



UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPTO. DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN CURRICULAR

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR
EN UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN MUNICIPAL**

**Tesis para optar al Grado Académico de
Magíster en Educación con Mención en Gestión Curricular**

Alumno : Renato Canales López

Profesora Guía : Fancy Castro Rubilar

Chillán, Chile, diciembre de 2012

A mi abuela María S.,
a mis familiares muertos
(que la sociedad de patronos y peones o jefes y obreros,
les impidió “alfabetizarse”)
y a mis profesores/as y compañeros/as de la Escuela
Básica de El Abanico.

Índice de Contenido

1. Introducción	(7)
2. Planteamiento del problema	(9)
2.1. Problematización	(9)
2.2. Preguntas de Investigación	(10)
2.3. Objetivos de Investigación	(11)
2.4. Supuestos de Investigación	(11)
2.5. Definición de las categorías de análisis	(12)
2.6. Justificación	(15)
3. Marco teórico referencial	(17)
3.1. Introducción	(17)
3.2. La gestión escolar. De la “Planificación” a las “conversaciones para la acción”	(17)
3.3. ¿Qué es la gestión escolar hoy? Aproximando conceptos	(20)
3.4. El caso de Chile	(25)
3.5. La gestión Escolar en Chile. Las herramientas de Gestión	(31)
3.5.1. El Modelo de Gestión Escolar del Ministerio de Educación de Chile	(31)
3.5.2. La estandarización de los desempeños profesionales. El Marco Para la Buena Dirección	(33)
3.5.3. Nuevo rol del director y nuevas condiciones de acceso al cargo	(34)
3.5.4. La evaluación del Desempeño Directivo y Técnico	(35)
3.5.5. El Mejoramiento de la Gestión a través de los Convenios de Desempeño Colectivo	(36)
3.5.6. La Delegación de Facultades para Administrar Recursos en la escuela	(37)
3.5.7. Implementación de programas y herramientas para mejorar la gestión de las escuelas. Exploración	(38)
3.6. El Liderazgo Escolar	(42)
4. Marco metodológico	(45)
4.1. Enfoque del estudio	(45)
4.2. Tipo y diseño de estudio	(45)
4.2.1. El liceo investigado como unidad de estudio de caso. Justificación	(46)
4.2.2. Otros Antecedentes del liceo	(48)
4.2.2.1. Indicadores de eficiencia interna	(49)
4.3. Técnicas de levantamiento de información	(51)
4.3.1. Descripción General	(51)
4.3.2. Descripción de las técnicas e instrumentos usados	(51)
4.3.2.1. Matriz investigativa. Descripción	(51)
4.3.2.2. Sesiones de observación directa	(56)
4.3.2.3. Entrevistas	(57)
a) Entrevistas informales	(57)
b) Entrevistas individuales en profundidad	(58)
c) Entrevista focal	(59)
4.3.2.4. Registros documentales	(60)
4.3.2.5. Encuestas de “Satisfacción”	(61)
4.3.2.6. Consulta de opinión para profesores	(63)
4.4. Informantes claves	(65)

4.5. Estrategia de Análisis de datos	(66)
4.5.1. Descripción general	(66)
4.5.2. Descripción específica de la sistematización de los datos recogidos	(67)
5. Presentación de Resultados: Caracterización de las prácticas de gestión del liceo estudiado.	(70)
5.1. Área de Liderazgo	(70)
5.1.1. Dimensión “Visión estratégica y planificación”	(70)
5.1.2. Dimensión “Conducción”	(73)
5.1.3. Dimensión “Alianzas Estratégicas”	(76)
5.1.4. Dimensión “Información y análisis”	(79)
5.1.5. Dimensiones emergentes del área de Liderazgo	(80)
5.1.5.1. “Cultura de altas expectativas” (Dimensión emergente)	(80)
5.1.5.2. “Director /a con foco en lo académico” (Dimensión emergente)	(82)
5.2. Área de Gestión Curricular	(83)
5.2.1. Dimensión Organización Curricular	(83)
5.2.2. Dimensión “Preparación de la Enseñanza”	(85)
5.2.3. Dimensión “Acción docente en el aula”	(88)
5.2.4. Dimensión “Evaluación de la Implementación Curricular”	(91)
5.3. Área de Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	(93)
5.3.1. Dimensión “Convivencia Escolar”	(93)
5.3.2. Dimensión “Formación Personal y Apoyo a los aprendizajes de los estudiantes”	(95)
5.4. Área de Recursos	(98)
5.4.1. Dimensión “Recursos Humanos”	(98)
5.4.2. Dimensión “Recursos Financieros e infraestructura”	(101)
5.5. Área de Resultados	(104)
5.5.1. Dimensión “Satisfacción de la comunidad educativa”	(104)
5.6. La percepción de los docentes acerca del “buen desempeño” institucional del liceo	(106)
6. Prácticas de gestión como fortalezas institucionales. Interpretación de resultados	(109)
6.1. Las características de las buenas prácticas de gestión halladas	(109)
6.2. Liderazgo escolar	(111)
6.2.1. “Buena gestión de la directora y del equipo directivo y técnico pedagógico”. Una gestión coordinada y coherente	(111)
6.2.2. Las facultades delegadas. La ventaja de administrar recursos	(112)
6.2.3. Vinculación con el medio. Buen Aprovechamiento y gestión del apoyo externo	(112)
6.3. Liderazgo Pedagógico	(112)
6.3.1. El compromiso de los profesores/as con el aprendizaje de los/as alumnos/as y su buena gestión pedagógica en el aula. Alto capital simbólico	(113)
6.3.2. Las competencias profesionales de los profesores.	(114)
7. Conclusiones	(116)
8. Bibliografía	(126)
8. Anexos	(128)

Resumen

Esta investigación se sitúa en el ámbito de la gestión escolar, en consecuencia, describe y caracteriza las prácticas que se producen en ese contexto. Estas se entienden como procedimientos o sistemas de trabajo que se despliegan en un establecimiento escolar para apoyar y posibilitar una adecuada implementación del currículo en el aula.

Se ha puesto la atención investigativa en un liceo de dependencia municipal, de la provincia de Bío Bío, Octava Región del Bío Bío, que en el contexto de los establecimientos de similares características, obtiene de manera sistemática resultados asociados a la gestión institucional y logros de aprendizaje (SIMCE y PSU) que lo destacan.

Interesaba conocer, en consecuencia, cómo se implementan las prácticas de gestión escolar en un establecimiento de educación municipal que obtiene sostenidamente buenos resultados de aprendizaje en comparación con sus similares de un mismo territorio, distinguir cuáles de esas prácticas resultan más favorables para el logro de los aprendizajes y los indicadores de eficiencia interna que evidencia el establecimiento estudiado y, finalmente, definir la percepción que los distintos actores educativos poseen acerca de la manera como se gestiona el establecimiento estudiado.

Se planteó una investigación cualitativa con un diseño metodológico de estudio de caso, para lo cual se diseñó una matriz investigativa que recoge las áreas, dimensiones y prácticas de gestión escolar que prescribe un modelo de gestión escolar, las que se materializan en distintos instrumentos diseñados para recoger la información (entrevistas a docentes directivos, docentes que cumplen funciones técnico pedagógicas y docentes de aula, observaciones directas de la gestión escolar y observación de documentos, entre otros).

Se halló que en el establecimiento que es objeto de esta investigación, se implementan prácticas de gestión de manera sistemática y con una amplia cobertura respecto de las que prescribe el modelo de gestión que aquí se ha usado; sin embargo, muchas de estas prácticas no alcanzan un nivel de profundidad significativo dado que no se han evaluado de modo consciente por parte de los equipos y, en consecuencia, no se han introducido elementos destinados a mejorarlas. No obstante esto, el nivel de ejecución en que se hallan estas prácticas, se encontraron varias fortalezas que permiten explicar los logros institucionales y de resultados de aprendizaje que alcanza el liceo, algunas de las cuales no están exclusivamente en los ámbitos acotados del modelo.

Se observó, asimismo, que existe una favorable percepción de la comunidad escolar respecto de los procesos pedagógicos e institucionales que implementa el liceo. En general, los aspectos que satisfacen a la comunidad escolar son los mismos que se hallaron como fortalezas de gestión en distintos ámbitos.

1. INTRODUCCIÓN

En el último decenio la gestión escolar ha sido uno de los focos de interés e intervención de las sucesivas reformas escolares que se han implementado en nuestro país.

Esto, por que se ha relevado el trabajo que despliegan los equipos directivos y técnicos, justo en un nivel que se sitúa por encima del trabajo pedagógico que desarrollan los docentes en el aula pero, a la vez, lo suficientemente cercano o ligado al aula que la impacta directamente.

En este sentido, se han diseñados distintos modelos de gestión escolar y se han reformulado o modificado cuerpos legales de manera de introducir mejoras sustantivas en la manera como se gestionan los establecimientos educacionales, sobre todo de aquellos cuya administración depende de municipalidades. Sin embargo, aún se percibe cierta debilidad en el conocimiento que se posee acerca de las maneras específicas con que los equipos directivos y técnicos de las escuelas y liceos de Chile se apropian de las prácticas de gestión que recomiendan o prescriben los modelos de gestión.

Este proyecto de investigación educacional pretende desentrañar, en consecuencia, las características que adquiere la gestión escolar en su dimensión concreta a partir del estudio de un caso acotado a la experiencia de un determinado establecimiento educacional público. Se propone, además, establecer puntos de encuentro o desencuentro entre la naturaleza de estas prácticas de gestión en relación con la dimensión modélica de la gestión escolar, particularmente a la que se expresa en el Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar que ha establecido el MINEDUC, a partir del año 2003. Asimismo, se quiere distinguir, a partir de su caracterización, cuáles de estas prácticas constituyen las fortalezas o dimensiones de trabajo que permitan explicar el buen desempeño del liceo.

Se planteó también, como objetivo, definir el grado de satisfacción que los distintos actores educativos poseen acerca de la manera como se gestiona el establecimiento estudiado.

Para este propósito se observaron, documentaron y analizaron las prácticas de gestión escolar desarrolladas esencialmente por el equipo directivo y técnico del liceo objeto de esta investigación, un establecimiento de dependencia municipal, de la ciudad de Laja (provincia de Bío Bío).

Se escogió este Liceo como unidad de estudio de caso esencialmente porque resulta llamativo el aceptable despliegue de resultados de aprendizaje y de eficiencia interna que exhibe, en el contexto de los establecimientos de dependencia municipal de la provincia de Bío Bío.

Finalmente, resultaba interesante examinar la naturaleza de sus prácticas de gestión considerando que este liceo ha recepcionado e implementado, con un evidente compromiso institucional, la mayoría de las “ofertas” ministeriales destinadas a introducir procesos de mejora en los establecimientos, ya sea a través de programas focalizados de mejoramiento,

capacitación y/o perfeccionamiento de docentes, o de estrategias más específicas implementadas a nivel local; así, y aunque de un modo incipiente, se ha transformado en un buen referente de prácticas institucionales y pedagógicas para los demás establecimientos de la provincia (de hecho, ha sido “liceo anfitrión” en al menos tres programas de pasantías locales y nacionales que ha desarrollado el Ministerio de Educación).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Problematicación

El concepto de Gestión Escolar es de reciente data en los estudios de educación; proviene del ámbito productivo-administrativo de las empresas.

Los primeros antecedentes en el campo de la educación lo vinculan con los asuntos administrativos y de dirección pedagógica (Lavín y otros, 2002). En este sentido, gestionar la escuela era equivalente a “administrar” la escuela, y por tanto, se entendía como un terreno propio de directores, ajeno a las tareas pedagógicas propiamente tales.

En el contexto de la cultura organizacional de la escuela de hoy, el concepto de Gestión Escolar, ha cobrado una relevancia inusitada, y se le asocia, en un sentido amplio, a la coordinación de todas las “tareas” y acciones que ocurren en la escuela con el propósito de lograr mejores aprendizajes; de esta manera, gestión escolar es administrar los recursos financieros, materiales y humanos disponibles –y susceptibles de disponer- en la escuela; es también, liderar y/o dirigir una comunidad educativa, y es, sobre todo, coordinar las acciones para que se produzcan procesos adecuados, pertinentes, efectivos y eficaces de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, propender hacia un mejoramiento de la calidad de la gestión escolar y, en particular, medir y potenciar prácticas de gestión que aseguren la calidad del servicio educativo de manera permanente, ha sido la preocupación de la mayoría de los sistemas educativos de países modernos.

