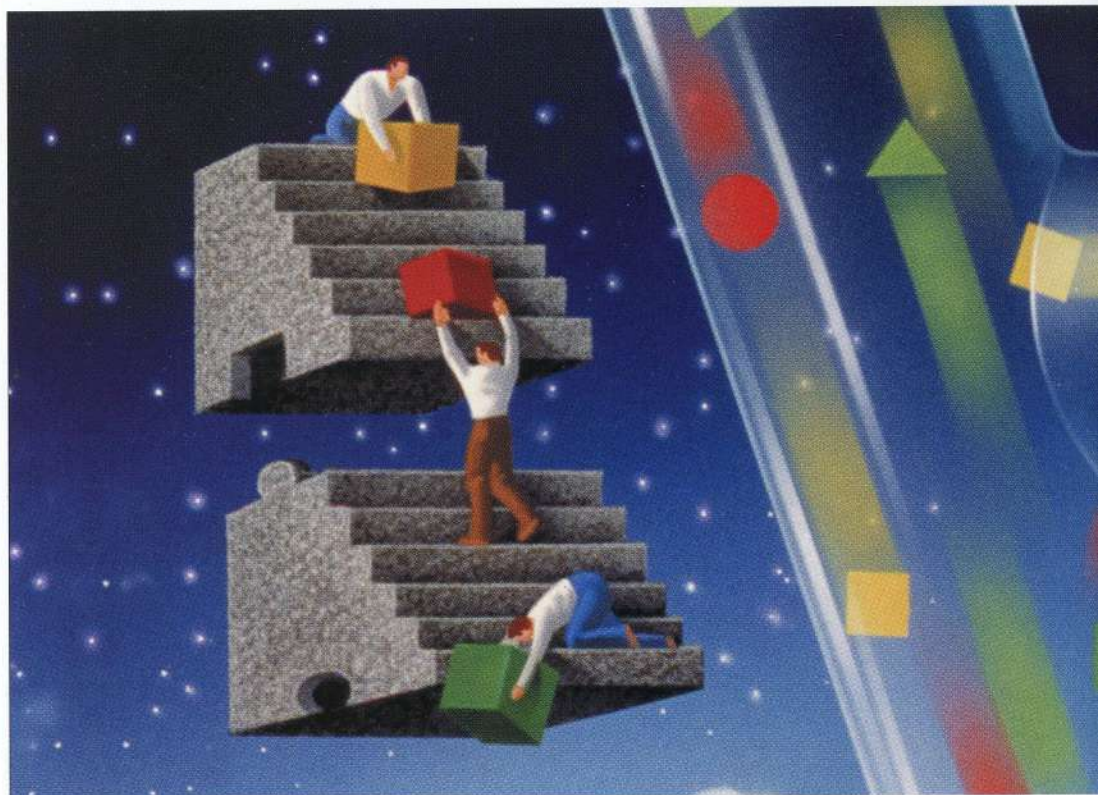
Ernestina Rojas es la coordinadora de los EGE en Renca. Según su percepción, en la comuna existe una diversidad de equipos: algunos recién están partiendo, otros ya están afianzados; en general, ve la necesidad de compartir experiencias, aprender de otros y aportar profesionalismo. Durante todo este año se han reunido los distintos estamentos a nivel comunal; por ejemplo, los inspectores con las directivas de Centro de Padres y los Orientadores con los Centros de Alumnos. El último fin de semana de agosto participaron una jornada de trabajo en Punta de Tralca. Allí evaluaron los planes de acción de este año, su proyección y el Padem de 2003.

En el futuro, los docentes de la Escuela Corbeta Esmeralda quieren transformarse en un centro de excelencia académica. ¿Cómo llegaron a merecerlo? La directora responde "hace tiempo que no trabajamos como islas ni en la escuela ni en la comuna". 



Directores y directoras: Camino a la profesionalización

La educación actual plantea la necesidad de un nuevo tipo de director. El tema de fondo está constituido por la tendencia creciente a la autonomización de las unidades educativas, combinada con una búsqueda de estándares de calidad y contenidos mínimos que aseguren el desarrollo de conocimientos y competencias en todos los alumnos. Con ello, el director pasa a ser un líder pedagógico.



En la mayoría de los procesos de Reforma Educacional se contemplan cambios en la dirección de las instituciones escolares, en particular sobre lo referido a la profesionalización o especialización de la función directiva, entendida ésta como una carrera diferente a la de los profesores de aula. La necesidad de contar con profesionales en el ámbito de la gestión escolar se basa en las mayores atribuciones que los procesos de reforma están transfiriendo a las unidades educativas, ya sea en lo curricular, administrativo y financiero, lo que supone competencias o habilidades particulares.

Un aspecto recurrente que surge de la revisión internacional es el desarrollo de estándares de directores y la introducción de mecanismos de acreditación para el desempeño del cargo. Por tal se entiende el reconocimiento formal que un organismo validado por la sociedad otorga a quienes ejercen o postulan a la dirección de centros escolares. También se reconocen cambios en los mecanismos de selección y mayor participación de las comunidades en la gestión escolar. A continuación presentamos la situación de tres países que ilustran las políticas de directores de establecimientos y un análisis de proceso de acreditación de directores.

¿Por qué se seleccionaron estos casos?

- Cada uno de ellos se relaciona con procesos crecientes de descentralización, tendencia a la autonomía y responsabilidad de las unidades educativas en sus resultados.

- Corresponden a sistemas escolares de libre elección de los establecimientos, similar al caso chileno en el que los padres pueden o no elegir una determinada escuela.

- La mayor parte de los elementos expuestos en cada caso de las innovaciones en la gestión directiva, no se basa en un aumento notable de los recursos destinados al establecimiento o municipio, sino que se relaciona con cambios organizacionales y políticos en los sistemas educativos.

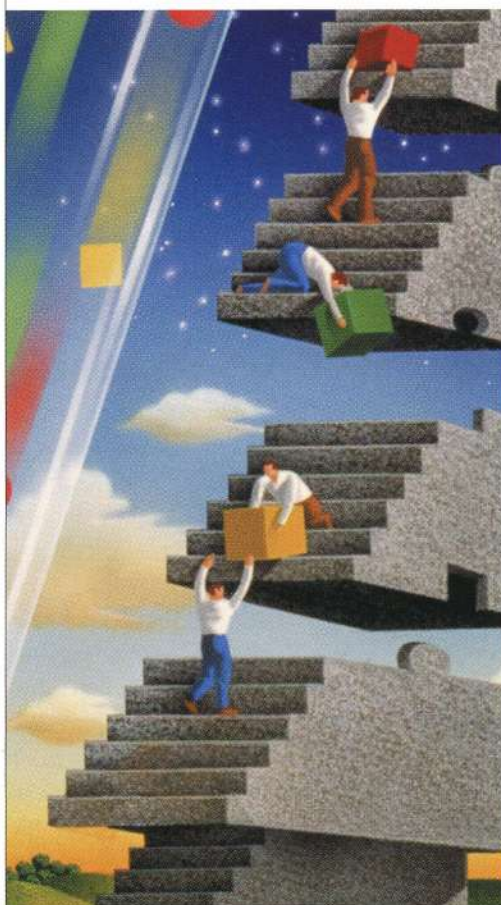


Durante las décadas 60, 70 y 80, el sistema escolar sueco se caracterizó por ser uno de los más centralizados del mundo, con excepción de los países de Europa del Este. Sin embargo, en los 90 se produce un significativo proceso de descentralización escolar, donde la mayor parte de las decisiones es traspasada desde el nivel central al comunal y finalmente a la escuela. Hoy los procesos para dar soluciones a los problemas han sido trasladados a los establecimientos y la política de dirección basada en reglas ha cambiado por una que se basa en resultados.

El contexto del trabajo de dirección escolar se caracteriza por:

- a) Descentralización.
- b) Traslado de la responsabilidad de ejecución de las políticas educativas desde el nivel central a las comunas.
- c) Dirección escolar fundada en metas y resultados.
- d) Orientación de mercado en las políticas educativas.
- e) Incremento de la influencia de padres y alumnos en la escuela.
- f) Acentuación de formas de trabajo que tienen como centro al alumno activo y con responsabilidad en el aprendizaje.
- g) Énfasis en el trabajo docente, que dirige o conduce el aprendizaje del alumno.

En este escenario, el rol del Estado se limita a establecer metas para los procesos de enseñanza y evaluar los resultados. Cambia, por tanto, el papel del director, que debe asumir la conducción de la organización, se incorpora la dimensión económica, las tareas bajo su responsabilidad son mayores, lo que exige capacidad para trabajar en equipo.



Rol de director

La investigación educativa sueca, plantea que hay tres tipos de tareas de dirección en la escuela y que caracterizan el tipo de director:

1) Que se orientan principalmente a hacer realidad ideas pedagógicas. Este ha sido descrito como tomador de iniciativas, que ejerce influencia, cambia, inicia, toma posiciones y entrega visiones para el trabajo en la escuela.

2) Otros ponen el acento en crear buenas relaciones entre los miembros de la escuela. Garantizan la autonomía profesional de los maestros, los apoyan, respetan las elecciones pedagógicas de sus colaboradores, facilitan y reconocen méritos.

3) Finalmente, están quienes priorizan la administración y organización. Orientan su quehacer a lo administrativo y organizativo. Son denominados "the manager".

En los últimos decenios, el director de escuela sueco ha debido responder a expectativas que implican responsabilizarse por cambios significativos en la escuela,



tales como: mejorar la democracia interna, desarrollar formas más eficientes de trabajo entre los alumnos, hacer un trabajo más sistemático de planificación escolar, y otros. Es decir, que la dirección de la escuela funcione como una organización moderna. El rol del director actual se caracteriza por un creciente profesionalismo en términos de autonomía, de normas que orientan su acción y de una base de conocimientos específicos, que normalmente no tienen los que no son directores.