En relación con nuestro país, los antecedentes que aporta el Informe OCDE (2004) respecto de la manera como se gestionan nuestras escuelas, permiten establecer que las prácticas concretas ejecutadas en el ámbito de la gestión escolar por parte de los docentes directivos y técnico-pedagógicos de establecimientos educacionales de carácter público, se desarrollan más bien de acuerdo a esquemas y estilos que se han consolidado en la tradición, que a las orientaciones y marcos de actuación establecidas a partir de estándares de buena gestión escolar recogidos a propósito de concepciones modélicas (teóricas) o bien de la experiencia desarrollada en países europeos cuyos sistemas escolares han consolidado marcos de gestión escolar exitosos; incluso, distintas al Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar propiciado por el Ministerio de Educación en los últimos años u otros modelos de gestión que se han difundido en la educación chilena en el último decenio.

El hecho parece relevante si se considera que una de las prioridades que enfatizan las sucesivas Reformas Educativas en nuestro país para obtener “resultados de calidad” es precisamente un cambio significativo en la gestión de la escuela, y que para orientarla y fortalecerla la política pública educativa ha propiciado acciones focalizadas. De hecho, ha diseñado en el último decenio una serie de programas destinados a intervenir en los

establecimientos educacionales focalizados con el propósito de mejorar las prácticas de gestión escolar, sobre todo en su dimensión de liderazgo escolar y gestión curricular.

En este sentido, y si bien se ha avanzado en la discusión acerca de cómo administrar / gestionar de manera más eficaz los centros educativos, sobre todo de aquéllos de dependencia municipal, se desconocen aún las características que verdaderamente adquiere la gestión escolar en los establecimientos de nuestro país.

Se desconoce, asimismo, el grado de relación que existe entre las prácticas reales de gestión escolar de la escuela de hoy y las prácticas que “recomienda” el Ministerio de Educación, otras organizaciones, o bien los modelos particulares que se conocen a propósito de experiencias internacionales y aportes de determinadas investigaciones educacionales.

Del mismo modo, hace falta saber si la gestión escolar que despliegan los establecimientos educacionales impacta en los aprendizajes de los estudiantes y, de manera documentada, cuál de las prácticas de gestión escolar -o conjunto de prácticas- tienen más relevancia que otras en la consecución de resultados de aprendizajes y en la mejora de los indicadores de eficiencia interna.

Así, cobra interés establecer las características esenciales que en términos concretos adquiere la gestión de los establecimientos educacionales municipales en cuanto a gestión escolar propiamente tal. Asimismo, parece importante, dada la situación sociohistórica del sistema escolar nacional, relevar lo que verdaderamente se gestiona a nivel curricular o pedagógico.

Este trabajo de investigación, en consecuencia, profundiza en la naturaleza de las prácticas de gestión escolar que se implementan en un establecimiento de dependencia municipal de un territorio determinado.

Se sitúa la atención en el desempeño global de un establecimiento de dependencia municipal que, en el espacio de un territorio político administrativo y en el contexto de establecimientos educacionales de similares características del territorio de referencia, ostenta varios indicadores de buen desempeño, referidos esencialmente a resultados de aprendizaje (SIMCE y PSU), eficiencia interna y satisfacción de la comunidad, esto con el propósito de hallar las particularidades de gestión que expliquen precisamente estos logros.

2.2. Preguntas de Investigación.

1. ¿Qué caracteriza a las prácticas de gestión escolar de un establecimiento de educación municipal -que se distingue por obtener sostenidamente buenos resultados de aprendizaje comparado con sus similares del mismo territorio – en relación con las condiciones del quehacer institucional y la manera en que son percibidas por los distintos actores del establecimiento?

2.3. Objetivos de Investigación

Objetivo General

1. Caracterizar las prácticas de gestión escolar que se implementan en un establecimiento de educación municipal, que obtiene sostenidamente buenos resultados de aprendizaje en comparación con sus similares de un mismo territorio, a partir de las dimensiones de la gestión escolar que desarrolla el modelo de Gestión Escolar (SACGE).

Objetivos específicos

1. Recabar información acerca de las distintas prácticas de gestión escolar, a partir de la aplicación de instrumentos indagativos a los diversos actores escolares que proporcionan información relevante.
2. Sistematizar la información referida a las prácticas de gestión de acuerdo con la matriz de categorías investigativas elaborada, que consideraron los componentes del Modelo de Gestión Escolar del SAGCE.
3. Interpretar las prácticas de gestión escolar que se implementan en el liceo, considerando la regularidad con que se desarrollan y la manera en que contribuyen al logro de aprendizajes y/o mejoramiento de los indicadores de eficiencia interna.
4. Analizar el nivel de satisfacción que manifiestan los diferentes actores educativos respecto de la manera cómo se gestiona el establecimiento.

2.4. Supuestos de Investigación

1. Existe un conjunto de prácticas de gestión escolar que el establecimiento educacional que constituye el estudio de caso, implementa; estas prácticas están mayoritariamente en concordancia con el conjunto de procedimientos y, en general, sistemas de trabajo que el Ministerio de Educación promueve a través de un Modelo de Gestión Escolar.
2. Es posible hallar que el establecimiento implementa un conjunto importante de prácticas de gestión escolar con frecuencia y sistematicidad, lo que favorece el cumplimiento de indicadores de eficiencia interna y logros de aprendizaje.
3. La gestión escolar que implementa el equipo directivo y técnico del establecimiento está centrada en lo administrativo y en lo pedagógico, encontrándose cierto equilibrio entre estas dos dimensiones, lo que tiende a favorecer los resultados de aprendizaje, indicadores de eficiencia interna y a la creación y mantención de un clima institucional que es bien valorado por la comunidad escolar.
4. La comunidad escolar manifiesta una valoración positiva respecto de las prácticas de trabajo que se implementan al interior del establecimiento

2.5. Definición de las categorías de análisis

Se plantea revisar las prácticas de gestión escolar en el establecimiento definido para esta investigación a partir de las áreas y dimensiones que asume la gestión escolar, considerada a partir del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar propiciado por el MINEDUC (2007), es decir, a través de: **LIDERAZGO** (entendida como el conjunto de prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo y/o equipo de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales); **GESTIÓN CURRICULAR** (es decir, el conjunto de prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular); **CONVIVENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES** (entendidas como el conjunto de prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje); **GESTIÓN DE LOS RECURSOS** (prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes), y, finalmente, (la gestión de los) **RESULTADOS** (entendida como la sistematización y análisis de los datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones que el establecimiento realiza para evaluar sus logros institucionales y los niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa).

Definición conceptual de las Categorías de Análisis (Modelo de Gestión Escolar Ministerial)

Categorías	Subcategorías
<p>1. Prácticas de Liderazgo.</p> <p>Prácticas desarrolladas por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales.</p>	<p>1. Visión Estratégica y Planificación</p> <p>Prácticas de planificación del establecimiento educacional que favorecen el logro de los objetivos institucionales, en coherencia con su misión y visión.</p>
	<p>2. Conducción</p> <p>Prácticas del director y del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los objetivos institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.</p>
	<p>3. Alianzas Estratégicas</p> <p>Prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la articulación con actores u organizaciones de su entorno contribuya al logro de sus objetivos y metas institucionales.</p>

	<p>3. Información y Análisis Prácticas del establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.</p>
	<p>4. Cultura de altas expectativas (Dimensión emergente) Prácticas que implementa el equipo directivo y que fomentan la cultura de altas expectativas para el logro de aprendizajes y objetivos institucionales.</p>
	<p>5. Director o directora con foco en lo académico (Dimensión emergente) Prácticas que aseguren que el foco de la gestión del/la director/a está centrado en lo pedagógico-curricular.</p>
<p>2. Prácticas de Convivencia Escolar. Prácticas que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de los actores de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.</p>	<p>1. Convivencia Escolar Prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad escolar en función del PEI.</p>
<p>3. Prácticas de (Gestión de) Recursos. Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y asistentes de educación y la organización y</p>	<p>2. Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes Prácticas del establecimiento educacional para contribuir al desarrollo psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes.</p>
	<p>1. Recursos Humanos Prácticas del establecimiento educacional que aseguran el desarrollo profesional de los docentes y paradocentes en coherencia con el PEI.</p>
	<p>2. Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos Prácticas que aseguran una utilización eficiente de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento e infraestructura a fin de implementar el PEI.</p>

<p>optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales.</p>	<p>3. Procesos de Soporte y Servicios (Prácticas del establecimiento educacional para asegurar sistemas de soporte y servicios que requiere la implementación del PEI.</p>
<p>4. Prácticas de (Gestión de) Resultados. Datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales.</p>	<p>1. Logros de Aprendizaje Datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes declarados en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del Marco Curricular.</p>
	<p>2. Logros Institucionales Datos del establecimiento referido al logro de metas institucionales.</p>
	<p>3. Satisfacción de la Comunidad Educativa Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.</p>
<p>5. Prácticas de Gestión Curricular Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular en coherencia con el PEI.</p>	<p>1. Organización Curricular Prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada con el Marco Curricular, en el contexto de las necesidades formativas y educativas de los estudiantes.</p>
	<p>2. Preparación de la Enseñanza Prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza–aprendizaje para la implementación del currículo en el aula.</p>
	<p>3. Acción Docente en el Aula Prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula a través de un eficaz proceso enseñanza aprendizaje.</p>
	<p>4. Evaluación de la Implementación Curricular Prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.</p>

2.6. Justificación

Caracterizar las prácticas de gestión escolar de un establecimiento educacional, es decir, describir y distinguir con relativa precisión la manera cómo se llevan a cabo los procedimientos y/o sistemas de trabajo que permiten, en definitiva, implementar los procesos de aprendizaje al interior de las salas de clases, parece una necesidad evidente para un sistema escolar que busca con cierto afán las claves que le permitan avanzar en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

En efecto, las sucesivas reformas escolares que se han implementado en los últimos años sobre el sistema escolar nacional, han relevado, a la par de otros factores, la importancia de la gestión de la escuela para lograr aprendizajes de calidad y, en el último tiempo, de manera casi basal, para la mantención y permanencia de las escuelas y liceos cuya administración está en poder de las municipalidades.

El interés de esta investigación radica, entonces, en la posibilidad de adentrarse en los modos particulares que asume la gestión de un establecimiento educacional, en desentrañar la sistematicidad y profundidad con que se desarrollan las acciones, procedimientos y sistemas de trabajo que se han definido como prácticas de gestión escolar a partir de la instrumentalización de un modelo de gestión escolar.

Como se ha escogido un liceo de administración municipal como estudio de caso, podría situarse, precisamente allí, otro eje de importancia para este trabajo. Esto porque el interés de las políticas públicas de educación se ha centrado en potenciar ciertas líneas de fortalecimiento de la educación “pública”, entendida como aquella que es administrada por las municipalidades, que ha experimentado un proceso acelerado de decrecimiento en términos de cobertura y matrícula frente a la opción de los establecimientos administrados por particulares que reciben también la subvención escolar del estado.

En este último caso, podría resultar relevante y de utilidad para la toma de decisiones encaminadas a fortalecer decididamente la educación “pública”, conocer de modo más preciso las formas que adopta la gestión de un establecimiento de educación municipal, en el sentido de saber (conocer) cuáles son las prácticas de gestión que asoman como fortalezas y cuáles son aquellas que constituyen debilidades o existen de modo muy incipiente. O bien, (re)conocer, de modo más elemental, si en estos establecimientos educacionales existen prácticas (sistemas de trabajo) implementadas por equipos o por determinados actores, que conduzcan a la institución escolar hacia el logro de aprendizajes de calidad, que es lo que demanda el sistema escolar en su conjunto.

Un tercer aspecto que justifica la realización de este trabajo está referido a la focalización del establecimiento que se ha tenido en cuenta como objeto de investigación. Se trata de un liceo de dependencia municipal, que, en el contexto administrativo y territorial en el que se ubica, obtiene resultados de logros de aprendizaje (SIMCE y PSU) e institucionales (SNED), sobre el promedio de sus similares.

El interés, en este caso, se localiza en la importancia de develar la manera en que se gestiona un liceo “público”, que atiende a una matrícula no seleccionada, con un Índice de Vulnerabilidad Educativa de 79% (2010), del Grupo Socioeconómico Medio Bajo (B), según la metodología de clasificación de establecimientos educacionales del SIMCE, y que obtiene resultados que no son característicos de un establecimiento de esa naturaleza.

En este sentido se origina una línea de interés investigativo a partir de la caracterización de las prácticas de gestión que se llevan a cabo en este liceo. ¿Qué se hace y qué se “hace bien” en este liceo municipal que le permite alcanzar resultados de aprendizaje y logros institucionales mejores que la mayoría de los liceos de similares características de la provincia donde se ubica? Conocerlas, caracterizarlas y transferirlas a otros liceos y escuelas que comparten las mismas condiciones administrativas, socioeducativas y territoriales podría ser el sentido (práctico) final de esta investigación.