Con el apoyo del Estado, en la Universidad Umea se ha implementado el Center for Principal Development, orientado a la preparación estatal para el cargo de directores de escuela. Esto con vistas a proporcionar una educación equitativa, donde los propios directores sean garantes de la igualdad, seguridad legal y calidad en el sistema escolar descentralizado. Además, en esta preparación están interviniendo escuelas superiores, de tal modo que sea certificada por la universidad, con el fin de que los participantes puedan utilizar lo aprendido como parte de sus currículos académicos.

Requisitos para el cargo

Está habilitado para el cargo de director el que tenga capacitación para ser maestro y, además, cumpla con los requisitos académicos de la formación de directores, organizado por las universidades con fondos estatales.

Concluido este proceso, los participantes tienen que quedar capacitados para:

- Dirigir y desarrollar la escuela, así como defender los derechos de los niños que el Estado garantiza.
- Centrar la atención en los aprendizajes de los alumnos.
- Entender a la escuela como organización de enseñanza.
- Actuar profesionalmente frente a los objetivos nacionales y municipales de la escuela y entregar una orientación particular de metas y estrategias.
- Analizar y hacer visible la manera en que las tradiciones y la cultura escolar, así como el entorno y los cambios de la sociedad se conjugan con los objetivos de la escuela.
- Utilizar diferentes métodos de seguimiento y evaluación, sacar conclusiones de los resultados sobre la calidad de las actividades y la necesidad de desarrollo.

Reino Unido: Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte



En cada una de las naciones que componen este sistema educativo, existe un nivel central. Para Inglaterra es el Departamento de Educación y Empleo, la Welsh Office (Gales), y el Departamento de Educación en Irlanda del Norte. En el caso de estas dos últimas, las autoridades tienen jurisdicción sobre los programas generales, la adjudicación de fondos, la formación del profesorado y el currículo.

Mientras en el nivel local, las autoridades respectivas son responsables de la calidad de la educación de los centros educativos. Particularmente, en Inglaterra y Gales hay un fuerte proceso de autonomía de las escuelas, a través de los School Governing Bodies, integrados por representantes de los padres, los profesores, el personal no docente y las autoridades educativas locales.

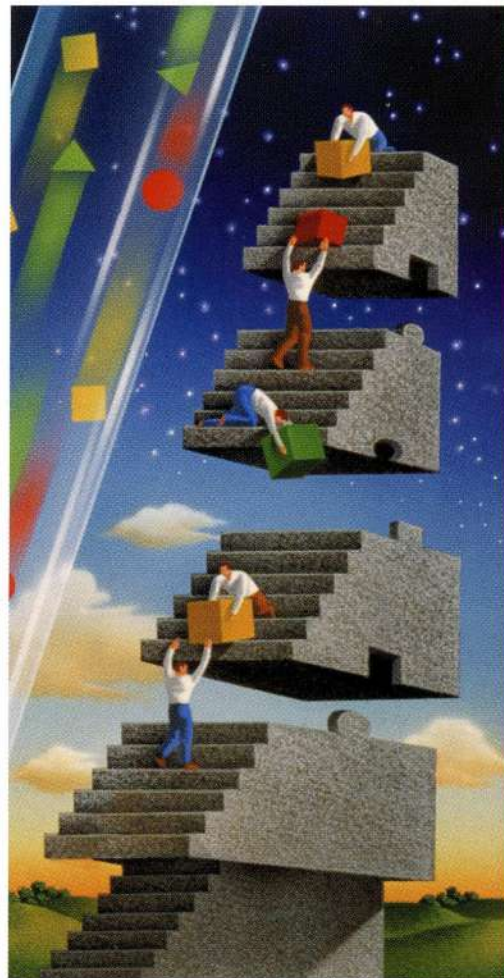
Cabe señalar que en el sistema educativo del Reino Unido existe la libertad de los padres para elegir la escuela de sus hijos, la que es gratuita en el sistema público subvencionado.

El sistema escolar se organiza en torno a tres ejes temáticos:

- Asegurar que todos los jóvenes lleguen a los 16 años al término de su educación obligatoria con las habilidades, destrezas, actitudes y cualidades personales, que les provean las bases necesarias para asegurar un aprendizaje permanente, desarrollo laboral y ejercicio de ciudadanía.
- Desarrollar en cada persona un compromiso de aprendizaje continuo para incrementar su calidad de vida.
- Mejorar la empleabilidad en un mercado laboral cambiante, y estimular las capacidades que la economía del país requiere.

Y de manera más específica, los objetivos son:

- Perfeccionar los estándares de desempeño.
- Acrecentar la diversidad y las nuevas formas de trabajo.
- Promover la integración.
- Elevar el acceso y la participación.
- Aumentar el empleo.
- Desarrollar relaciones comunitarias.
- Modernizar y ampliar las atribuciones financieras locales.
- Incluir temas de reforma y modernización educativa en la agenda parlamentaria.



Australian Principal Center (APC)

Organismo de acreditación, que surge a partir de la creciente demanda por una mayor efectividad y eficiencia de los sistemas educativos y la transformación del rol de director, que requiere de un alto nivel de conocimiento y liderazgo.

La comunidad necesita asegurarse de que aquellos que asuman la conducción de un establecimiento educacional cumplan con altos estándares de desempeño asociados al liderazgo escolar y a la gestión, lo que implica en términos prácticos:

- a) Adquisición y aplicación de liderazgo educativo y de conocimiento administrativo.
- b) Enmarcamiento ético.
- c) Definición de las cualidades prácticas de la dirección escolar.
- d) Responsabilización por la entrega de un servicio de calidad.

El proceso de acreditación incluye:

- Evaluación de competencias.
- Documentación del liderazgo escolar y desempeño escolar o profesional.
- Reconocimiento de aprobaciones educacionales y de estudios administrativos.
- Información confidencial de jueces respecto del desempeño del candidato.
- Recomendaciones y evaluaciones para la acreditación por un panel de pares.
- Estatus de certificación determinada por APC.

Las principales consecuencias asociadas a la implementación del proceso de acreditación son:

- Mayor estatus del director, tanto al interior de la comunidad como en la sociedad en su conjunto.
- Generación de una carrera para directores y aspirantes.
- Definición de indicadores de excelencia profesional en el campo del conocimiento, habilidades y valores.
- Descripción del perfil de liderazgo.

En este marco es donde se toman las decisiones, que conciernen a la vida de las escuelas y donde los directores juegan un rol fundamental. En Inglaterra y Gales, los directores tienen atribuciones para determinar la política general del centro educativo, designar al personal docente y no docente. Y en términos pedagógicos, establecer el horario escolar, la composición de las clases, los métodos de enseñanza y materiales usados. En Irlanda del Norte, los directores organizan gran parte del currículo y garantizan su seguimiento al interior de las escuelas, en directa relación con los Boards of Governors (gobierno local).

Certificación de directores

El National College for School Leadership (NCSL), dependiente de la Universidad de Nottingham, determina los estándares; éstos definen los criterios que deben caracterizar a los directores de establecimientos públicos. Este organismo planea y desarrolla los instrumentos con los que se medirán las condiciones de los directores, tanto en ejercicio como los aspirantes al cargo. Se espera que todos los directores de establecimientos educacionales públicos tengan habilidades de gestión y administración, que aseguren altos niveles de calidad.

El incremento de la calidad de las escuelas y el rol del director en ellas, está centrado en el concepto de liderazgo y, en gran medida, en los valores y autoridad moral que el director pueda irradiar. En segundo lugar, aparece como importante la especificación del liderazgo requerido en relación con las características de cada escuela. Este principio es coherente con la descentralización y autonomía de los establecimientos, y lleva a afirmar que no existe el buen director, sino que son las necesidades y las características de cada establecimiento las que determinan el tipo de liderazgo requerido.

Tomando en cuenta esto último, la formación ofrecida por el NCSL se basa en la siguiente propuesta de liderazgo:

- El líder es propositivo y guiado por valores.
- Promueve una visión activa de aprendizaje.
- Focaliza su accionar en torno a lo educativo.
- Distribuye su liderazgo en toda la comunidad escolar.
- Construye capacidades para desarrollar la escuela como una organización de aprendizaje.
- Tiene orientación de futuro.
- Manifiesta su liderazgo mediante metodologías innovadoras.

Con el fin de asegurar la calidad de los profesionales directivos en el Reino Unido se han definido las siguientes líneas de acción:

- 1) Estándares nacionales para directores.
- 2) Estrategias para el desarrollo profesional continuo.
- 3) Programa de cualificación profesional diseñado para preparar a profesores para la dirección de establecimientos.

Además de contar con estándares para los directores, el sistema inglés considera la evaluación de los centros educativos. Respecto de estos resultados, el director responde frente al School Governing Body.

El proceso de selección y nombramiento de directores está liderado fundamentalmente por la organización del establecimiento. No se define a priori el período de ejercicio, ya que está sujeto a las evaluaciones formales que se realizan cada cuatro o cinco años, donde el rendimiento del director es informado por los inspectores.



A mediados de los ochenta, Brasil impulsó la autonomía a las escuelas en medio de procesos de descentralización hacia los Estados, con la idea de dar mayor participación a la ciudadanía. Había conciencia de que una de las mayores dificultades que enfrentaba el sistema educativo era la repitencia, la que estaba ligada a la gestión de las escuelas y, por lo tanto, buscando subsanar el problema había que dar responsabilidad más directa a los docentes sobre los resultados educativos.

De allí en adelante ha habido una serie de movimientos para la democratización y valorización de la escuela pública, cuyo principal propósito ha sido generar mejoras en la eficiencia de los sistemas y, consecuentemente, posibilitar la oferta de una enseñanza pública de calidad para todos.