3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

3.1. Introducción

En este capítulo se abordan los antecedentes teóricos y referenciales acerca de la gestión escolar.

En un primer momento, se desarrollan algunos antecedentes que permiten situar la gestión escolar, entendida como la manera en que los sistemas escolares intentan comprender, organizar, categorizar y accionar las modalidades de trabajo a través de las cuales se desarrolla la educación en un nivel de escuela o bien en un nivel intermedio de sistema escolar. En un segundo momento, se desarrolla una discusión bibliográfica que permita comprender y enmarcar las ideas que en la actualidad sitúan la gestión escolar, con prominencia de aquellas que categorizarán el desarrollo de esta investigación. Como continuidad de este momento, se profundiza, después, un tercer momento, destinado a mostrar -también en un contexto referencial- el desarrollo de la gestión escolar en Chile, enfatizando, esta vez, la gestión escolar referida a un espacio local o de nivel micro, es decir, la escuela. Finalmente, y a modo de aporte, se revisan las principales líneas de acción que ha introducido el Ministerio de Educación de Chile en el último decenio con el fin de mejorar la gestión escolar, particularmente de los liceos y escuelas de dependencia municipal; este último momento -es necesario aclarar- se propone también como un discusión crítica que no sólo describe las acciones, coordinadas o no, que emanan desde el aparato estatal centralizado hasta fundirse en la realidad compleja y heterogénea de la escuela, si no que también intenta profundizar algunos aspectos observados en el funcionamiento real de los establecimientos de la provincia de Bío Bío que permitan comprender por qué varias de estas líneas de acción de mejoramiento de la gestión escolar, traducidas en programas de apoyo y planeadas y formalizadas a través de cuerpos legales que complementan algunos ya existentes, parecen no rendir los frutos que el diseño de política pública de educación imaginó o bien, su implementación no se produce debido a la complejidad con la que opera el sistema escolar.

3.2. La gestión escolar. De la “Planificación” a las “conversaciones para la acción”.

Cassasus (1997) es autor de una interesante propuesta que aborda los desarrollos conceptuales, técnicos e instrumentales de la gestión escolar en una perspectiva temporal que abarca el último tercio del siglo XX.

Dice Casasus (1997:18) que se puede identificar una secuencia de siete marcos conceptuales que han ido orientando el cambio institucional de la escuela y la manera de concebir su funcionamiento: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

Una visión normativa de la gestión predominó entre los años 50 e inicios de los ‘70. Se caracterizó por establecer construcciones a partir de técnicas de proyección de tendencias a

mediano plazo y su consecuente programación; fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema, en un contexto cultural que se aviene con una concepción normativa y verticalista del sistema educativo tradicional.

La visión prospectiva predomina en los inicios de la década de los '70. Esencialmente consiste en planificar y proyectar las acciones del sistema educativo a través de escenarios, es decir, se plantean acciones asociados a la gestión en varios escenarios posibles a partir de la ideación de lo que sería un futuro imaginable y calculado, reduciendo la incertidumbre.

En la década de los '80 se instala una visión estratégica de la gestión de la educación. Fundamentalmente consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros). Es propio de esta visión, asimismo, la introducción de elementos de programación presupuestaria.

Es propia también de esta década ('80) la emergencia de una visión estratégico situacional, que será la profundización de la visión dominante que proviene de la planificación estratégica. En términos teóricos, a la planificación estratégica se le introduce el tema situacional, es decir, el de la viabilidad de las políticas, la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional de las acciones proyectadas.

Siguiendo a Cassasus (1997), con el inicio de los años '90, surge el tema de la calidad y la preocupación por el resultado del proceso educativo, es decir, una visión de la “calidad total”.

“Como parte de los mecanismos de gestión aparece la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación (...) (esto) lleva a analizar y examinar los procesos y los factores -y combinación de factores- que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas en consecuencia. (...)En la práctica, la perspectiva de gestión de la calidad total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos” (p. 22-23).

Durante la primera mitad de la década de los '90 surge, en tanto, a juicio de Cassasus, la visión de la reingeniería. Se define como una “reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos, si es que se quiere lograr mejoras dramáticas en desempeño (p. 23).

Los cambios que insinúa esta visión de la reingeniería estarían asociados a tres aspectos: no sólo se trata de mejorar lo que existe sino que se necesita un cambio cualitativo, el poder y la exigencia de los usuarios en demanda del tipo y calidad de la educación que esperan; y, finalmente, las necesidades de un cambio profundo, que se explica en la necesidad de un rearrreglo social, en sus estructuras, cambio en los valores, en la manera de ver el mundo.

Hacia la segunda mitad de la década de los '90 -y con proyección vasta en la actualidad de la educación chilena, estimamos- se instala en la concepción global de la gestión educativa, la visión comunicacional. Consiste, en palabras de Cassasus (1997), en “mirar la organización

desde una perspectiva lingüística, lo que nos permite percibir las como “redes comunicacionales”, que se encuentran orientadas por el manejo de los actos de habla” (p. 24). En la perspectiva lingüística el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido de que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. “La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción” (p. 24).

Así, el que gestiona una institución educativa es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción.

Expresa Cassasus, finalmente, que este tipo de concepción de la gestión de la escuela se traduce en la capacidad de formular peticiones y obtener promesas. Por ello son indispensables las destrezas comunicacionales propias de los actos de habla, o sea, el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas.

De acuerdo a estos antecedentes, y mirado en perspectiva el sistema escolar de nuestro país, en su doble dimensión, por un lado un espacio de gestión intermedia (sostenedores de establecimientos de dependencia particular subvencionada y Departamentos (Direcciones) Comunales de Educación), que esencialmente gestionan recursos y deciden asuntos administrativos de las escuelas o liceos de su dependencia, y por otro, las escuelas propiamente tales, con sus equipos de gestión, que deciden aspectos administrativos menores y coordinan acciones para la implementación de aprendizajes en el aula, podríamos asegurar que en los últimos ocho o diez años del presente siglo se ha venido perfilando una concepción de la gestión escolar que obedece precisamente a los dos últimos enfoques que recogemos de Cassasus. Por un lado, el discurso público que se instala para sustentar las medidas, programas, dispositivos que se diseñan desde el Ministerio de Educación, en orden de mejorar o fortalecer la gestión de las escuelas y/o de los municipios, da cuenta de la necesidad de introducir un cambio cualitativo en la manera de “administrar” las escuelas; esto porque, habiendo superado buena parte de los déficits referidos a acceso a la educación por parte de la población y al mejoramiento de las condiciones de infraestructura y equipamiento -entre otros- de los establecimientos educacionales, se espera que los equipos directivos y técnicos centren su trabajo en generar mejores condiciones técnico pedagógicas para asegurar una buena implementación del currículo en el aula. Por otro lado, se ha hecho patente la demanda creciente de las comunidades, alentadas por potentes mensajes puestos estratégicamente en los medios de comunicación, en el sentido de exigir mejores resultados de aprendizajes de sus hijos e hijas.

Del mismo modo, se avizora en este mismo entramado social y político que se urde en términos simbólicos de discurso público oficial acerca del mejoramiento de la gestión de las escuelas, una tendencia evidente a potenciar la gestión escolar a través de la provocación de acciones dialógicas (entendidas como “conversaciones para la acción”) que involucran a todos los actores del sistema escolar. De hecho, los mensajes de mejoramiento institucional que preceden a la instalación de programas específicos se presentan generalmente acompañados de instancias de conversación y de persuasión entre los agentes del MINEDUC y los sostenedores, entre los agentes del MINEDUC y los equipos directivos de las escuelas, o bien, entre los administradores comunales (o sostenedores) y los equipos directivos de las escuelas.

En este mismo sentido -el de la visión dominante de la gestión escolar comprendida a través de la “reingeniería” y de la “visión comunicacional”- la creación e instalación de programas o acciones específicas de mejoramiento de la gestión escolar adquieren la impronta antes descrita, es decir, son programas que se articulan a partir de la idea del mejoramiento de la calidad de las acciones que redunden en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes (medidos o monitoreados de manera permanente por el nivel central del Estado), vistos como exigencias de la comunidad (presumiblemente informada) que demanda procesos de mejora de la calidad, con participación y a través de estados de entendimiento entre las partes. Al respecto, analícese, por ejemplo, la creación de los equipos de gestión, los Consejos Escolares, la concursabilidad de los directores, la evaluación de los equipos directivos y técnicos, la Asignación de Desempeño Colectivo para equipos directivos y técnicos, la instalación del Marco para la Buena Dirección, la creación de las Facultades Delegadas para administrar los recursos, los ciclos de Mejoramiento continuo que debe emprender la escuela (a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y, ahora, a través de la Subvención Escolar Preferencial).

3.3. ¿Qué es la gestión escolar hoy? Aproximando conceptos

En el contexto de la cultura organizacional de la escuela de hoy, el concepto de Gestión Escolar, ha cobrado una relevancia inusitada; se le asocia, en un sentido amplio, a la coordinación de todas las “tareas” y acciones que ocurren en la escuela con el propósito de lograr mejores aprendizajes; de esta manera, gestión escolar es administrar los recursos financieros, materiales y humanos disponibles –y susceptibles de disponer- en la escuela. Es también, liderar y/o dirigir una comunidad educativa, y es, sobre todo, coordinar las acciones para que se produzcan procesos adecuados, pertinentes, efectivos y eficaces de enseñanza y aprendizaje.

Para Pozner (1995) los procesos de reformas escolares vividas en América Latina en los últimos años, a nivel macro de los sistemas escolares se refieren en general, a la descentralización de la toma de decisiones, lo que origina tres instancias básicas: el poder central, el intermedio y el nivel local, o sea, la escuela. Esta nueva instancia, la local, tendrá que construir una nueva forma de “hacer escuela” y una nueva modalidad de organización, que ponga en el centro de su interés y acción el aprendizaje de los alumnos por sobre otras demandas de carácter burocráticas o administrativas. A esta “nueva modalidad”, Pozner, llama “gestión escolar”. Entonces, la gestión escolar “realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa”. Se puede definir también como “el conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con- para la comunidad educativa” (p. 71).

Asimismo, concibe como objetivo primordial de la gestión escolar “centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes” (p. 71).

Para Pozner, en consecuencia, ser directivo o parte de un equipo directivo de una escuela, es desarrollar la gestión de esa escuela, es decir, “tener la capacidad de construir una intervención

institucional considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización; esto es: la dimensión pedagógica curricular; la dimensión comunitaria; la dimensión administrativa-financiera; la dimensión organizacional operativa” (p. 72).

Respecto de las tareas que comprometen a la gestión de una escuela, Pozner señala que, esencialmente deberían girar en torno a: la elaboración de un proyecto pedagógico institucional y el desarrollo de equipos de trabajo (docentes y comunidad educativa, en general) para implementar las acciones del proyecto; esto posibilitará la derivación de otras herramientas de la gestión escolar: las normas de convivencia; los proyectos pedagógicos específicos; las reuniones de trabajo; las observaciones (de grupos, cursos, de docentes...); la memoria escolar (es decir, la autoevaluación, evaluación, la reflexión).

En este mismo contexto, es decir, el de deslindar un marco conceptual de la gestión, Cassasus (1997) plantea que el concepto de gestión es de relativa actualidad. A su juicio, en la década de los '70 los procesos de planificación -entendidos como las acciones en que se hacen los planes, se piensan, se fijan objetivos, se determinan las acciones a seguir- y los de administración -es decir, la ejecución de las acciones determinadas- se concebían de manera separada.

Ambas acciones parecen hoy reunidas en un proceso mayor que puede llamarse “gestión”.

Del mismo modo, aproxima algunas definiciones de gestión: “la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea”; o desde la identidad de una organización, “la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra”; o desde la perspectiva de la representación, “la capacidad de articular representaciones mentales”, o bien, desde la lingüística, “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción”. En todo caso, una definición integradora prevalece en el enunciado siguiente: “la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, por sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción” (p. 17).

Habiéndose introducido y, ciertamente, aceptado la “gestión escolar” como una zona importante de preocupación (y estudio) de los sistemas escolares, sobre todo en los procesos de reformas educativas de América Latina, varios han sido los aportes para desentrañar sus características, establecer de manera más específica sus áreas o dimensiones de trabajo (o cobertura) y, en los últimos años, modelos de buen desempeño de gestión escolar, es decir, definición de (buenas) prácticas (procedimientos, acciones) que de implementarse de acuerdo a determinadas exigencias, provocarían impacto en los aprendizajes de los estudiantes dado que están concebidas para mejorar las condiciones institucionales de la escuela, lo que redundaría, a la postre, en el logro de buenos resultados de aprendizaje en el aula.

De estos aportes, resulta relevante desarrollar al menos dos: por un lado el concepto de “accountability educacional”, y por otro, “modelos de gestión escolar” (este último se amplía más adelante).

Para Corvalán (1999), el accountability educacional encierra dos grandes expresiones; por un lado, la “rendición de cuentas”, y, por otro, la “responsabilización”; es decir, “en parte es una rendición a los interesados o involucrados por los resultados del proceso educativo, lo que a su vez se espera tenga como consecuencia un aumento de los niveles de responsabilización de cada actor sobre tal proceso” (p. 11).

Pero esta rendición de cuentas no necesariamente alude a aspectos financieros, sino también a los recursos humanos, simbólicos y materiales, que se ordenan para el logro de objetivos institucionales.

Así, la rendición de cuentas, en estricto rigor, se “refiere entonces primeramente a los resultados en términos del aprendizaje y a la utilización que los actores han hecho de los recursos para conseguir este objetivo” (p. 12).

Con la idea de revisar el avance que ha tenido la introducción de esta herramienta conceptual en las reformas educativas de América Latina, particularmente en el ámbito de la gestión devenida de las políticas públicas que estos países han comenzado a generar para mejorar la educación local, Corvalán (1999) plantea que en nuestros países hay procesos en desarrollo referidos al accountability educacional, algunos de ellos relativamente desarrollados -como el caso de Chile, suponemos, y sus políticas de responsabilización y autonomía que se han gestado a comienzos de este siglo y que siguen una lenta marcha de instalación- y otros aún muy incipientes.

Para explicar por qué la accountability educacional se ha posicionado como una importante herramienta de análisis y de incorporación de mejoras compatible y necesario con los procesos de reforma educacional en la región, Corvalán revisa cuatro aspectos:

- a) efectivamente los países de América Latina, con posterioridad a la década de los '80, han introducido en sus sistemas escolares procesos de descentralización y autonomía; es decir, los niveles intermedios y locales, así como las escuelas mismas y las familias experimentan grados crecientes de influencia en la toma de decisiones.
- b) Aparecen indicadores educacionales (resultados de pruebas) o sea, información, indispensable para la toma de decisiones y para la revisión de énfasis educativos o bien para la introducción concreta de aspectos de mejora.
- c) Asociado a lo anterior, se introduce con creciente fuerza, la discusión sobre resultados educativos y procesos de mejora.
- d) Y por último, la accountability educacional, como herramienta metodológica, se ha tornado importante para las autoridades gubernamentales (p. 13-15).

En conjunto estos factores, han propiciado que la accountability educacional se posea en los espacios de discusión acerca de cómo se mejora la educación pública de los países de América Latina.

Por su parte McMeekin (1999) profundiza el concepto de accountability educacional en el contexto específico de los sistemas escolares locales y, en particular, en el espacio de la escuela.

Al respecto señala que el término

“ha llegado a significar responsabilizar a las escuelas (y a sus directores y personal) por los resultados logrados. El resultado más importante es el aprendizaje de los alumnos, pero muchos países latinoamericanos carecen de información basada en pruebas de rendimiento para medir el desempeño académico. En estos casos la accountability debe basarse en otros datos -tales como tasas de completación, repetición y abandono, tasas de graduación y proporción de alumnos que continúan hacia niveles educativos más altos- que indican el nivel de desempeño de las escuelas. (...) Ampliando desde las escuelas individuales a sistemas escolares completos (local, autoridad de mayor nivel o nacional) esto también significa responsabilizar a los funcionarios del sector educativo por los niveles absolutos de desempeño de los sistemas bajo control, o por cambios en el desempeño a lo largo del tiempo” (p. 20).

Propone McMeekin, que para comprender la instalación de la accountability educacional en los sistemas escolares locales, debe revisarse conjuntamente otros aspectos que proporcionan sentido a esta manera de concebir la gestión moderna en la escuela o en un microsistema escolar. Con este propósito desarrolla los siguientes conceptos-procesos que vienen ocurriendo en las escuelas: la evaluación, entendida como la aplicación de pruebas muestrales o censales que entregan información acerca del desempeño de los sistemas educativos nacionales o subnacionales; los estándares, que de manera incipiente especifican lo que los alumnos debieran saber y ser capaces de hacer en cada campo curricular (en el caso de Chile, los OFV-CMO del Marco Curricular Nacional y, en los dos últimos años los Mapas de Progreso del Aprendizaje); la inspección, es decir, el mecanismo mediante el cual funcionarios de algún ministerio u organismo central visitan e “inspeccionan” las escuelas para verificar o evaluar el desempeño de la escuela en diversas materias (en el caso de Chile, ambos mecanismos existen a partir de las visitas de asesoría o acompañamiento de los supervisores del MINEDUC, y de las visitas de fiscalización del cumplimiento de la normativa vigente por parte de funcionarios “inspectores”, también del MINEDUC); la acreditación, o sea, la evaluación que sobre un cuerpo de criterios previamente estructuradas, realiza el equipo visitante de educadores y evaluadores experimentados, quienes certifican algún aspecto referido a la calidad del servicio de la escuela; la certificación, que en el caso de Chile, consiste en un sistema voluntario mediante el cual las escuelas realizan un autoestudio para verificar el estado de cumplimiento de un conjunto de estándares; la certificación de maestros, es decir, la evaluación de las competencias pedagógicas y profesionales de los docentes de aula por parte de un organismo externo (en el caso de Chile, entidades encargadas por el MINEDUC) y su certificación en términos de promoción profesional y mejoramiento de rentas (los programas de la Evaluación Docente y la Acreditación de Excelencia Pedagógica, en el caso de Chile); la propia accountability externa e interna que las escuelas realizan, aunque de modo incipiente dada las inhibiciones culturales que pesan sobre los centros educativos en el sentido de “cierta resistencia a la evaluación” (que en el sistema escolar chileno se propició a propósito del programa de Aseguramiento de la Calidad del Gestión Escolar, cuyo sistema, en términos metodológicos es recogido recientemente a través de la Subvención Escolar Preferencial); los Sistemas de recompensa, que, esencialmente, consiste en la utilización de incentivos positivos en forma de premios que alientan a las escuelas y sus maestros a mejorar su rendimiento y, a la vez, proporcionan información de la gestión de la escuela a los interesados (p. 23).

En este mismo sentido, McMeekin (1999) desarrolla un interesante capítulo referido a las “condiciones necesarias para un sistema de accountability. Dicho de otro modo, para este autor y para otros investigadores de PREAL, deben existir estas seis condiciones necesarias para que funcione adecuadamente un sistema de accountability educacional: a) estándares; b) información; c) consecuencias; d) autoridad; e) desarrollo de capacidades; f) explicación clara y persuasiva del concepto de accountability para los gestores y las comunidades educativas (p. 26-47).

Aclara McMeekin que ningún país del hemisferio ha logrado aún implementar cabalmente estándares educativos nacionales de altas expectativas para todos los alumnos; del mismo modo, quienes han avanzado estableciendo estándares para la preparación de los profesores no los han hecho cumplir; tarea pendiente es, por su parte, la estandarización de la disponibilidad de materiales pedagógicos.

En el nivel de la información, McMeekin plantea que para poder responsabilizar a las escuelas y los maestros por los resultados, es imprescindible obtener información sobre estos resultados, siendo la información basada en ‘pruebas’ el indicador más directo de los resultados. Sin embargo, como estos no siempre se aplican o no se cuenta con información acerca de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes alternativas: información respecto del flujo de alumnos que pasan por cada nivel; información sobre las tasas de transición de un nivel al siguiente; información sobre el tamaño de las clases (cursos); información sobre los maestros; información sobre la gestión en sí de la escuela, entre otros datos relevantes.

En el plano de las consecuencias, se argumenta que es necesario contar con un sistema objetivo de accountability que incluya consecuencias tanto para los maestros como los alumnos si el desempeño cae por debajo de los estándares deseados; en este sentido se ejemplifica con una forma de consecuencia: “la publicación de información sobre el desempeño que trae la influencia de la opinión pública y la presión del orgullo o la evitación de la vergüenza sobre las escuelas y los maestros que se están desempeñando mal” (p. 37); o en un contexto más dramático, advertencias a las escuelas que no mejoran sus resultados de sanciones que pueden significar su cierre.

En el terreno de la autoridad, se explica que si sobre las escuelas y sus actores pesan determinadas presiones referidas al mejoramiento de sus resultados, debe recaer en ellas, igualmente, la autoridad para efectuar cambios y mejoramientos. Esto implica que las escuelas deben tener control sobre sus recursos, facultades para construir sus equipos de maestros que compartan las mismas metas y las comunidades locales deben tener una voz importante en la elección de los directores. Respecto del desarrollo de capacidades, McMeekin refuerza la siguiente idea: para desarrollar la autoridad que las escuelas necesitan, requieren contar con maestros con las destrezas y los conocimientos de su materia, necesarios para realizar una buena labor; sin embargo _a juicio del autor- esto no ocurre en buena parte de las escuelas que atienden a los alumnos más pobres en nuestro hemisferio. En este sentido es urgente implementar procesos que provean a los docentes responsables de la gestión de la escuela y a los docentes de aula, insumos materiales y simbólicos para que generen, a su vez, adecuados procesos de aprendizaje con sus alumnos.

Finalmente, es imprescindible, en un contexto de implementación de accountability educacional persuadir a los actores del sistema escolar de la utilidad de implementar procesos de accountability; lo anterior porque al lograrlo (la persuasión) se reduce la oposición a algunas o todas las acciones que esto requiere en su implementación. Asimismo, un equipo de docentes y comunidad alineada garantiza el desarrollo con mayores posibilidades de éxito.

3.4. El caso de Chile

Como se sabe, la administración – gestión de la educación en Chile obedece a un modelo singular. Por un lado, el Estado de Chile, a través del Ministerio de Educación, es responsable de proveer los recursos, vía subvención escolar y otros programas de incentivo y apoyo al mejoramiento educativo, a todos los establecimientos de dependencia municipal y particulares (subvencionados) además de las directrices técnico pedagógicas referidas a aspectos normativos, curriculares y de implementación de aprendizajes. A su vez, los Sostenedores (Alcaldes – DAEM, en el caso de las escuelas y liceos de dependencia municipal, y dueños o sus representantes, en el caso de establecimientos particulares que reciben subvención del Estado), tienen como responsabilidad la administración de estos establecimientos en términos de recursos humanos (contratación de docentes y asistentes de la educación), recursos materiales (edificios, infraestructura, recursos y materiales de enseñanza y aprendizaje) y recursos financieros.

Por su parte, las escuelas y liceos que funcionan bajo este tipo de administración tienen algún grado de autonomía concedida por el sistema escolar, en permanente proceso de cambio, referida esencialmente a la gestión de aprendizajes, de la convivencia escolar y los recursos implicados, todo esto en un contexto de creciente descentralización de la toma de decisiones, de autonomía de la gestión escolar a nivel de sostenedores y escuela y de responsabilización de los resultados de esta gestión, fundamentalmente de los resultados de aprendizaje (Montt y otros, 2006; Baeza y Fuentes, 2003).

En adelante, y considerando el ámbito de localización de esta investigación, las referencias que aquí se desarrollen concernientes a las características de la gestión escolar en Chile, aludirán fundamentalmente a la gestión de los establecimientos de dependencia municipal.

En este sentido, y como una manera parcial de abordar la gestión en educación que realizan los municipios¹, resulta interesante evidenciar los aportes indagatorios de Chaparro (1997), quien caracteriza dos estilos de gestión propios de tenencia de la educación por parte de los municipios.

¹ En adelante, y considerando el ámbito de localización de esta investigación, las referencias que aquí se desarrollen concernientes a las características de la gestión escolar en Chile, aludirán fundamentalmente a la gestión de los establecimientos de dependencia municipal.

Por un lado, aunque en número reducido, figuran municipalidades - DAEM que gestionan la educación de la comuna a partir de una concepción de la educación como inversión; en este sentido, se abordan algunos elementos que permiten identificar este estilo de gestión: inversión en el sector, es decir, recursos que desde la administración general municipal o gestionados en otras fuentes, se transfieren a educación con el propósito de fortalecer (invertir) en áreas como infraestructura, equipamiento y en general, programas de mejoramiento de la calidad de la educación); existencia de planificación para el sector; existencia de un líder positivo, decisiones que se toman técnicamente, control y evaluación, incremento de la autonomía de los establecimientos educacionales, entre otros aspectos.