Los instrumentos más usados por los Estados para dar autonomía a las escuelas han sido las estructuras de gestión colegiadas con capacidad jurídica para administrar fondos, la elección de directores y la implementación del plan de desarrollo escolar. Un ejemplo de esto es la experiencia del Estado de Minas Gerais.

Elección del director

La comunidad participa en la elección de los directores y, además, une sus competencias políticas y técnicas en el Plan de Desarrollo de la Escuela (PDE) y garantiza su acompañamiento, monitoreo y control.

La constitución del Estado establece que los directores deben ser escogidos mediante un proceso de "selección competitiva" basada en sus calificaciones, experiencia profesional, credenciales legales y aptitudes de liderazgo. Estas condiciones son los criterios de base para la selección.

Los interesados se inscriben en la Secretaría de Educación y dan un examen escrito sobre temas relativos a la administración escolar y presentan sus antecedentes profesionales, grado de preparación, trabajos publicados y nivel de educación. Los tres mejores candidatos, que deben obtener como mínimo 60% de los puntos asignados, pasan a una segunda etapa.

En ésta, los candidatos entregan su programa de trabajo a una asamblea constituida por estudiantes, padres, docentes y otros funcionarios. Los padres y estudiantes, de más de 16 años y el personal de la escuela, forman el electorado, que por votación secreta define quién será el próximo director.

Una vez elegido, debe capacitarse profesionalmente para cumplir, por un lado con la articulación de la práctica pedagógica, lo que implica delegar funciones y trabajar en equipo; y, por otro, hacerse cargo de la administración escolar.

En lo pedagógico deberá:

- Orientar la ejecución del PDE.
- Formular e implementar un proyecto pedagógico de calidad.
- Incentivar la participación de la comunidad escolar y local en el consejo escolar.

Y en lo administrativo:

- Conectar los niveles local, municipal y regional.
- Controlar la asistencia de profesores.
- Ocuparse de la organización interna (infraestructura, recursos materiales, distribución del tiempo y personal).
- Coordinar aspectos financieros.

La duración en el cargo de director está definida previamente por dos o tres años, después del cual puede ser reelecto por votación directa de la comunidad escolar.

En el caso de Minas Gerais, es la comunidad escolar la que evalúa el desempeño del director en función del cumplimiento del plan de trabajo presentado al momento de la selección.

Simce 2001: Directores y logros académicos

En el marco de la medición Simce 2001 a los segundos medios, se realizó una encuesta a los directores de establecimientos, la cual ha permitido recoger información respecto de algunas variables asociadas a la gestión escolar y su impacto en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Se muestran a continuación algunos hallazgos, producto del análisis de esa encuesta. Estos se refieren a: i) Metas educacionales; ii) Responsabilidad por los resultados; iii) Prioridad de los objetivos educativos; iv) Uso de la información.

Metas educacionales

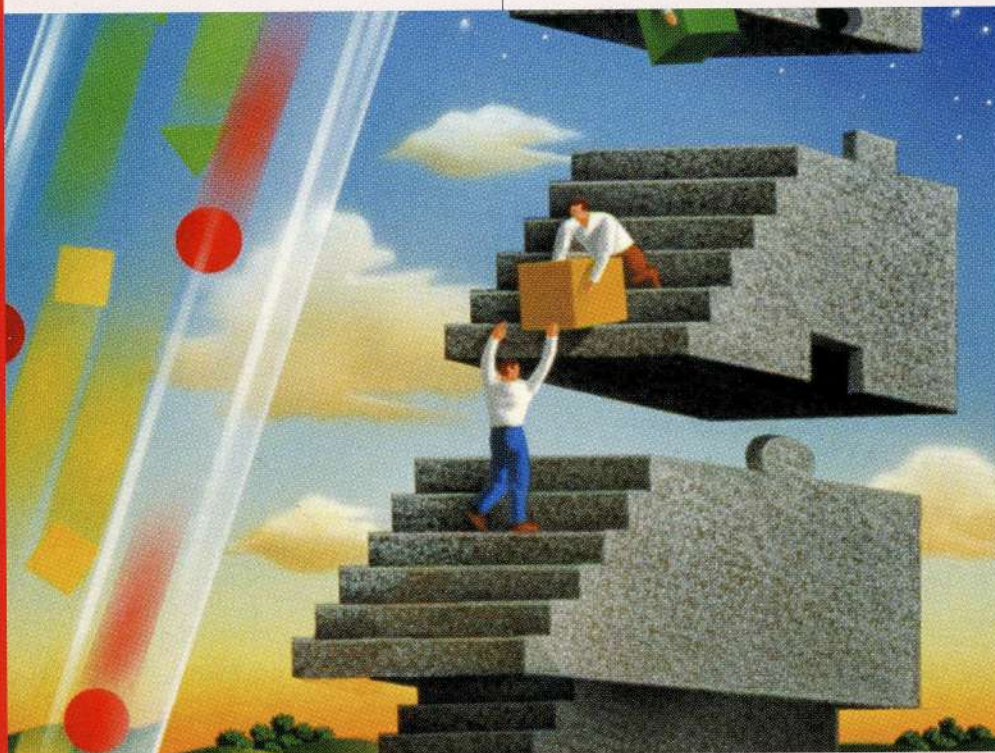
Existe una notoria diferencia en las metas educativas, que definen los directores de los establecimientos, según su dependencia, y, por lo tanto, según el origen socioeconómico de los alumnos que atiende:

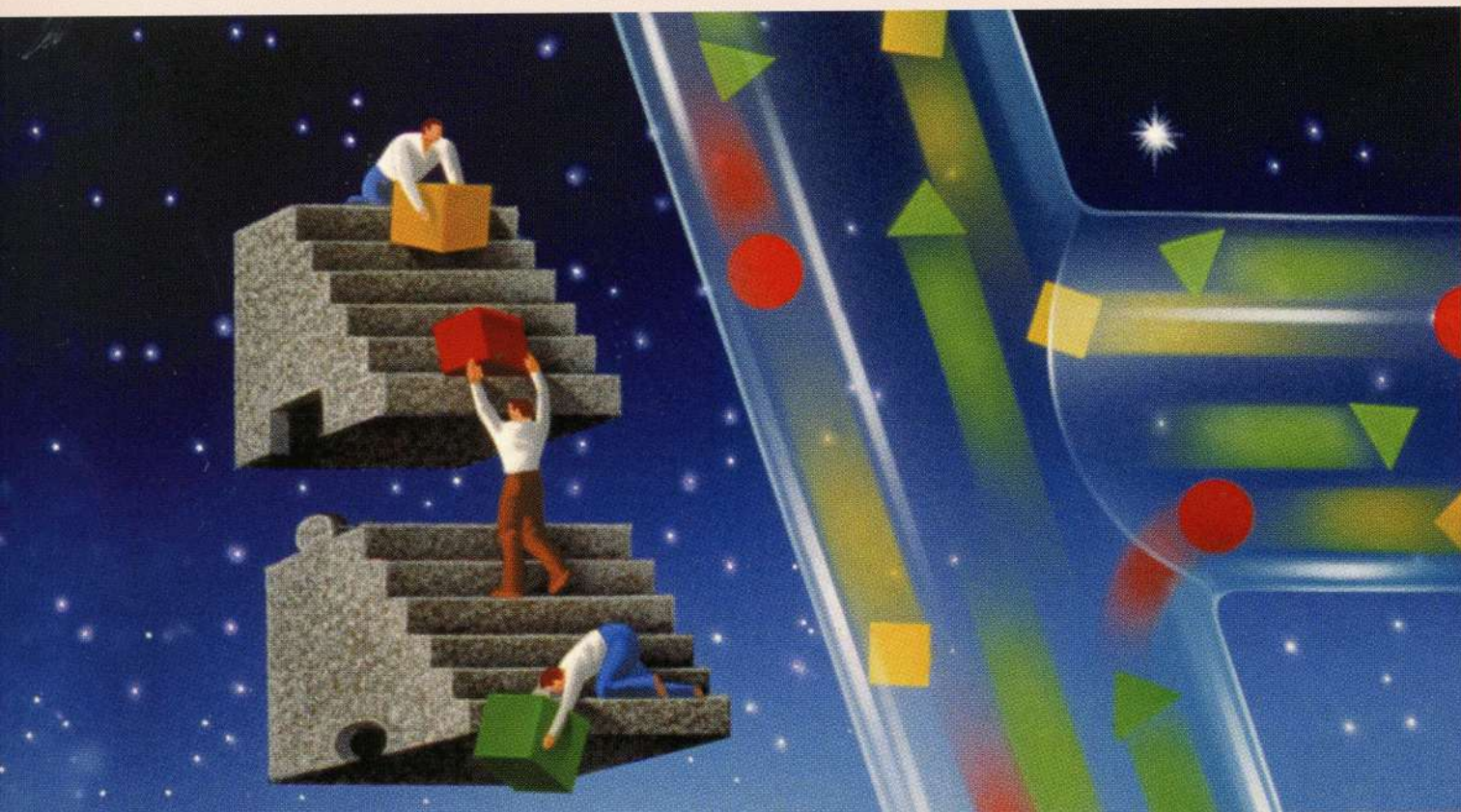
- El 84% de los establecimientos municipales se plantea como meta disminuir la deserción, y un porcentaje similar quiere bajar la repitencia.
- Entre los establecimientos particulares subvencionados, estas metas ocupan un lugar mucho menos importante (del orden del 50%). La meta prioritaria es desarrollar conocimientos.
- El 89% de los colegios particulares pagados declaran como meta aumentar los conocimientos.