Por otro lado, se caracteriza un modo de gestionar la educación de la comuna a partir de una visión de ésta como un gasto. Al respecto se destacan los siguientes elementos que propician este enfoque: escasa o nula inversión en el sector; no hay planificación para el sector; inexistencia de un líder positivo; las decisiones se toman políticamente y no técnicamente; ausencia de sistemas de control y evaluación; constantes modificaciones presupuestarias; pérdida constante o progresiva de alumnos, entre otros factores (p. 163-165).

En este sentido son muchas las visiones, la mayoría de ellas coincidentes, que apuntan a establecer un punto evidente de inflexión en este nivel de la gestión escolar, es decir la que se practica en los municipios. Y si bien, no es característico de todas las municipalidades, una buena parte de los procesos que se llevan a cabo para gestionar la educación al interior de estas entidades arroja resultados insatisfactorios. Coincidiendo con Chaparro (1997), y a partir de la observación de la realidad del sistema local (provincial)², la gestión que realizan los equipos comunales de educación está centrada esencialmente en la administración de los recursos que provienen del Ministerio de Educación a través de la Subvención y sus programas complementarios; la distribución de los materiales y recursos de aprendizaje que provee el Ministerio; la contratación de docentes y asistentes de la educación, así como el pago de sus sueldos; la planificación de las acciones educativas y administrativas de todos los establecimientos de su dependencia a través de un Plan de Desarrollo Educativo Municipal (que incluye la determinación de la dotación docente y no docente de los establecimientos a su cargo, la distribución de algunos recursos financieros y materiales para el desarrollo de algunas acciones propias que proyectan las escuelas, entre otras); la gestión de la provisión de educación en términos de ampliación de coberturas de matrícula, creación de cursos y niveles educativos, cierre o fusión de escuelas, gestión de proyectos asociados a la implementación de infraestructura educativa o edificación de establecimientos, los que son presentados al propio Ministerio o a otras fuentes de financiamiento; la evaluación de sus docentes (a través de procedimientos e instrumentos provistos por el propio Ministerio), entre otras tareas diversas. Para desarrollar estas tareas, estos Departamentos Comunales cuentan, generalmente, con un Jefe de Educación, un jefe técnico y un equipo a menudo reducido de profesionales y técnicos que desarrollan estas tareas administrativas (por ejemplo, profesionales encargados de finanzas, administración de personal, adquisiciones); en el último tiempo, sin embargo se ha incrementado la cantidad de profesionales a través de la contratación de psicólogos, docentes

² Lugar desde donde se levantan estas ideas aclaratorias de carácter complementarias y partir de la experiencia de quien tiene como trabajo formal (como ya se señaló en otra parte) interactuar con buena parte de los Departamentos Comunales de Educación del territorio administrativo y político de la provincia de Bío Bío.

encargados del desarrollo de la educación “extraescolar”, docentes o técnicos encargados de la informática, entre otros.

Su nivel de autonomía y desempeño depende de las dinámicas de desarrollo que se implementen de manera explícita o implícita desde la Alcaldía de la Municipalidad, con un fuerte énfasis político en la mayoría de los casos.

Respecto de la gestión que se realiza a nivel de escuelas o liceos, resultan relevantes, para el énfasis de esta investigación, los trabajos de Raczynski y Muñoz (2005), el informe de la OCDE (2004), la investigación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE (2002) sobre el estado del arte del liderazgo de los directores, la implementación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (MINEDUC, 2005), particularmente el Modelo de Gestión que subyace en este sistema, y los aportes referidos a la observación de la implementación de programas y acciones de mejoramiento de la gestión escolar que ha propiciado el Ministerio de Educación, esencialmente, las reflexiones que dan cuenta de los éxitos o inhibiciones que han devenido de la implementación de estos programas.

Raczynski y Muñoz (2005), consideran dentro de sus focos de investigación y análisis (que reúne dos investigaciones anteriores referidas a la efectividad escolar en escuelas de alta vulnerabilidad educativa), seis factores a través de los cuales se pretende hallar la efectividad escolar (entendido como la capacidad de un establecimiento educacional para lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad, independientemente de su origen social): relación escuela-familia, insumos y recursos humanos y materiales, gestión institucional, calidad de la enseñanza, escuela y su relación con el entorno y visiones y expectativas de los actores de las escuelas. De estos, el factor “Gestión institucional” -que es el que nos interesa relevar para los efectos de nuestro trabajo- se entiende como “lo que ocurre en el nivel de escuela”, como institución, y que posibilitan el desarrollo de “lo que pasa en la sala de clases” (factor “calidad de la enseñanza”) (p. 32-33).

En este sentido, los autores recurren a Pozner (1995) para deslindar el factor de gestión institucional, quien lo define como el “conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa”.

Así, y pese a que en la investigación no se explicitan los aspectos específicos a través de los cuales se despliega la búsqueda de la efectividad escolar en términos de gestión institucional, los autores enumeran estas variables asociadas al factor de gestión institucional: liderazgo directivo, manejo del orden y disciplina, trabajo colaborativo de planificación entre docentes, coordinación y evaluación, administración y gestión de recursos, metas institucionales de la escuela y su puesta en práctica, acciones de desarrollo profesional docente estimulados por la escuela, clima organizacional que impera en la escuela (p. 32).

De esta manera, en el informe de los resultados de la investigación, es decir, en el recuento de los aspectos que resultan claves para determinar la efectividad escolar, de la gestión institucional antes esbozada, se describen los siguientes: objetivos superiores, claros y

concretos; buenos líderes institucionales y pedagógicos; gestión coherente; planificación pedagógica efectiva; evaluación responsable; trabajo coordinado; buen manejo de la heterogeneidad de sus alumnos; presencia de reglas claras y manejo explícito de la disciplina; acertada búsqueda y buen aprovechamiento de los recursos humanos; buen aprovechamiento y gestión del apoyo externo y de los recursos materiales con los que se cuenta; apoyo y colaboración del sostenedor (p. 40-52).

A pesar de que investigación de Raczyński y Muñoz tuvo como propósito manifiesto la determinación de los factores que podrían considerarse claves para explicar la efectividad de estas escuelas, su despliegue resulta importante porque, a su vez, describe los aspectos, prácticas, modos de ser o de implementar la gestión escolar, asociados al liderazgo, la gestión del currículo, la gestión de la convivencia y la gestión de los recursos, transformándose, en definitiva en una experiencia que contiene aspectos teóricos de referencia (con cierta independencia de los resultados prácticos que permiten situar a una escuela con una buena o adecuada gestión institucional o de aula) relevantes para los estudios de la gestión escolar en Chile.

La indagación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE (CIDE-MINEDUC, 2002), por su parte, considera como marco de referencia dos grandes dicotomías que atraviesan el liderazgo directivo y, en consecuencia, la gestión de la escuela en los sistemas escolares del mundo; estas son la centralización-descentralización y la dirección burocrática versus la dirección por gerencia (p. 3).

En este contexto se entiende que los sistemas de tendencia centralizada son aquellos en los cuales las decisiones de los establecimientos dependen de un nivel central (superior), por tanto, el espacio de decisiones administrativas o pedagógicas, tiende a ser reducido.

En un sentido inverso, los sistemas descentralizados tienden a la delegación de decisiones administrativas y pedagógicas en la escuela, en consecuencia, se generan mayores espacios de participación y responsabilización.

Los sistemas burocráticos se caracterizan por acentuar la gestión de los establecimientos en la normativa vigente, reduciendo, por consiguiente, los espacios de atribución y decisión de los equipos directivos.

Si bien se constata en la investigación del CIDE que este tipo de gestión institucional ha sido negativa, se releva una de sus virtudes: la reducción de los espacios de incertidumbre en las decisiones generando la estandarización de los procedimientos y la apertura de economías de escala por oposición, una forma de dirección/gestión a través de mecanismos gerenciales, se caracteriza por privilegiar la autonomía de las escuelas y los espacios de innovación. Esto, provoca en general, una mayor participación de la dirección en la selección de personas y una mayor responsabilización de los resultados educativos.

De acuerdo a la investigación del CIDE, el caso de Chile, en un contexto mundial, se sitúa en la intersección de una organización burocrática y de una organización descentralizada del sistema, es decir, predomina un sistema escolar que se gestiona a partir del imperio de un

cuerpo de normativas comunes para todos los establecimientos pero en un contexto de tendencia descentralizada, donde los equipos directivos poseen un (alto) grado de autonomía para la toma de decisiones administrativas y pedagógicas, con grados crecientes de participación y responsabilización.

En este mismo sentido, los investigadores responsables del informe se atreven a proponer, que el caso de Chile transita -sobre todo en las últimas décadas- hacia un cuadrante en el que se ubican a nivel mundial los establecimientos cuya gestión se desarrolla en un contexto de descentralización plena y a través de la “dirección por mecanismos gerenciales” (p. 4).

Es de interés, asimismo, relevar de la investigación del CIDE, los hallazgos específicos referidos al estado del arte de la gestión directiva en un concierto mundial, aquellas categorías específicas que son coincidentes con este trabajo³.

De ellas, resulta relevante atender la conclusión que describe el rol y atribuciones del director: “En general, en los países analizados los directores no tienden a tener la atribución del manejo de recursos, así como tampoco tienden a participar activamente en la contratación de su personal ni en los procesos de evaluación ni despido del mismo (...) Debe tenerse en cuenta, eso sí, que la mayor parte de los directores en Europa (y al parecer también en Estados Unidos) tienen un rol activo en el diseño del presupuesto para cada año, pero no tienen mayores atribuciones financieras en lo que respecta a gastos en personal (p.40).

Conviene, en este punto, aportar algunos antecedentes que, recabados del contexto inmediato y actual en que se desenvuelve la gestión directiva en Chile, mejoran la perspectiva analítica del quehacer efectivo de los directores del sector de la educación municipalizada en el Chile de hoy.

En este sentido, habiendo transcurrido una década desde que fuera conocido el informe que se comenta y considerando que fue precisamente el resultado de aquel informe el que abonó buena parte de las decisiones legislativas de mejoramiento de la política pública de gestión escolar, nuestro sistema escolar evidencia algunos mejoramientos, introducidos precisamente para optimizar el rol y atribuciones de quienes cumplen funciones directivas en el sector municipal.

Al respecto pueden indicarse -en los párrafos siguientes se desarrollan estos aspectos- un cambio normativo que releva las funciones y atribuciones en el ámbito pedagógico de los directores (en desmedro del acento en las tareas administrativas); la vinculación de su desempeño a un marco específico de actuación dado por estándares de buen desempeño directivo y técnico (Marco para la Buena Dirección); la concursabilidad de los directores (cada 5 años, con exigencias específicas respecto de su elección y con una nueva conformación de la comisión que los elige); la evaluación de su desempeño a través de la verificación del

³ En rigor, la investigación del CIDE (**Estado del arte sobre profesionalización de los directores de establecimientos educacionales**) rastrea la gestión directiva en países de la comunidad económica europea, en Estados Unidos y en otros países del mundo, a través de las siguientes categorías: reclutamiento y selección de personal, desempeño en el cargo y evaluación de Desempeño (CIDE, 2002).

cumplimiento de metas asociadas, precisamente, a la mejora en ámbitos claves de la gestión de la escuela; la posibilidad que mejoren su desempeño a través de la suscripción de convenios de desempeño colectivo, asociados al cumplimiento de metas de gestión, incentivadas a través de la asignación de recursos para mejorar sus rentas individuales; la capacitación en ámbitos específicos de la gestión institucional, a través de universidades; entre otras.

De la misma manera, el diagnóstico -sobre el que se recomienda estados futuros de mejoramiento- del informe de OCDE (2004) señala en una de sus partes, la referida a gestión escolar, que “los directores de los establecimientos no son generalmente líderes instruccionales ni parecen tener la capacidad para usar los resultados SIMCE y las observaciones de clases para realizar mejorías sistemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos” (p. 111). En este mismo sentido el equipo revisor de la OCDE constató que el liderazgo instruccional, cuando existe, es responsabilidad de los profesionales que se desempeñan en la UTP, liberando, en cierta forma, al director de esta misión que se considera fundamental en una escuela; al respecto el equipo revisor piensa que con este modelo hay menos supervisión y liderazgo instruccional que si el rol del director estuviera claramente definido como responsable de mejorar la enseñanza en la escuela. “Podría ser un mejor modelo si el director delegara algunas de las tareas administrativas al personal de apoyo y se concentrara más en la planificación académica y la vida pedagógica de la escuela, incluyendo una supervisión mucho más directa de la enseñanza en el aula” (p. 125).

Cabe señalar que en el momento en que se constituyó el equipo revisor de la educación de la OCDE, se estaban fraguando varios cambios relevantes destinados a introducir mejoras en la gestión del sistema escolar pero con una mirada específica en la escuela.