Responsabilidad por los resultados

La opinión de los directores sobre la causa de los resultados del Simce es la siguiente:

- En el grupo socioeconómico bajo, más de la mitad de los directores señala que los resultados se deben a la capacidad de aprendizaje de los alumnos.
- En el grupo medio bajo, si sus resultados están bajo el promedio del grupo, el director opina que los resultados se deben a las capacidades de aprendizaje de los alumnos. En cambio, si están sobre y, especialmente, en Matemática, la causa son los métodos de enseñanza de los profesores.
- En el grupo medio, los directores, tanto de los establecimientos que obtienen puntajes bajo el promedio, como sobre éste, declaran que





REFERENCIAS

■ Documento preparado por el Cide: *Estado del arte sobre las políticas de directores*. Septiembre, 2002.

■ *Creando autonomía en las escuelas*, documento de Preal. Septiembre, 2002.

■ *Informativo Simce 2001*.

los resultados se deben a los métodos de enseñanza de los profesores. Esta tendencia se acentúa en Matemática.

■ En el grupo medio alto aumenta notoriamente el porcentaje de directores que señala que los resultados se deben al método de enseñanza. En el grupo alto se incrementa esta proporción.


Prioridad de los objetivos educativos

En el grupo socioeconómico bajo y medio bajo, más del 40% de los establecimientos señala como objetivo "desarrollar actitudes y valores en los jóvenes y prepararlos para la inserción laboral". Le sigue en importancia, "desarrollar actitudes y valores en los jóvenes y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje".

En cambio, en los grupos medio, pero especialmente en los medio y medio-alto se incrementa notoriamente el porcentaje de directores que señala como objetivos "desarrollar actitudes y valores en los jóvenes y lograr excelencia académica" y "desarrollar actitudes y valores en los jóvenes y prepararlos para el ingreso a la educación superior".

Uso de la información

Se consultó a los directores por el grado y tipo de uso que hacían de los resultados Simce en el trabajo de sus establecimientos. Con esa información se elaboró un "índice de uso de los resultados Simce", que clasificó al conjunto de los liceos en cinco categorías (desde uso muy alto a uso muy bajo).

Los liceos de todas las dependencias tienden a hacer un uso medio alto de la información del Simce (aunque con una leve tendencia a ser más usado en los liceos particulares que municipales). Se puede decir que existe una relación positiva entre puntaje promedio obtenido en ambas pruebas, e índice de uso de resultados Simce, asociación que es válida para todas las dependencias. 

Simce 2001

El impacto de destinar más tiempo al aprendizaje

Resultados Generales

La prueba Simce 2001 rendida por alumnos de 2.º medio de todo el país, fue la primera medición de este nivel referida al currículo reformado. Sin embargo, es necesario considerar que los alumnos examinados estudiaron toda la educación básica conforme al currículo antiguo y que la instalación de la reforma en 2.º medio comenzó el año 2000.

Los resultados de las pruebas, en forma general, muestran que se mantiene una situación de estabilidad respecto de la última aplicación a 2.º medio en 1998. No obstante, el análisis se puede subdividir en grupos según nivel socioeconómico. La división por nivel socioeconómico se realiza clasificando a los estudiantes en cinco grupos de similares características socioeconómicas a base de datos, como nivel de escolaridad de los padres, ingresos familiares e índice de vulnerabilidad escolar (ver cuadro 1). Como se puede observar en el cuadro 2, las distintas dependencias atienden a poblaciones diferentes desde el punto de vista socioeconómico. Mientras en el grupo socioeconómico bajo predominan los establecimientos municipales, en el grupo socioeconómico alto predominan los establecimientos particulares.

Si bien se observa estabilidad en los puntajes promedio, los establecimientos de distintos grupos socioeconómicos obtienen distintos resultados. Se verifica un significativo aumento en Lengua Castellana y Comunicación en los sectores más pobres, y en Matemática en los sectores medios y altos (ver cuadro 3).

Cuadro 1
Clasificación por grupos socioeconómicos

Grupo socioeconómico	Escolaridad (años)		Ingresos del hogar (2001)	Índice de Vulnerabilidad Escolar
	Madre	Padre		
Bajo	7	7	\$ 111.000	56%
Medio Bajo	9	9	\$ 167.000	31%
Medio	12	12	\$ 323.000	10%
Medio Alto	14	15	\$ 721.000	0%
Alto	16	17	\$ 1.329.000	0%

Cuadro 2
Alumnos, según tipo de dependencia

	Bajo	40.215	(21%)
	Medio bajo	86.745	(45%)
	Medio	42.142	(22%)
	Medio alto y alto	23.883	(12%)
	Total	192.985	

Cuadro 3
Promedios y variaciones, por grupos socioeconómicos

Grupo socioeconómico	Alumnos		Matemática		Lengua Castellana	
	Nº	%	Prom.	Var.	Prom.	Var.
Bajo	40.215	21%	220	-6	228	+6
Medio Bajo	86.745	45%	233	-5	241	+2
Medio	42.142	22%	269	-1	273	-1
Medio Alto y Alto	23.883	12%	309	+7	297	-2
Totales nacionales	192.985		248	-2	252	+2

Jornada Escolar Completa

Los resultados de la prueba Simce 2001 muestran que los alumnos pertenecientes a establecimientos educacionales en los que se ha implementado Jornada Escolar Completa (JEC), aumentaron significativamente sus resultados en todos los niveles. En promedio, las escuelas que adoptaron la JEC en 1997, comparados con otras de similares características, pero sin JEC, obtienen 8,5 puntos más en Lengua Castellana y Comunicación, y 9,5 puntos más en Matemática. Esta diferencia es más alta mientras mayor sea el tiempo en que el establecimiento ha funcionado con JEC. En promedio, por cada año en este programa, los alumnos logran 1,7 puntos más en Lengua Castellana y Comunicación, y 1,9 puntos más en Matemática (ver cuadro 4). Estos datos revelan que el tiempo dedicado al aprendizaje impacta efectivamente en los resultados. Esto es consistente con los resultados obtenidos a través de los cuestionarios de

apoderados administrados los mismos días de la prueba. En general, se observa que los alumnos, cuyos apoderados señalan que sus hijos tienen hábitos de estudio cotidiano, obtienen mejores resultados en la prueba.

Cuadro 4
Diferencia de puntajes entre establecimientos con y sin JEC

Grupo socioeconómico	Lengua Castellana	Matemática
Bajo	+3,5	+3,1
Medio Bajo	+7,2	+6,9
Medio	+9,6	+11,2
Medio Alto y Alto	-	-
Totales nacionales	+8,5	+9,5

Qué evaluó la prueba y cómo les fue a los alumnos en Matemática

Las preguntas de la prueba de Matemática abarcaron, principalmente, contenidos correspondientes a cinco ejes temáticos. Estos son: numeración, álgebra,

funciones, geometría y probabilidades. Cada uno de los contenidos puede estar asociado a habilidades definidas en el marco curricular. Estas son: aplicación de procedimientos estandarizables, resolución de problemas, estructuración y generalización de conceptos matemáticos.

En general, a los alumnos les resulta más fácil resolver problemas en que los datos son números naturales, que aquéllos con los datos de fracciones, decimales o números negativos.

Les es más difícil solucionar problemas donde deben seleccionar la información pertinente, que aquéllos en que los datos están en el enunciado.

Resuelven con mayor facilidad problemas donde deben aplicar un procedimiento rutinario que aquéllos en que la estrategia de solución es una construcción personal.

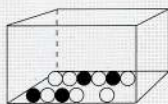
Hubo muchas más respuestas en blanco en el caso de las preguntas abiertas (entre 12% y 40% de omisión) que en las preguntas cerradas (2%). Esto refleja dificultades para fundamentar la propia estrategia de resolución de problemas, que es la habilidad evaluada por las preguntas abiertas de Matemática.

En la caja que aparece en el dibujo hay bolitas blancas y bolitas negras.

Para que la probabilidad de sacar una bolita negra sea de $\frac{1}{2}$:

1. ¿Sacarías o agregarías bolitas?

Respuesta: Agregaría



2. ¿Cuántas y de qué color?

Respuesta: 3 negras

Justifica las respuestas dadas a las preguntas 1 y 2:

1) 11 bolitas 4 negras 7 blancas
 $\frac{4}{11} \rightarrow$ es menor que $\frac{1}{2}$

2) 3 negras porque así habría igual número de negras que de blancas
 $\frac{7}{14} = \frac{1}{2}$

Ejemplo de respuesta.

Qué evaluó la prueba y cómo le fue a los alumnos en Lengua Castellana y Comunicación

En la prueba de Lengua Castellana y Comunicación se evaluaron conocimientos propios del subsector aplicados a dos habilidades comunicativas fundamentales: comprensión de lectura y producción de textos. Todas las preguntas de la prueba se formularon a partir de textos que los alumnos debían leer comprensivamente antes de responder. Se utilizaron textos literarios como no literarios, provenientes –en su gran mayoría– de los medios de comunicación masiva (comentarios, textos de divulgación científica, noticias, avisos publicitarios y otros).

En cuanto a la comprensión de textos, en general comprenden la información que se entrega; sin embargo, presentan más problemas a la hora de sintetizar o al hacer interpretaciones globales del texto.

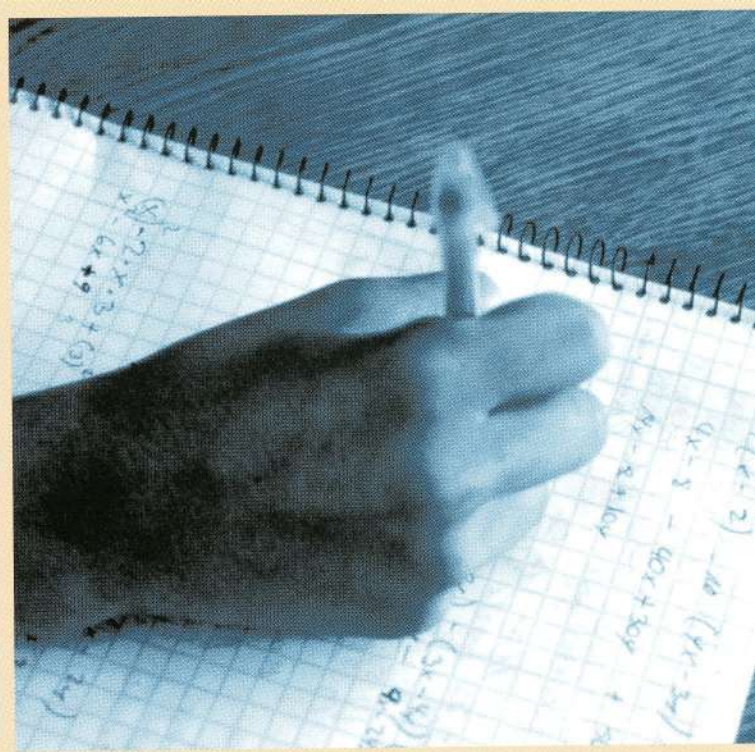
A los alumnos les resulta fácil interpretar correctamente el sentido y propósito de las imágenes en textos provenientes de los medios de comunicación de masas, lo que puede estar relacionado con el énfasis que hace el nuevo currículo en la reflexión en torno a este tipo de textos.

Presentan dificultades para hacer un análisis de los textos leídos. Por ejemplo, les resulta difícil identificar formas discursivas como descripción o definición, así como también el principio de organización interna de un texto (si está organizado en forma cronológica, o de lo general a lo particular, por ejemplo).

Al escribir o producir textos, los alumnos presentan menos dificultades para escribir textos narrativos que para producir otros tipos de textos, como un comentario. La ortografía aún en este nivel presenta falencias, y en muchos casos perjudica la calidad de los textos producidos.

Debido al tamaño de los árboles era necesario prevenir accidentes lamentables producto de la caída de uno de estos en sectores urbanos, pero la decisión no me parece la más acertada porque aquí se vieron involucrados árboles centenarios.
Yo habría intentado sacar de raíz los árboles y llevarlos a un parque o reserva forestal para ponerlos ahí. Así, muchos de nosotros podríamos seguir disfrutando de estos árboles sin tener que alterar su normal desarrollo.

Ejemplo de respuesta.



Orientaciones para trabajar con el Informe de Resultados

Cada liceo o colegio recibe un informe que contiene datos específicos sobre sus propios resultados. Se han enviado copias del informe para el equipo directivo, para los docentes y para el Centro de Padres. Además de los puntajes de establecimiento y de su comparación con el promedio nacional, regional y de establecimientos de similares características, se presenta una muestra de preguntas con las respuestas que dieron los alumnos del establecimiento correspondiente.

Este año se han ampliado los análisis de los resultados en los dos subsectores evaluados, y se ha incluido un Anexo de Orientaciones para la Discusión Docente del Informe, que permitirá establecer un puente entre el diagnóstico que arrojan los resultados y las acciones efectivas de mejoramiento de la calidad de la educación en cada establecimiento. De este modo se entrega a cada comunidad educativa –directivos, orientadores, profesores y apoderados– información clave para replantear los contenidos y las habilidades a desarrollar por los alumnos, así como también revisar los contenidos que requieren mayor o menor reforzamiento.

Tras el sello de Calidad

La Fundación Chile y la Universidad Católica llevan adelante un proyecto para acreditación de escuelas según estándares de calidad.

En el marco de un proyecto Fondef (Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico), estas instituciones se han dedicado a crear las herramientas necesarias para implementar un modelo de acreditación.

A partir de una investigación realizada por la Fundación Chile se detectó que uno de los aspectos más débiles en el sistema escolar es la gestión, que aparece poco profesionalizada y orientada generalmente a la administración, no a su concepción más moderna, que implica, entre otras cosas, clarificación de metas, organización del tiempo y una comunicación expedita. Se pudo observar que en todos los casos, los resultados de aprendizaje se relacionan con los procesos de gestión.

Para la directora ejecutiva del Programa de Educación de la Fundación Chile, Celia Alvarino, la escuela tiene que responsabilizarse de los resultados y calidad de la gestión escolar: "El proyecto se propone buscar instrumentos, desarrollar procesos y ofrecerlos a los colegios".

"En un escenario educacional como el nuestro, en que existe libre elección de los establecimientos, es necesaria información seria y responsable respecto a la calidad de éstos. El proceso de certificación pretende transformarse en una herramienta fundamental para las escuelas y para los apoderados, de manera que cuenten con elementos para tomar decisiones respecto del establecimiento donde estudian sus hijos".



Tomando en cuenta los estudios internacionales, el proyecto diseñó un sistema de certificación, que considera exigentes estándares de calidad. Paralelamente, se han desarrollado experiencias piloto con establecimientos que quieren obtener un reconocimiento externo a su desempeño.

Proceso de obtención de la Certificación:

Pasos a seguir:

1. Autoevaluación:

En primer lugar, la escuela recibe materiales de autoevaluación con los

que realiza un diagnóstico de su estado respecto de estándares definidos y comprueba si está o no en condiciones de solicitar la certificación. Una vez administrados los instrumentos de autoevaluación, el establecimiento dispone de un perfil del grado de desarrollo en sus procesos de gestión.

2. Mejoramiento:

Si el establecimiento determina que no está en condiciones de solicitar la certificación, debe diseñar e implementar un plan de mejoramiento de su gestión. Los mismos instrumentos de autoevaluación sirven de guía para rea-

lizar esta tarea, analizar las áreas deficitarias y adoptar las estrategias necesarias para su corrección.

Para apoyar a las escuelas en la ejecución de dicho plan, el Programa de Certificación desarrolló herramientas, procedimientos e instrumentos que les facilitaran sus procesos de mejoramiento y posterior certificación de la gestión.

El proceso de mejoramiento debe permitir:

- a) constatar en qué etapa se encuentra cada una de las áreas de gestión,
- b) establecer el camino óptimo de desarrollo de cada área, y
- c) precisar qué pasos debería seguir el establecimiento para llegar a la meta de certificación.

3. Evaluación externa:

El establecimiento solicita una evaluación externa cuando considera que cumple con los estándares de gestión.

El evaluador externo revisará el grado de ajuste con los estándares y emitirá un informe. Si es positivo, el organismo de certificación verificará el cumplimiento de éstos, y emitirá el certificado requerido o rechazará la solicitud, dando la oportunidad a la escuela de aplicar un nuevo plan de mejoramiento.

Si la visita del evaluador concluye que el establecimiento no está en condiciones de ser certificado, el evaluador aportará orientaciones para que la escuela diseñe su propio proceso de mejoramiento y, posteriormente, vuelva a solicitar la evaluación.

Informe de certificación

El Informe de Certificación, preparado por el evaluador externo, compara el nivel de presencia y desarrollo de los estándares en el establecimiento, basado en evidencias verificables de la gestión. El Organismo de Certificación realiza una auditoría de los pasos y procedimientos seguidos por el evaluador y de la consistencia del informe. Si es aceptado, comunica el resultado al es-

Walter Oliva: "Clarificando las líneas de acción"

Mejorando la gestión, podemos perfeccionar el proceso educativo. Estamos apostando a eso y no para lograr una mera acreditación, sino una certificación. Esto exige que cumplamos un modelo estándar de gestión de calidad, que, puesto en marcha, será verificado por personas externas. Ellos verán si tenemos un sistema de información en el colegio, si contamos con un procedimiento para captar a los apoderados, con un proyecto educativo, si hay planes, etc. Van a revisar todo y cómo funciona, también hablarán con los actores, los que previamente han emitido juicios en una autoevaluación vía Internet, que aplicó la Fundación Chile. Con ello se despejan las líneas de acción; es decir, lo que está funcionando bien y hay que mantenerlo, lo que hay que fortalecer y lo que definitivamente hay que implementar porque no existe.

Así se forman los proyectos de cada establecimiento. Las ventajas de este procedimiento consiste en que los colegios se ven obligados a asegurarle a la población un servicio de calidad. Sobre todo, en lo sustantivo que están haciendo tienen que entregar una educación atingente a los desafíos que requiere el país. Muy importante también es la información, que empiezan a transmitir hacia el sistema, hacia sus alumnos, apoderados, a la comunidad educativa, en general. ¿Para qué?, precisamente para poder evaluar, controlar, medir en qué estamos bien y en qué estamos mal, dónde focalizamos los esfuerzos, dónde ponemos más recursos, etc. Un proceso de certificación lo logra, porque da una visión más integral de lo que es el proceso educativo,



Walter Oliva, CONACEP.

un panorama de la situación de los docentes, relación con la comunidad escolar, directivos, gestión administrativa y pedagógica, planes y programas, disciplina. Lo principal es que se obtenga transparencia hacia el sistema y permita medirse. Así se pueden reorientar rumbos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente, lo que se busca es que los docentes, apoderados y alumnos se identifiquen con su escuela o liceo. Que eso esté plasmado en un proyecto institucional fuerte en el largo plazo. Y para lograrlo, el primer acento está en un líder (director), que sea capaz de convencer, transformar, entusiasmar al resto de los miembros de una comunidad educativa. Se necesitan padres comprometidos, que capten la trascendencia que tienen hoy las 44 horas de permanencia de sus hijos en el establecimiento. Y muy relevante es el tema de los profesores, quienes deben tener un liderazgo académico sólido, de tal manera que instruyan bien, ayuden a la formación del niño y colaboren en su proceso educativo.



Celia Alvaríño, Fundación Chile.

tablecimiento y en el caso de ser rechazado, el evaluador debe enviar un informe con los detalles de la decisión.