De hecho, varias de las recomendaciones que recoge el informe de la OCDE coincidieron con algunos de los programas o medidas de mejoramiento de la gestión de la escuela que posteriormente verían la luz como “políticas de mejoramiento de la gestión”, a través de cuerpos legales nuevos o modificatorios de otros ya existentes.

Por ejemplo -y como se desarrollará más adelante- las funciones y atribuciones de un director en establecimientos de dependencia municipal han estado radicadas preferentemente en tareas administrativas; con la promulgación de la ley Nro. 19.979 (2004) que, entre otros cuerpos legales, modifica el Estatuto Docente, se replantean las funciones y atribuciones del director. Se concibe, ahora, que este profesional tendrá como función preferencial la gestión del proyecto educativo Institucional de la escuela y se resaltan algunas funciones específicas en lo pedagógico; sin embargo, la misma ley planteó que esta u otras de las atribuciones que le concede puede delegarlas en el resto del equipo directivo y técnico.

La observación práctica del desempeño de un director en el contexto de las escuelas y liceos de la provincia de Bío-Bío _que territorialmente enmarca este trabajo_ permite constatar hoy que las funciones y atribuciones que refieren aspectos de gestión pedagógica y curricular son mayoritariamente delegadas por los directores, generalmente en el profesor que desempeña la función de técnico pedagógica.

En las diversas jornadas, procesos de inducción o talleres de gestión curricular que se llevan a cabo en esta provincia por parte del Mineduc se observa la ausencia participante de estos profesionales.

Y aunque la concursabilidad periódica de sus cargos ha permitido el acceso y renovación de una parte de ellos, observándose cierta (leve) tendencia al involucramiento de asuntos pedagógicos curriculares de algunos de ellos, no constituyen una proporción significativa que permita hablar de un cambio.

El informe de la OCDE enfatiza asimismo a modo expreso de recomendaciones, que se debería revisar cuidadosamente la contratación, rol y formación de directores de establecimientos escolares. Tanto las calificaciones apropiadas como la experiencia en liderazgo educacional deberían ser requisitos para la contratación. El rol debería inclinarse hacia el liderazgo instruccional y habilidades de gestión; asimismo, recomienda su capacitación y mayores atribuciones en la contratación de personal (p. 158).

3.5. La gestión Escolar en Chile. Las herramientas de Gestión

Tal como se había anunciado en los párrafos precedentes, hemos abierto la parte final de este capítulo -destinado a referenciar la gestión escolar a partir de los antecedentes teóricos disponibles (por cierto, una selección de ellos) y la observación práctica de la gestión escolar en escuelas y liceos de este territorio, acotado a la provincia de Bío Bío-, para abordar los distintos programas, instrumentos y en general las acciones que explícitamente el Ministerio de Educación de Chile ha diseñado e implementado con el propósito de fortalecer la Gestión Escolar, sobre todo en los establecimientos de dependencia municipal, en los últimos ocho años.

De esta manera, en una parte daremos cuenta por separado de estas acciones, programas o herramientas para fortalecer o mejorar la gestión de los equipos directivos y técnicos, y, en la otra, revisaremos, a modo de reflexión crítica, la implementación de estos elementos.

3.5.1. El Modelo de Gestión Escolar del Ministerio de Educación de Chile

De todas las estrategias diseñadas y más tarde implementadas por el MINEDUC, destinadas a crear procesos de gestión donde no los había o bien, fortalecer y mejorar aquellos que de manera incipiente se practicaban en los establecimientos educacionales, la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) debe entenderse como una de las más relevantes.

Y si bien su estado de aplicación y permanencia en la vida real de las escuelas, así como su cobertura fueron insuficientes –se inició el año 2003 y decayó como instalación de sistema propiamente tal, el año 2007, logrando una cobertura menor de los establecimientos

potenciales destinatarios de la iniciativa- su impacto y herramientas de gestión que propició entre los docentes directivos y técnicos, aún en aquellos que no participaron formalmente de la iniciativa ministerial, se considera altamente significativo y de base para el desarrollo de otras políticas educativas centradas en el mejoramiento de la gestión de más reciente data, por ejemplo, la elaboración y ejecución de un Plan de Mejoramiento Educativo en el contexto de la entrada en vigencia de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) el año 2008.

En consecuencia, de la estrategia desplegada a través del SACGE se pueden valorar los siguientes aspectos:

- a) La aceptación por parte de la comunidad de docentes que cumplen funciones directivas y técnicas en las escuelas y liceos, de la necesidad de someter a la escuela a un ciclo de mejora continua, de manera sistemática y a través de instrumentos y procedimientos formales. Este ciclo de mejora continua contempla una autoevaluación de la gestión institucional, la visualización de oportunidades de mejoramiento para las áreas que han resultado más deficientes de acuerdo a un diagnóstico institucional, la elaboración de un plan de mejoramiento de la gestión institucional, la ejecución de este plan (con recursos que deben provenir de las fuentes formales de financiamiento de la escuela) y su cuenta pública.
- b) La aceptación y utilización de un Modelo de Gestión Escolar como referencia teórica pero que, en la práctica, permitió ordenar y orientar las prácticas de gestión escolar de los equipos directivos y técnicos de las escuelas, sirviendo de herramienta para sustentar otras acciones de mejoramiento que la escuela requiere implementar.

Formalmente la herramienta de gestión suscribe las siguientes ideas y procesos:

“En particular el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar que el Ministerio de Educación ha desarrollado, promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando un circuito de mejoramiento, a través de una autoevaluación institucional en base a un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”, la revisión y validación de este diagnóstico por parte de un panel externo de expertos en el modelo de gestión, la planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos más relevantes evidenciados en la evaluación y la vinculación de todo este proceso a las decisiones de apoyo y recursos que provienen de los sostenedores municipales hacia las escuelas y del propio Ministerio a través de la supervisión” (MINEDUC, 2005, pág. 8).

El Modelo en sí consta de cuatro áreas de procesos pedagógicos (Liderazgo directivo, Gestión Curricular, Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, y Recursos) y un área de Resultados.

Según la propuesta ministerial este Sistema de Aseguramiento evalúa las capacidades de gestión institucional, expresadas en la existencia y calidad de los sistemas que implementan los establecimientos escolares, para abordar de manera profesional, los temas clave que inciden en la posibilidad de implementar eficientemente el currículum y de alcanzar aprendizajes de calidad con sus alumnos.

Estos temas clave han sido sistematizados a través de un modelo de calidad de la gestión escolar que recoge la evidencia empírica de escuelas y liceos que, enfrentando similares condiciones socioeducativas, culturales y materiales que el promedio de los establecimientos, consiguen resultados educativos significativos con sus alumnos, como producto de una gestión escolar que no deja nada al azar, al menos en ámbitos tan relevantes como los procesos de liderazgo y conducción escolar, la gestión y supervisión de la implementación curricular, la convivencia escolar, la administración y gestión de recursos, y el análisis y evaluación permanente de sus resultados.

3.5.2. La estandarización de los desempeños profesionales. El Marco Para la Buena Dirección

Congruente con la creación de un modelo de gestión escolar, el Ministerio de Educación ha diseñado recientemente la estandarización de los buenos desempeños profesionales de quienes cumplen funciones directivas y técnico-pedagógicas en la escuela (MINEDUC, 2005), es decir, los encargados de la gestión escolar.

Al respecto se argumenta que:

“(…) Uno de los elementos más significativos en términos del nuevo rol que la sociedad debe esperar de sus directores, guarda relación con la capacidad de esos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus establecimientos, preocupados por obtener logros de aprendizaje para todos sus alumnos, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presenten en sus respectivas comunidades de aprendizaje”. (p. 7).

Este modelo de estándares de un buen desempeño profesional se organiza de la siguiente manera: posee cuatro áreas, las que se dividen criterios de actuación, operacionalizados a través de descriptores específicos.

Así, en términos generales, el MBD, considera un área de **Liderazgo**, la que es vista como el desarrollo personal y profesional de un director, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce. En ese sentido, las competencias involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la capacidad del director de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento; un área de **Gestión Curricular**, a través de la que se plantea la manera por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo; un área de **Gestión de Recursos**, referida a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo; un área de **Gestión del Clima Organizacional y Convivencia**, que persigue relevar el rol del director en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. (p. 11).

3.5.3. Nuevo rol del director y nuevas condiciones de acceso al cargo

Hacia fines de 2004 se promulgó un importante cuerpo legal (Ley n° 19.979, que modifica el Régimen de Jornada Escolar Completa y otros cuerpos legales) que modificó el Estatuto Docente, en lo referido a las atribuciones del Director de un establecimiento Educacional de dependencia municipal, las exigencias para el acceso al cargo y su evaluación periódica.

Se pretende, a través de esta normativa, relevar el rol pedagógico que desempeña un director de escuela; en este sentido el texto de la ley aludida (Ley N° 19.979, 2004), señala que:

“(…) La función principal del Director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. En el sector municipal, entendido en los términos del artículo 19 de esta ley, el Director complementariamente deberá gestionar administrativa y financieramente el establecimiento y cumplir las demás funciones, atribuciones y responsabilidades que le otorguen las leyes, incluidas aquéllas que les fueren delegadas en conformidad a la ley N° 19.410.” (P. 13).

El mismo documento legal citado describe las atribuciones que en lo pedagógico competen a quien desempeña este cargo:

“formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, y adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.

Las atribuciones señaladas podrán ser delegadas dentro del equipo directivo del establecimiento”. (P. 13).

Del mismo modo este cuerpo legal (Ley N° 19.979, 2004), formalizó las atribuciones complementarias que se le otorgan a un director de escuela o liceo:

“En el ámbito administrativo: organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal regido por la ley N° 19.464; proponer al sostenedor el personal a contrata y de reemplazo, tanto docente como regido por la ley N° 19.464; ser consultado en la selección de los profesores cuando vayan a ser destinados a ese establecimiento, y promover una adecuada convivencia en el establecimiento. En el ámbito financiero: asignar, administrar y controlar los recursos que le fueren delegados en conformidad a la ley” (P. 14).

Junto con dimensionar la función eminentemente pedagógica del director, se enmendaron también algunos aspectos específicos referidos a las condiciones de acceso al cargo: así, quien quiera acceder a través de un concurso público al desempeño de éste deberá tener (demostrar) perfeccionamiento pertinente a la función y tener, a lo menos, cinco años de experiencia docente. Su nombramiento o designación tendrá una vigencia de cinco años, al cabo de los cuales deberá concursarse nuevamente, pudiendo el director en ejercicio volver a postular.

Se modificó, asimismo, la constitución de la comisión calificadora del concurso, la que estará compuesta por: el Director del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal que corresponda; un Director de otro establecimiento educacional del sostenedor que imparta el mismo nivel de enseñanza en la comuna; un representante del Centro General de Padres y Apoderados del establecimiento, elegido por éstos; un docente elegido por sorteo de entre los profesores de la dotación del establecimiento; y el funcionario ministerial que actúa como ministro de fe⁴.

Se desprende de las modificaciones antes descritas que se ha pretendido poner en evidencia el carácter eminentemente pedagógico de la función de un director de escuela o liceo, quien está ahora mandado legalmente para “dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”, es decir gestionar la formulación e implementación del PEI, asumiendo que el PEI es un instrumento formal de planeamiento pedagógico institucional. Con esto se ha querido, aparentemente, corregir el perfil centrado esencialmente en lo administrativo que caracteriza a esta función para reorientar su mirada en función de un líder pedagógico institucional; del mismo modo, se ha constreñido su labor a un período limitado de tiempo, que permita, por un lado, poner en práctica su gestión ajustada a la consecución de metas institucionales, y, a la vez, evaluar su desempeño y condicionar su continuidad en el cargo; con este mismo sentido, se ha planteado la exigencia de su preparación académica y de experiencia pedagógica afines con las características del cargo, además de hacer partícipe a la comunidad escolar de su elección incorporando a un representante de los padres y apoderados en la comisión de elección.

3.5.4. La evaluación del Desempeño Directivo y Técnico

En el mismo contexto y cuerpo legal que se establecieron las “nuevas atribuciones” para el director de un establecimiento de dependencia municipal (Ley N° 19.979, 2004), se promulgó los alcances y procedimientos de la evaluación a la que anualmente deberían ser sometidos los docentes que cumplen las funciones directivas y técnicas.

En términos generales el procedimiento estableció que la evaluación de los directores:

“considerará, por una parte, el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales y educacionales del establecimiento y, por otra, los objetivos y metas de desarrollo profesional establecidos anualmente mediante compromisos de gestión, de acuerdo con los estándares de desempeño de directores, definidos por el Ministerio de Educación. Los compromisos de gestión, que deberán constar por escrito, serán acordados entre el

⁴ En el período en que se preparaba la redacción de esta investigación surgió una nueva modificación al Estatuto Docente (Ley N° 20.501, 2011) que introduce una nueva modalidad de selección de los directores de establecimientos de dependencia municipal, modificando tanto los procedimientos de selección como la constitución de la comisión que participa de su elección.

Director y el Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o el Jefe de Educación de la Corporación”⁵. (P. 15).

En rigor, lo que se pretende es adecuar el desempeño del director y de su equipo directivo y técnico al mejoramiento de la gestión institucional del establecimiento con foco específico en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes; de esta manera, la evaluación del director consistirá en la verificación del nivel de cumplimiento de las metas de gestión y de desarrollo profesional que haya suscrito al inicio de cada año, por parte de su sostenedor.

De la misma manera, el resto del equipo directivo y técnico será evaluado a través de la verificación del nivel de cumplimiento de las metas de aporte a las metas institucionales (del director) y de las metas de desarrollo profesional que haya suscrito individualmente a comienzos de cada año lectivo, por parte de su director.

Puesto en el contexto de la implementación de las políticas ministeriales de fortalecimiento de la gestión de los establecimientos educacionales, la evaluación de los directivos y técnicos contribuye al proceso de priorizar las acciones de mejoramiento institucional de una escuela, instalar las prácticas de gestión escolar que haga falta (de acuerdo a las orientaciones del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar), o, en su defecto, mejorar y fortalecer aquellas que de manera incipiente o débil se vienen ejecutando, y, en definitiva, alinear las acciones institucionales necesarias para emprender procesos sistemáticos de mejora, acordados con el sostenedor del establecimiento.

3.5.5. El Mejoramiento de la Gestión a través de los Convenios de Desempeño Colectivo

A inicios de 2004 se promulgó un texto legal que estableció la Asignación al Desempeño Colectivo.

Como asignación quedó establecida en el artículo 18° de la Ley N° 19.933 (2004) y a través de ella se pretendió instalar un mecanismo de fortalecimiento de la gestión a través del fortalecimiento del liderazgo directivo y técnico.

De esta manera, los profesionales de la educación que se encuentren designados o contratados para ejercer funciones docentes directivas o técnicas en los establecimientos subvencionados (municipales y particulares subvencionados) que tengan más de 250 alumnos matriculados al mes de marzo de cada año, pueden –de manera voluntaria- suscribir convenios orientados al mejoramiento de la gestión institucional a través de la formulación y cumplimiento de metas de mejoramiento de la gestión institucional, de preferencia en ámbitos de Resultados, Liderazgo y gestión Curricular.

⁵ En el período en que se preparaba la redacción de esta investigación surgió una nueva modificación al Estatuto Docente (Ley N° 20.501, 2011), la que, si bien dejó sin efecto la modalidad de evaluación antes comentada, no cambia su propósito; la circunscribe, más bien, a la fijación de metas que el director electo debe comprometer con su sostenedor, metas de las que hará parte, de modo interno, al resto del equipo directivo y técnico que lo secunde en la gestión del establecimiento.

De cumplir, al cabo de un año lectivo, en promedio, en más de un 90% las metas previamente fijadas, los docentes directivos y técnicos que suscribieron y ejecutaron las acciones comprometidas en las metas, reciben un incentivo remuneracional que asciende al 20% de su renta mensual (RBMN); \$1 millón anual aproximadamente, que debe pagarse cuatrimestralmente. Si el cumplimiento de las metas fue inferior a un 90% pero igual o superior a un 75%, los miembros del equipo que suscribió el convenio reciben un incentivo que corresponde al 10% de su renta.

Si bien la verificación del cumplimiento de las metas de gestión que suscriben los equipos y su evaluación es responsabilidad del sostenedor del establecimiento, los dispositivos técnicos de apoyo a la formulación de metas, su aceptación y la provisión de recursos para pagar los incentivos, corresponde al Ministerio de Educación.

Tal como ocurre con la evaluación del desempeño directivo y técnico, esta herramienta de apoyo a la gestión escolar tiene como propósito el mejoramiento de las prácticas de gestión institucional; se espera que el equipo directivo y técnico de la escuela, liderados por su director, visualicen las oportunidades de mejoramiento, programen actividades de trabajo, entendidas como procedimientos, dispositivos, instrumentos, etc., que permitan introducir mejoras significativas en el liderazgo de la escuela, en su gestión curricular, en sus resultados (preferentemente de aprendizajes), en la gestión de una adecuada convivencia o en la gestión de los recursos.

3.5.6. La Delegación de Facultades para Administrar Recursos en la escuela

En el mismo cuerpo legal que se ha venido refiriendo (Ley 19.979, 2004) se estableció otra modificación importante a un documento normativo anterior (ley N° 19.410, 1995), destinada a crear la delegación de facultades para administrar recursos de un sostenedor municipal a un director de escuela o liceo de sus dependencia.

Así, esta ley estableció que

“a solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por municipalidades o corporaciones municipales de educación, los alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22 siguiente, en conformidad a los procedimientos que más adelante se señalan.

El alcalde sólo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Concejo.

Los recursos a que se refiere el artículo anterior, son los siguientes: a) Los pagos por derechos de escolaridad y matrícula; b) Las donaciones a que se refiere el artículo 18 del decreto con fuerza de ley N° 2, del Ministerio de Educación, de 1998; c) Otros aportes de padres y apoderados; d) Los provenientes de donaciones con fines educacionales otorgadas en virtud del artículo 3° de la ley N° 19.247; e) Los percibidos

por la venta de bienes y servicios producidos o prestados por el establecimiento; f) Los asignados al respectivo establecimiento en su carácter de beneficiario de programas ministeriales o regionales de desarrollo; g) Todo o parte de los recursos provenientes de la subvención de apoyo al mantenimiento del respectivo establecimiento educacional, y h) Los provenientes de la subvención educacional pro-retención de alumnos en establecimientos educacionales, introducida por la ley N° 19.873.

Estos recursos deberán ser destinados al financiamiento de proyectos de programas orientados a mejorar la calidad de la educación del respectivo establecimiento y en ningún caso podrán ser utilizados en el pago de remuneraciones del personal que se desempeña en éste". (P. 13-14).

Como se sabe, la mayoría de los establecimientos de dependencia municipal de nuestro país no administra recursos de manera directa; y ha sido éste, precisamente, uno de los factores que los directores de establecimientos educacionales suele identificar como uno de los principales obstáculos para desarrollar una adecuada gestión de las escuelas y liceos. Al depender de la administración de la Municipalidad (DAEM) la provisión de insumos para la mantención del establecimiento y para ejecutar las actividades pedagógicas e institucionales que demanda la implementación de aprendizajes, los procesos se lentifican y no se atiende buena parte de las necesidades concretas de la escuela.

Con esta iniciativa legal, se pretende, en consecuencia, optimizar el uso de los recursos permitiendo que sea el propio director y su comunidad educativa que administre y gestione la satisfacción de necesidades de implementación de carácter menor; y, si bien, la delegación de facultades no considera los recursos regulares de la subvención escolar, sanciona otros –como la subvención de mantenimiento- que de ser administrados por la escuela se enfrentaría de mejor manera determinadas dificultades asociadas a la mantención adecuada de las dependencias de las escuelas.

3.5.7. Implementación de programas y herramientas para mejorar la gestión de las escuelas. Exploración.

La mayoría de estos programas y herramientas de fortalecimiento de la gestión son de implementación reciente, de manera que no es posible hacer una evaluación formal acerca del grado de éxito con que han sido realizados y/o acogidos por los equipos directivos y técnicos de las escuelas y liceos, sus principales destinatarios y usuarios.

Sin embargo, nos parece prudente escudriñar, de manera exploratoria, tanto en las dificultades de apropiación y funcionamiento en las escuelas como en los resultados de mejoramiento de la gestión que es posible observar en esta etapa inicial.

a. Respecto de la implementación del **Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la gestión Escolar (SACGE)**, como se dijo, ha sido valorada por distintos usuarios de nuestra sistema escolar como una herramienta importante para identificar las debilidades de gestión de la

escuela, sus posibilidades de mejoramiento y la introducción de elementos de gestión que, de manera sistemática, fueran introduciendo mecanismos de mejora en diversos ámbitos, con prácticas de gestión que obedecen a un modelo de gestión, coherente con las necesidades reales de la escuela.

No obstante, la iniciativa tuvo escasos 5 años de aplicación en escuelas y liceos, con una cobertura menor respecto de la totalidad de los establecimientos municipales que eran los potenciales destinatarios.

Durante el año 2007 la iniciativa ministerial -que contemplaba recursos para capacitar a los equipos directivos y técnicos de las escuelas focalizadas en aspectos teóricos y operativos de la estrategia, capacitar a los expertos que validaban la autoevaluación de la escuela y financiar la ejecución de un plan de mejoramiento que levantara la escuela- decayó sorpresivamente. En los años posteriores no se propició ninguna acción relevante de carácter institucional por parte del MINEDUC que permitiera, por ejemplo, medir el impacto en el mejoramiento de la gestión escolar de las escuelas y liceos que se adscribieron a la estrategia.

Se valora, en todo caso, que de la estrategia global del SACGE se heredara el Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, instrumento que ha servido para propiciar otras estrategias emanadas desde el propio Ministerio de Educación.

b. Respecto del (nuevo) rol, de las (nuevas) atribuciones y de las condiciones de acceso al cargo de director que se plasmaron de manera normativa el año 2004, es preciso señalar que está por demostrarse si estas medidas aportan de manera real al mejoramiento de la gestión escolar en las escuelas.

Efectivamente, como la legalidad lo estableció, en esta provincia –que se ha señalado como referencia para los efectos de la investigación- todos los cargos de director que habían sido “servidos” en carácter de vitalicios fueron concursados; una estimación general podría indicar, sin embargo, que en un 40% de ellos accedieron los mismos docentes que a la fecha del concurso se desempeñaban en tales cargos, algunos con más de 20 años de experiencia como directores.

Por otro lado, la exigencia de concursabilidad del cargo cada cinco años ha mermado notoriamente la cantidad de interesados; registros internos de la Provincial de Educación de Bío Bío (Actas e informes de concursos públicos para proveer cargos de directores, 2006-2010) constatan que en varios casos de establecimientos emblemáticos de la provincia, el cargo se ha resuelto entre 2 postulantes que acreditaron los requisitos.

En este mismo sentido, y si bien la aspiración de la normativa que modificó el Estatuto Docente en lo referido a los requisitos y características de la concursabilidad, propendía hacia la incorporación de docentes que, previa demostración de sus competencias para el cargo, evidenciaran competencias de líderes pedagógicos capaces de conducir el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela, las características del texto normativo permite que la administración de educación de las comunas, a través de las bases de concurso, intencione el

reclutamiento de docentes directivos de acuerdo a sus necesidades e intereses, lo que incide, en definitiva, en la incorporación de líderes pedagógicos.

Del mismo modo, al no existir en el cuerpo de la normativa algunos aspectos específicos que permitan situar las exigencias de concursabilidad en un marco acotado de demostración de las “competencias” o bien el “perfeccionamiento pertinente”, no se discrimina adecuadamente entre los distintos postulantes.

Finalmente, no basta con relevar –a modo de discurso público que enfatiza un nuevo rol de director, mucho más centrado en lo pedagógico, y a nivel de normativa- el nuevo perfil de un director si las condiciones estructurales y de concepción del sistema escolar chileno, con sus componentes específicos a nivel de escuela, no se modifican; la mirada cultural acerca de lo que debe saber, saber hacer y ser un director de escuela no ha cambiado sustancialmente, de manera que, en la práctica cotidiana de la escuela sobre el cargo de director priman las exigencias más emergentes, algunas de carácter burocrático administrativo y otras referidas al funcionamiento “doméstico” de la escuela. A menudo, los directores no tienen más docentes destinados a los otros cargos directivos o técnicos en quienes delegar algunas tareas de esta naturaleza, de manera que buena parte del quehacer pedagógico de conducción de procesos, de verificación de cumplimiento de tareas pedagógicas o de planificación de acciones con sello pedagógico, quedan relegadas.

c) En relación con el proceso de **evaluación de quienes cumplen funciones directivas y técnicas** en los establecimientos de dependencia municipal, pese a que la ley que especifica los procedimientos se promulgó el año 2004, ha sido de incipiente aplicación; en el caso de Bío Bío, en tres de las catorce comunas se inició un proceso exploratorio (“marcha blanca”, (2008-2009), el que quedó sin efecto dado que la misma normativa contemplaba un Reglamento de Ley, documento que definitivamente no vio la luz pública, y cuya necesidad quedó derogada al derogarse el año 2011 esta modalidad de evaluación (como se explicó en apartados anteriores de esta investigación). De manera que no fue posible constatar el nivel de incidencia que hubiera tenido esta aplicación sobre el desempeño real de los directores o del resto de quienes cumplen estas funciones.

d) Una revisión de la trayectoria de la implementación de la **Asignación a los Convenios de Desempeño Colectivo**, que es de carácter voluntaria, tampoco permite saber cuánto ha incidido su ejecución en el mejoramiento de las prácticas de gestión escolar y en el mejoramiento de los resultados de aprendizajes de los alumnos y alumnas en los establecimientos que han suscrito estos convenios. No existe una evaluación formal de su implementación.