Las unidades certificación son:

a) Consejo de Gestión Escolar: Su responsabilidad fundamental es diseñar y evaluar, permanentemente, las normas y procedimientos de certificación y otorgarla cuando se ha cumplido con los estándares y procedimientos establecidos.

b) Unidad de Evaluación: Está compuesta por especialistas del Programa de Certificación y se encarga de aplicar los procedimientos y estándares de certificación. Esta es la instancia de evaluación externa.

"Esta certificación no se organiza como un premio", señala Celia Alvaríño, y agrega: "No estamos midiendo si los establecimientos están ajustados en todos los niveles, sino que si tiene los mínimos de gestión establecidos". Aclara que se trata más bien de un reconocimiento, no de distinguir la excelencia. El que un establecimiento tenga un estándar de calidad en gestión, le otorga una mayor seguridad a los padres: "El objetivo no es que todas las escuelas posean este certificado, pero sí que las que lo tengan puedan decir 'nosotros nos hemos preocupado de este aspecto'".

La conformación del Consejo de Gestión Escolar es la última etapa del

Liceo Amanda Labarca: Nos cuenta su experiencia

Este es uno de los ocho colegios en que se aplicó el proyecto de certificación de calidad de la gestión escolar como plan piloto.

Olga Giagnoni, directora, señala que en un principio había cierta reticencia a participar del proyecto, porque ya en varias ocasiones se les había pedido tomar parte en actividades que, si bien se realizan como un servicio público, implican un trabajo extraordinario de parte del cuerpo directivo y académico. Pero considerando que "a nosotros también nos interesa tener la posibilidad de saber si lo estamos haciendo bien, mal o en qué nivel estamos, decidimos participar", agrega el orientador de educación media, Hernán Chamorro.

La directora afirma también que "a diferencia de las otras tareas que nos encomiendan, en que a veces no vemos los resultados, esto sí nos ha reportado beneficios, pero de eso uno se va dando cuenta de a poco". Respecto a las herramientas entregadas por la Fundación Chile, opina que sería muy beneficioso para el resultado de la autoevaluación que hubiese que identificarse para responder las encuestas, ya que "si se trata de hablar del grado de satisfacción con el liceo, me parece que esto hay que decirlo responsablemente". El funcionamiento del proyecto estuvo a cargo de la comisión de gestión conformada por la directora, el subdirector, el orientador de

educación media y las jefas técnicas de básica y media, que contó con una asesoría mensual de los tutores. Clara Andrade, jefa técnica de educación media, comenta: "en verdad fue difícil, pero los frutos fueron realmente buenos".

La invitación a participar se les hizo en octubre de 2001, y desde entonces hasta ahora han debido seguir, paso a paso, las etapas que constituyen el proceso para acceder al reconocimiento de calidad. En primer lugar se hizo la autoevaluación, que vino a ser una buena instancia para que alumnos y apoderados pudieran dar su opinión del liceo. La encuesta reveló que se apreciaban deficiencias en el área de formación y enseñanza, y en la de comunicación y relaciones humanas. Los profesores, en general, tenían un alto grado de satisfacción con el colegio, por lo que en alguna medida se vieron sorprendidos de que, tanto los apoderados como los alumnos, dieran señales de que no todo estaba tan bien como se pensaba. Después se puso en marcha un plan de mejoramiento, que culminó con la creación de una pauta de supervisión y acompañamiento en el aula, y un sistema de desarrollo comunicacional, respondiendo, respectivamente, a cada una de las áreas deficitarias. En estos momentos, el liceo se encuentra en la fase de aplicación de estas herramientas.

proyecto. Este Consejo es fundamental para poner en marcha el sistema, ya que deberá dar el visto bueno a las herramientas que se han creado hasta el momento, y será, finalmente éste, el que entregue el sello a los colegios que se presenten y cuenten con las condiciones requeridas. Para Celia Alvaríño,

es necesario aclarar que "el Consejo no certifica la calidad de las escuelas, en general, sino la calidad en gestión". Según lo propuesto por la Fundación Chile, la representatividad del Consejo es considerada un criterio clave para generar confianza y consolidar el sistema de certificación.

Director: ¿Responsa

DISCUSION

Hernán Larraín Fernández

Senador

Miembro Comisión de Educación del Senado

Sin lugar a dudas que el liderazgo directivo es esencial para el éxito de un establecimiento educacional. Por cierto




me relevancia, tanto para darle un sello específico al proyecto educativo de su escuela o liceo, como para impulsar el trabajo de profesores y alumnos para infundir mística, evaluar los resultados de sus alumnos y, en particular, para adoptar las medidas correctivas que resultan de esos análisis. Pero ¿puede hoy el director hacer algo de eso? Mi opinión es negativa. En la actualidad, los directores carecen de las atribuciones para ello; no administran sus recursos; no tienen la capacidad de conformar sus equipos directivos; no intervienen en la designación de los profesores de su establecimiento y precisan un ingreso económico que motive seriamente a aquéllos con más condiciones para liderar un establecimiento que se interesen en hacerlo.

Creo que es tiempo de cambiar significativamente la gestión de los establecimientos educacionales. Con directores que posean capacidad y atribuciones, tanto en el ámbito pedagógico como en el económico, para dirigir efectivamente su establecimiento. No pueden seguir siendo títeres de los alcaldes de turno o de los jefes de los Departamentos Educacionales de los municipios. Hay que hacerlos responsables, dejarlos administrar con mayor libertad sus recursos (preparándolos si fuere necesario), permitirles conformar sus cuadros directivos e intervenir en la designación de sus profesores. ¿Cómo puede un director funcionar si en las principales determinaciones que afectan el funcionamiento de su establecimiento no tiene participación?

Los cambios anteriormente reseñados deben ir acompañados de una evaluación periódica de la gestión del director. Si pensamos en un régimen de directores con una asignación económica atractiva que, elegidos por concurso pero con un período más o menos largo de duración, ocho años,

por ejemplo (pensando en que los logros educacionales no son de plazos cortos), podríamos tener una evaluación cada cuatro años, que permitiría ir corrigiendo los errores, reforzando los pasos positivos y, en casos excepcionales, si los antecedentes lo aconsejaban, cambiando al director. Si a ello acompañamos un planteamiento global de incentivos por desempeño a los profesores, sin lugar a dudas entraríamos a un sistema mejor orientado a los buenos resultados de aprendizaje.

La existencia de parámetros como los anteriormente descritos, más otros que no corresponde analizar en esta oportunidad, permiten visualizar un sistema educacional descentralizado y entregado a la propia comunidad educativa para mejorar sus resultados en beneficio de nuestros educandos.

Ello puede no ser suficiente y así en algunos casos perseverar en malos resultados. En estos casos, considerando que se ha entregado mucha autonomía y, por ende, bastante responsabilidad, correspondería que las instancias supervisoras, a nivel municipal, pudiesen actuar. Con mecanismos de evaluación de profesores y directivos, ante resultados objetivos -por ejemplo, obtenidos en pruebas como el Simce- los mecanismos correctivos deberían ser más expeditos y menos traumáticos. Estos tendrían que operar como consecuencia de las señales que emitieran esos procesos. Si ello se ve complementado con incentivos económicos por desempeño, supuesto una remuneración de base justa y suficiente, la actuación de un ente público se haría más llevadera y eficaz, siempre bajo la filosofía facilitadora de la acción de las personas, más que asumiendo tareas que éstas pueden hacer en un marco claro de acción establecido por las reglas del juego. 

que se trata de una condición necesaria aun cuando no suficiente, pero no puedo menos que recalcar su importancia, tan disminuida en la apreciación generalizada de quienes opinan en la materia y, muy especialmente, ante la realidad que afecta la labor de los directores.

En verdad, los directores de establecimientos educacionales poseen una enor-

ble de la Escuela?

PARLAMENTARIA

Carlos Montes Cisternas

Diputado

Presidente Comisión de Educación Cámara de Diputados

La Reforma Educacional está exigiendo un modelo distinto de conducción de las escuelas. En la medida en que se amplían los tiempos escolares, se incorporan nuevas tecnologías y los recursos son mayores, la gestión escolar se va complejizando.

Hoy se requiere de una nueva institucionalidad para la conducción de los establecimientos, más en la idea de gobiernos escolares que conjugue directores con funciones y condiciones más precisas, pero también un consejo escolar que permita la participación de todos los actores involucrados. En la Cámara de Diputados estamos discutiendo esto y creo que vamos a aprobar los Consejos Escolares, con funciones decisorias en materia de administración, calendario escolar, actividades no académicas, reglamento interno y consultivas más relacionadas con materias pedagógicas y curriculares, donde participen en el debate, pero es la instancia académica la que toma las decisiones. En otros países, estos consejos tienen atribuciones en todos los ámbitos, pero acá sería un poco prematuro; primero debemos generar las condiciones y después ampliar los ámbitos de decisiones compartidas.

Las escuelas y liceos necesitan que el director sean efectivamente conductor, con capacidad para sacar adelante el proyecto educativo, y para esto requiere contar con equipo directivo. El director debe tener atribuciones para elegir sus colaboradores en materias administrativas y técnico-pedagógicas.

Además, el director debe tener mayores facultades en términos de manejo de recursos, no puede ser que un director desconozca el aporte que el Ministerio de Educación hace al establecimiento, vía subvención y otros re-

ursos. También el director tiene que participar en las decisiones de compra de materiales, mantenimiento de infraestructura y otras inversiones asociadas al funcionamiento del colegio.

Estamos impulsando un rol más activo y para esto debemos transformar también el sistema de ingreso y permanencia de los directores. Proponemos que en el proceso de selección se establezca una etapa previa de preselección. Se ha de contar con una instancia externa, que acredite a los docentes que cumplen con los requisitos académicos y están en condiciones de asumir la dirección de un colegio. La preselección nos permite despolitizar la selección de directores y asegurar que llegan por su mérito y no por los vínculos, que son generalmente políticos con el alcalde de turno.

Con esto, la selección se hace a partir de un concurso de profesionales acreditados, que presentan un proyecto educativo a la comunidad, de manera que la comunidad participa en la selección, conociendo distintos proyectos y eligiendo a aquel que le parece más adecuado a su realidad y sobre el cual hará evaluación.

El director elegido necesita atribuciones para contar con un equipo de colaboradores directos, y pueda sacar adelante su proyecto educativo, ya que el cumplimiento de éste será fundamental cuando la comunidad evalúe su gestión. En este esquema, el Consejo de Profesores cumple una función fundamental como instancia de decisiones técnico-pedagógicas.

El director o directora tienen que tener un plazo no mayor de cinco años en su cargo. Después de ese tiempo ha de ser evaluado para definir su continuidad o cambio.

Por otra parte, cuando el director falla y el colegio se va quedando atrás en términos de resultados, se requiere de una institución que se haga cargo de esta situa-

ción, y el Ministerio de Educación tiene una responsabilidad ineludible.

Cuando el establecimiento funciona bien, la comunidad se siente parte del proyecto educativo y los resultados son buenos, el colegio debe tener autonomía y apoyo para ejercerla. Sin embargo, la autonomía hay que entenderla dentro de un



Fotografía: Matías del Campo

marco común, y en condiciones de estabilidad y no a merced de una autoridad. Lo peor que puede ocurrir es confundir los colegios con empresas. La escuela y el liceo son instituciones educativas; todas las relaciones son educativas. Algunos se imaginan una empresa, entonces piensan en el director como gerente, que lo echan cuando no les gusta. 📈



Pedro Montt, Jefe de la División de Educación General:
"El mejoramiento pedagógico
y la gestión escolar son dos
caras de una misma moneda"

Desde comienzos de la década de los 90, este profesor de Química, ha formado parte del equipo de especialistas que han llevado a cabo el proceso de Reforma Educativa. Hoy, como Jefe de la División de Educación General, está empeñado en lograr una nueva mirada de la gestión escolar en los establecimientos educacionales, que ponga lo pedagógico en el centro, por sobre lo "burocrático-administrativo".

La Reforma Educacional se ha caracterizado por un fuerte énfasis en los aspectos pedagógico y curriculares. Prueba de ello son los Programas de Mejoramiento y los cambios en Planes y Programas de Estudio; sin embargo, pareciera que el tema de la gestión escolar se va quedando atrás. Algunos señalan que el foco está puesto en el proceso educativo y no en los resultados. ¿Comparte usted esa visión?

Tanto a las escuelas como a los liceos, la sociedad les ha asignado una finalidad y ésta es que sus alumnos obtengan aprendizajes de calidad en todas las dimensiones en que se forman. Esa es la misión de estas instituciones, lo cual exige crear contextos institucionales y una coordinación de acciones para que este propósito, que se juega principalmente en la sala de clases, se logre. Sabemos que una buena gestión de un centro educativo resulta una condición necesaria, aunque no la única, a la hora de producir aprendizajes de calidad.

Quiero decir con esto que las actuales políticas educativas del Ministerio de Educación, que han puesto un fuerte énfasis en lo pedagógico, no han descuidado o dejado atrás la gestión escolar. Lo que se ha buscado es cambiar la "mirada" de la gestión escolar, desde una dimensión del trabajo profesional docente, particularmente de los directivos, asociada a lo burocrático-administrativo, hacia una nueva mirada que pone lo pedagógico en el centro. Así, deberíamos avanzar hacia una visión más sistémica del problema, en donde lo pedagógico-curricular está íntimamente ligado con la gestión. Dicho de otra forma, lo pedagógico es lo que le da contenido a la gestión de una escuela o liceo. En definitiva, el dilema entre el mejoramiento pedagógico y la gestión escolar no es tal, pues ambas dimensiones son, por decirlo de alguna manera, dos caras de una misma moneda. Reconozco, eso sí, que a la Reforma le ha faltado poner mayor énfasis en esa idea.

Creo que lo que aún falta por avanzar, tiene que ver con conectar con fuerza el centralismo de lo pedagógico con la gestión cotidiana de los establecimientos. Por ello es importante, por ejemplo, abordar el tema del fortalecimiento del rol de los directores como líderes educativos de sus escuelas o liceos. En este sentido, hay que señalar que también ha costado avanzar en la "instalación" de una creciente autonomía de los centros educacionales y de un mayor compromiso por sus resultados educativos. Es lo que hemos denomi-

nado: una cultura de la excelencia. En este punto tenemos aún una deuda y nos queda mucho que avanzar. Ello nos interpela y nos exige a todos definir nuevas tareas y desafíos; en ello incluyo al Ministerio de Educación.

¿Cómo se produce este tránsito desde la administración esencialmente burocrático-administrativa" hacia una centrada en lo pedagógico y con un mayor compromiso por los resultados?

Tal como señalaba anteriormente, ése es el tema que se ha venido desarrollando desde los 90. En el año 95, la Comisión Brunner definió cinco grandes propósitos y uno de ellos fue justamente fomentar la autonomía de las escuelas y liceos.

En este sentido, hay múltiples iniciativas en curso que, a mi juicio, contribuyen con este propósito. Quisiera resaltar el énfasis que se ha puesto en la existencia de los Proyectos Educativos Institucionales, los PEI, en las escuelas y liceos y que éstos no sean letra muerta. Para materializar sus proyectos, muchas escuelas y liceos poseen una dirección que ha constituido "equipos de gestión". Esas mismas escuelas autoevalúan y observan qué tan bien lo hacen; planifican mejoras en dichos proyectos a través de un plan anual de acción y, finalmente, rinden cuenta a su comunidad respecto de sus resultados. Así, se han ido instalando, incremental e inductivamente, instrumentos para la mejora continua en las escuelas y liceos, tales como los compromisos de gestión, sólo por citar alguno, tanto de las escuelas como de sus sostenedores. Sé que queda mucho por hacer pero ya tenemos un importante camino recorrido, donde han contribuido, de manera importante, programas ministeriales, como el P900 y el Programa Rural, los mismos PME, en Educación Básica, el Proyecto Montegrande y el Programa de Mejoramiento de Enseñanza Media.

La autonomía de los establecimientos es un continuo que va de menos a más. ¿En qué punto de este continuo se sitúan las escuelas?

Es erróneo hacer un absoluto de un concepto como éste. Entre dependencia y autonomía hay una gran "nube" de puntos medios. Cuando hablo de autonomía no me refiero a la autonomía absoluta, porque ella no existe. Somos un sistema escolar que requiere coherencia. Así, por ejemplo, existe una malla curricular básica para el conjunto de los establecimientos del país y nadie permi-

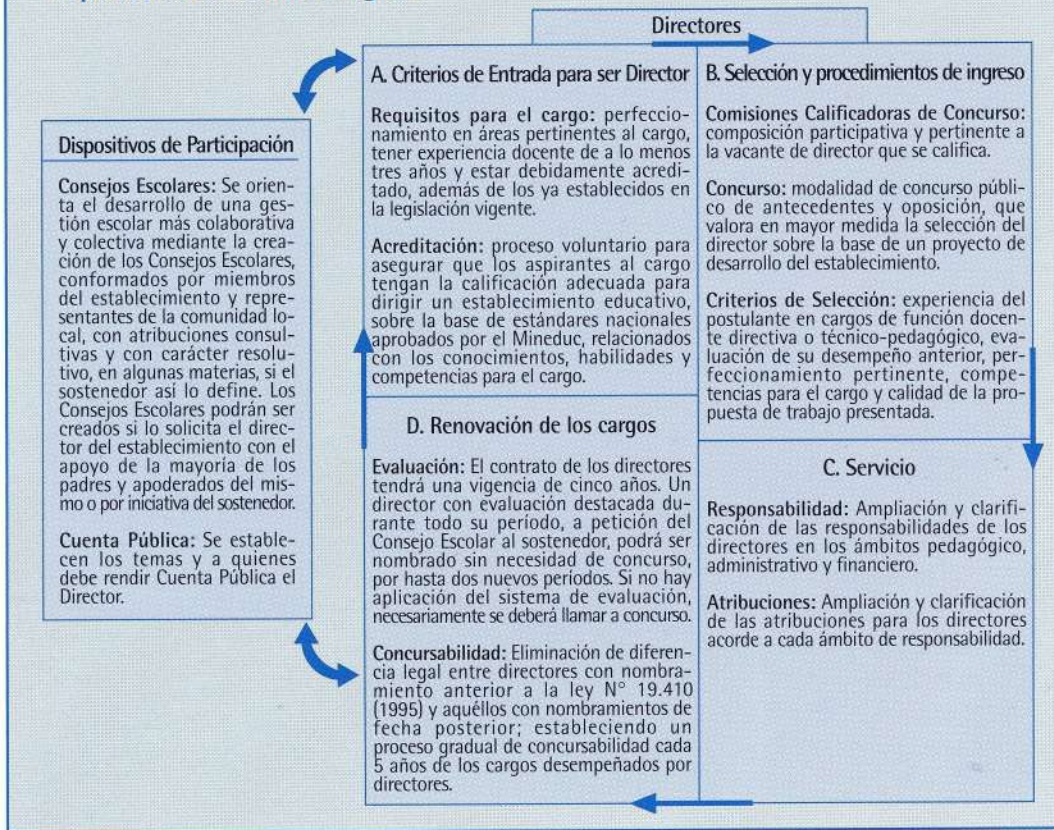
tiría que en materia curricular se hiciera cualquier cosa y no se cumpliera a lo menos ese mínimo. Cuando nos referimos a las escuelas y su autonomía no debemos olvidar, por ejemplo, que éstas son administradas por municipios o sostenedores privados, los cuales determinan aspectos fundamentales de su funcionamiento. La existencia de estos contextos, actores y marcos generales no deberían impedir a los centros y sus comunidades, particularmente a los docentes, tomar decisiones y hacerse responsables de ellas.

Las escuelas tienen una autonomía relativa y ello se refiere a que siendo los directos responsables en el logro de aprendizajes de calidad para sus alumnos, deben decidir respecto de la organización de las actividades pedagógicas y curriculares de sus alumnos, respecto de la forma más adecuada de atención a sus necesidades de aprendizaje, también de la forma de estructurar esa atención, debiendo poder realizar las necesarias labores administrativas para llevar a la práctica lo planificado, etc. En definitiva, lo que ocurre en cada sala, los patios y otros espacios del establecimiento es de competencia plena de la escuela y, en particular, de su equipo docente, resultando más realista otorgar espacios para que en ese nivel se tomen decisiones y no creer erradamente que será más efectivo tomarlas en otra parte.

En este contexto de Reforma, las unidades educativas requieren conducción. ¿Qué se está haciendo para transformar la dirección escolar?

Hemos planteado la necesidad de fortalecer el rol del director. Estudios nacionales e internacionales demuestran lo clave que es el director a la hora de hacer un establecimiento de calidad, donde los alumnos puedan efectivamente aprender más y mejor. Es por esta razón que nos hemos propuesto cambiar la actual "normativa" referida a los directores, para potenciar y asegurar que los docentes que cumplen este rol, posean las mayores competencias para desempeñarlo. Se busca introducir un sistema de acreditación y evaluación de estos profesionales, nuevos procedimientos para la selección de este personal, que aseguren una mejor y más rigurosa elección de los docentes. Asimismo, otorgarles a los directores mayores atribuciones para que su accionar en los ámbitos pedagógico, administrativo y financiero sea más efectivo y, finalmente, asegurar su renovación continua, introduciendo dispositivos de participación para permitir que la renovación

Propuesta de Cambios legales



gión Metropolitana. En esta misma dimensión aparece el tema del rol de los sostenedores e igualmente el de la "academia" como redes de asistencia técnica local y al conjunto del sistema.

Me parece necesario señalar que aspiramos a tener escuelas que, con autonomía en la toma de decisiones educativas, disponen de sistemas de evaluación periódica que les permiten una mejora continua, que son apoyadas a nivel local por fuertes redes de asistencia técnica, en donde la "academia" juega un rol protagónico y con un Ministerio que conduce y orienta al conjunto del sistema, a través de instrumentos de política como regulaciones e incentivos.

Todo este proyecto, de largo plazo, es una tarea de tal magnitud, que requiere del concurso de todos. Entre otros aspectos, si hay algo que caracteriza a esta etapa de la Reforma, es que como Ministerio de Educación, debemos hacernos la idea de que nuestro liderazgo se juega en ser un actor

por un número acotado de veces, se realice sin el expediente del concurso. Esto se aprecia en el recuadro.

También, debemos desarrollar una política de formación continua de estos profesionales, ello con un nuevo enfoque, el cual define al director como líder pedagógico. Sobre eso trabajamos conjuntamente con el CPEIP e invitaremos durante el próximo año a instituciones académicas para que nos apoyen.

¿En qué otras líneas se está trabajando en el ámbito de la gestión escolar?

Hay una segunda área que tiene que ver con las condiciones en las cuales funciona una escuela. Se trabaja en la idea de establecer lo que hemos denominado un "sistema de aseguramiento de calidad". Instalar un proceso "recursivo", que permita a las escuelas su mejoramiento continuo. Esto sólo se logrará implementando la construcción de estándares, validados por todos, que le permitan a una escuela que se autoevalúa, identificar cuándo lo hace bien y en qué debe mejorar. Que esas autoevaluaciones o diagnósticos sean el punto de partida para planes de mejora, que expresen metas y plazos claros, y que, finalmen-

te, sus directores rindan cuenta periódica de los resultados. Al circuito debe adicionarse la evaluación externa, más alejada en el tiempo, con la cual se corrijan posibles efectos perversos, como que la autoevaluación se convierta en una "mirada complaciente" o en un proceso "formal y rutinario".

Y el tercer gran ámbito tiene que ver con los apoyos o soportes. No se saca nada con evaluar o autoevaluarse, saber dónde se falla y dónde se acierta, si no se tiene acceso a los apoyos para resolver los problemas o consolidar las fortalezas que se han reconocido. Estos sistemas funcionan sobre la base de una capacidad técnica localmente distribuida. Hacia allá debemos avanzar y todavía queda mucho camino que recorrer en este campo. En esta área estamos trabajando en el fortalecimiento de la supervisión ministerial y habrá novedades en el próximo tiempo.

En este último punto están abiertos otros desafíos mayores: la creación de alianzas con muchos otros, para que a través de laboratorios de ensayo, se creen soluciones a problemas pedagógicos que enfrentan escuelas y liceos. En la Campaña de Lectura, Escritura y Matemática estamos probando algo de esto en la experiencia de las "escuelas críticas" de la Re-

que "distribuye" la carga y "da juego" al invento de otros, ser un "mediocampista" más que una "locomotora" que "empuja" el proceso de mejora. 



Pedro Montt, Jefe de la División de Educación General.



Fijando normas para la convivencia

Cada establecimiento educacional cuenta con un reglamento interno, que responde al Proyecto Educativo y que establece normas de convivencia escolar que deben ser conocidas y aceptadas por toda la comunidad.

El marco de convivencia es esencial para una comunidad, porque permite a sus integrantes actuar con seguridad, conocer sus derechos y deberes, sus límites establecidos, así como los procedimientos que serán utilizados para resolver los diversos conflictos. Estas definiciones hacen posible prevenir los problemas

interpersonales y disponer de caminos de solución cuando éstos se presentan, contribuyendo a desarrollar, a su vez, las habilidades sociales necesarias para el ejercicio de la ciudadanía en un país democrático.

La reunión de apoderados es una buena instancia para conocer, discutir, llegar a acuerdos respecto a normas de convivencia del establecimiento.

A continuación presentamos algunos criterios que deben considerarse:

Con la participación de toda la comunidad educativa, el Reglamento de Convivencia ganará en legitimidad y compromiso.

Cuando el Reglamento de Convivencia se actualiza periódicamente, es más representativo de la realidad del establecimiento y genera mayor incumbencia.

El Reglamento de Convivencia debe expresar los valores que orientan el Proyecto Educativo institucional y las relaciones cotidianas en el ambiente escolar.

Ejercer los derechos implica también asumir responsabilidades y hacerse cargo de los compromisos que cada uno tiene para lograr mejores resultados de aprendizaje.

La formación de ciudadanos autónomos requiere de normas orientadas a valorar la responsabilidad personal y el autocontrol.

Un Reglamento debe ser redactado para que pueda atenderse de igual manera por cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

La conducta humana deseada se alcanza más fácilmente a través del estímulo y el reconocimiento que por presiones o castigos.

A medida que el alumno avanza en el sistema educativo debe contar con mayor autonomía y confianza por parte de la escuela y/o liceo. La responsabilidad de sus acciones tiene que ser asumida más por el estudiante que por el control externo.

Orientar el comportamiento de niños, niñas y jóvenes, en un marco valórico, necesita la jerarquización de las normas.

Las sanciones han de ser proporcionales a las faltas, y en ningún caso perjudiciales para el crecimiento personal del alumno.

Un Reglamento de Convivencia precisa establecer procedimientos claros y justos.

Una comunidad que participa informadamente mejora su convivencia.

Un diario de vida en la sala de clases

El Portafolio diseñado para obtener la Asignación de Excelencia Pedagógica es un instrumento para que los profesores puedan valorar y sistematizar su trabajo.

Uno de los instrumentos que busca identificar a profesores de excelencia a través del análisis de las evidencias sobre su trabajo en el aula, es el Portafolio. Mediante él se evalúa la capacidad del docente para trabajar junto a los alumnos, para planificar su trabajo de acuerdo con las características de los estudiantes que atiende y para entregarles una oferta curricular acorde con los desafíos de la Reforma.

Es un instrumento compuesto por un grupo organizado de evidencias que el educador debe elaborar (en formatos definidos) para dar cuenta de su prác-

tica, de las decisiones pedagógicas que toma para ejecutar su trabajo, y de los estándares que alcanza en los cuatro dominios definidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Para elaborarlo, el docente debe recoger registros de su labor pedagógica, fundamentarlos y analizar su práctica docente.

Inicialmente, han tenido la oportunidad de usar este instrumento los profesores del primer ciclo de enseñanza básica, que forman el primer grupo de docentes a los cuales se les ofreció la oportunidad de postular a la Asignación de Excelencia Pedagógica, de la

cual es uno de los requisitos. En los próximos años, nuevos grupos serán convocados a esta postulación y se verán enfrentados a la experiencia de preparar un Portafolio. A continuación se presenta un caso de desempeño profesional, que ha sido documentado a través del referido instrumento.

Prácticas pedagógicas esperanzadoras

Héctor Carreño, profesor jefe de 3.º básico en la Escuela Manuel Magallanes Moure, recuerda que para enseñar las sílabas a sus alumnos del primer ciclo



Algunos productos contenidos en el portafolio:

- Planificación curricular en Educación Matemática.
- Fundamentación de la planificación.
- Ejemplo de evaluación final en tres alumnos.
- Reflexión y análisis de la evaluación.
- Reflexión y análisis de la planificación curricular.
- Ficha para seleccionar un contenido de Lenguaje y Comunicación.
- Registro de actividades realizadas.
- Registro documental de actividades.
- Grabación de una clase.
- Reflexión y análisis sobre prácticas de aula.
- Registro de actividades con alumnos, otros docentes y con apoderados fuera de la escuela.
- Reflexión y análisis de actividades profesionales fuera del aula.