En el caso de la provincia de Bío Bío, a contar del año 2005 y de manera creciente, participan alrededor de 35 establecimientos de esta iniciativa; la mayoría de ellos de dependencia municipal.

Y si bien se trata de un convenio de carácter anual, voluntario, que incentiva el cumplimiento de metas de gestión a partir del otorgamiento de un beneficio salarial, pero que no sanciona a

quienes no puedan cumplirlas, su cobertura es baja en relación con la cantidad de escuelas y liceos que potencialmente pueden suscribirlas.

A modo de percepción, fundada en la observación de las características técnicas de los convenios que se suscriben en esta provincia y del nivel de cumplimiento de las metas acordadas (Actas de Suscripción de Convenios, zona privada del portal “www.gestionyliderazgoeducativo.cl), se puede constatar que:

1. Los primeros convenios (2005-2007) daban cuenta de acciones bastante elementales dentro del espectro de prácticas de gestión que las escuelas podían levantar a partir de las diferentes áreas del modelo de gestión escolar; en los últimos tres años se aprecia una madurez respecto de la naturaleza de las metas que los equipos directivos deciden acordar con su sostenedor, de manera que aquellas escuelas y liceos que han participado desde los inicios de esta iniciativa han incorporado efectivamente determinadas acciones de mejoramiento que fácilmente se pueden verificar en el desempeño individual de los equipos.

2. Los sostenedores, responsables de realizar la verificación del nivel de cumplimiento de las metas y, en consecuencia, emitir porcentajes de cumplimiento de las metas, han entendido el sistema de incentivo remuneracional, a menudo, como un derecho de los equipos que suscriben metas, en desmedro de la valoración real del cumplimiento técnico pedagógico de las metas de gestión; esto ha quedado demostrado a propósito de la intervención de las auditorias que el propio Ministerio ha realizado, de manera aleatoria, a los convenios suscritos y evaluados en determinadas comunas, que han arrojado resultados distintos de las evaluaciones y sanciones que originalmente emiten los sostenedores.

3. Si bien estos convenios de gestión son suscritos por equipos directivos y técnicos de las escuelas, que en la mayoría de los casos corresponde a la totalidad de lo que cumplen estas funciones, el procedimiento de suscripción y verificación de cumplimiento de las metas a través de la constatación de los medios de verificación de los distintos indicadores, no garantiza la participación de todos los integrantes del equipo; es decir, el convenio puede figurar con un alto nivel de cumplimiento pero puede corresponder a la acción decidida de uno solo de los integrantes del equipo que ha tenido la preocupación de aplicar dispositivos, sistematizar procesos, y, en definitiva, de elaborar el portafolio con las evidencias que se demanda para la demostración del cumplimiento.

e) La última de las herramientas de gestión arriba reseñadas, la **delegación de facultades para administrar recursos financieros en la escuela**, ha tenido escasa acogida entre los posibles usuarios.

Los antecedentes que se conocen en la Provincial de Educación de Bío Bío reportan que solo un establecimiento posee delegación de facultades para administrar recursos financieros (se trata del liceo que constituye el estudio de caso que ocupa esta investigación).

Como antes se describió, a petición de los directores, los alcaldes, previo acuerdo del concejo municipal, podrían delegarles facultades para administrar determinados recursos financieros.

En este sentido, la observación de lo que ha acontecido en esta provincia, a propósito de la gestión ministerial, da cuenta que no más de 4 directores solicitaron formalmente la delegación de facultades a sus alcaldes, ninguna de las cuales fue formalmente respondidas por los ediles (Informe de solicitud de facultades delegadas, 2008, DEPROV Bío Bío).

Considerando que se trata de una herramienta de gestión, que de aplicarse, optimizaría objetivamente la gestión de las escuelas y liceos, quienes dependen de las dinámicas internas de los departamentos de finanzas de los DAEM para recibir a tiempo o a destiempo los recursos solicitados, llama la atención que la mayoría de los directores no haya realizado solicitud de delegación de facultades.

La explicación podría estar en los mismos antecedentes que se recogen de las acciones formales de la supervisión ministerial: 1. los directores no solicitan administración de recursos porque perciben que se trata de una responsabilidad de alta exigencia, considerando que no tienen una formación en aspectos contables y presupuestarios; 2. del mismo modo, perciben que las condiciones del mercado público (“Chilecompra”) a las que estarían obligados son altamente demandantes en tiempo y en competencia de carácter técnico, que no están instaladas en los equipos de las escuelas; 3. algunos, de antemano, y aludiendo a las situaciones financieras de sus DAEM, perciben que los alcaldes resistirán estas medidas de traspaso de recursos a los establecimientos, de manera que iniciar acciones para su otorgamiento tensionaría las relaciones de dependencia administrativa y laboral que mantienen con sus empleadores.

3.6. El Liderazgo escolar

A partir de la síntesis referida a los tipos de liderazgo escolar y sus posibles aplicaciones en el sistema escolar, desarrollada por Castro y Castro (2011), se pueden identificar cuatro tipos de liderazgo.

1. El liderazgo situacional se plantea a partir de la relación que establece el líder con sus subordinados y, sobre todo, a partir de la madurez de éstos. Considera, asimismo, que los grupos humanos, condicionados por el ambiente organizacional, experimentan distintos momentos, por tanto, se requiere establecer distintos tipos de relación y liderazgo.

Los supuestos que enmarcan este tipo de liderazgo se refieren, por un lado, a que no existe un estilo único de liderazgo que pueda considerarse el mejor, pero sí existe un estilo óptimo en cada situación; y por otro lado, a que las características de cada colaborador en cada situación son diferentes y cambiantes. La situación del colaborador cambia, por lo tanto es el líder el que debe cambiar su comportamiento. En consecuencia, se puede llegar a una primera definición diciendo que el estilo “correcto” de liderazgo es aquel que demande la situación, en que está inmerso el colaborador.

Esta aproximación le exige al líder, las siguientes capacidades: entender la situación del colaborador, adaptar sus comportamientos a los que requiere la situación y hacerlo

eficientemente, aunque el estilo requerido no sea el que más se aproxime a sus características personales.

2. El Liderazgo instruccional, por su parte, está ligado en las instituciones educativas al liderazgo institucional que ejercen los directivos, particularmente en aquella dimensión que se orienta hacia la mejora de la función sustantiva en toda institución educativa: el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esto se traduce en el conjunto de acciones que se llevan a cabo con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, condiciones adecuadas para el aprendizaje y resultados acordes con la misión y visión institucional; teniendo claridad de que ese liderazgo será eficaz en la medida que se cumplan las metas que la propia comunidad se ha planteado inicialmente de forma consensuada.

Se caracteriza porque, quien lo ejerce, tiene vastos conocimientos y sabe aplicar los principios de la enseñanza y aprendizaje basados en la investigación, lo que potencialmente los coloca como ejemplo de cómo hacer una práctica docente eficaz pudiendo también observar y retroalimentar la práctica de otros docentes.

3. El liderazgo transformacional y facilitador está asociado a la capacidad de persuadir y conducir con idealismo las metas compartidas de una comunidad escolar. Quien lo ejerce alienta a la aceptación de metas de grupo, transmite expectativas de alto rendimiento, crea entusiasmo intelectual y ofrecen modelos apropiados a través de su propio comportamiento.

Las estrategias de tipo transformacional tienen la capacidad de motivar e inspirar a seguidores, en especial cuando la organización enfrenta un gran cambio. Entregan un sentido de propósito y significado que puede unir a las personas en una causa común. En la escuela, esto se logra al hacer participar activamente a los profesores en el proceso de tomas de decisiones; el papel del director no es resolver problemas en persona, sino ver que los problemas sean resueltos.

Al desplegar estrategias facilitadoras para una causa común, se requiere que los líderes que ejercen este tipo de liderazgo, superen las limitaciones, formen equipos, creen redes de comunicación; provean retroalimentación, coordinación, y manejo de conflictos; creen redes de comunicación; practiquen políticas de colaboración; y conformen la estrategia de la escuela.

4. El liderazgo distribuido, a su vez, se caracteriza, en primer lugar, por resaltar la función de liderazgo como una propiedad del grupo como consecuencia de las interacciones individuales; en segundo lugar, los límites del liderazgo no se circunscriben al conjunto de líderes sino que pueden abarcar a individuos y grupos capaces de aportar y, por último, existe la visión de que es el resultado de iniciativas conscientes que interactúan en contextos donde otros las adoptan, adaptan y mejoran provocando un efecto sinérgico donde el resultado es superior a la suma de las partes.

Para desplegar este tipo de liderazgo, se requiere de condiciones ligadas con la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas en el centro escolar que

aseguren procesos de transformación permanente con el objetivo de entregar una educación de calidad.

Así, el liderazgo distribuido implica un cambio en la cultura del centro escolar, incorporando a todos en un proyecto común; aprovechando las competencias y habilidades de todos los integrantes de la comunidad logrando que el liderazgo se manifieste en todos los niveles. Esta dispersión del liderazgo lejos de diluir el compromiso provoca sinergia en la comunidad logrando que la transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de esa organización.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque del estudio

Esta investigación se funda a partir de un paradigma esencialmente cualitativo, con un enfoque fenomenológico hermenéutico.

A juicio de Cardona (2002, p. 143-145) la investigación cualitativa pretende comprender fenómenos complejos examinándolos en su totalidad, en el contexto donde ocurren; por tanto, su propósito, en definitiva, es comprender a los individuos y a cualquier tipo de evento en su medio.

Se caracteriza, en términos generales, por estudiar los fenómenos sociales (educativos) en su entorno natural, donde los datos se puedan recoger directamente (a través de la observación, principalmente). Suele recurrirse a las descripciones narrativas ricas en detalles que podrían contribuir a la comprensión de una determinada conducta. Se trata de una investigación orientada, fundamentalmente, por el proceso, pues los investigadores quieren saber cómo y por qué ocurre tal conducta. El análisis de datos es inductivo, es decir, los datos se recogen primero y se sintetizan inductivamente para generar generalizaciones. A menudo releva la perspectiva de los participantes, en el sentido de comprenderlos desde su propio punto de vista, de ahí que se introduce en este paradigma la perspectiva fenomenológica, es decir, la construcción de los significados deviene de la “realidad” subjetiva de los participantes.

En el caso de esta investigación, considerando que se ha diseñado una investigación que corresponde a un estudio de caso, con técnicas de levantamiento de la información de carácter eminentemente cualitativas, se ha optado, no obstante, por introducir algunas formas complementarias para obtener, aportar y enriquecer la información, esencialmente referidas a encuestas de opinión y satisfacción y, las que por su naturaleza y formas de analizar la información, pertenecen, más bien, a un enfoque cuantitativo de investigación.

4.2. Tipo y diseño de estudio.

El diseño que asume esta investigación corresponde a un Estudio de Caso.

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa.

Para Stake (1998), citado por Bisquerra (2004), “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (p. 311).

“La particularidad más característica de este método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendiéndolo como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce”, Muñoz y Muñoz (2001), citado por Bisquerra (2004, p. 311).

En este sentido, se ha considerado como unidad de estudio de caso un liceo de dependencia municipal de la ciudad de Laja, provincia de Bío Bío, región del Bío Bío; y en particular, “las prácticas de gestión escolar” que se implementan en este establecimiento educacional.

Se ha desarrollado un estudio de caso de carácter Instrumental (Stake (1998) citado por Bisquerra (2004, p. 314)), esto porque se han tenido en cuenta las prácticas de gestión escolar implementadas en el liceo objeto de esta investigación en tanto éstas pudieran explicar los buenos resultados de aprendizajes y los favorables indicadores de eficiencia interna que muestra este liceo en comparación con sus similares; es decir, se ha planeado un acercamiento a la gestión interna del liceo como caso de interés que pudiera aportar antecedentes que permitan mirar la gestión institucional y, en particular, ciertas prácticas de la gestión institucional, como causa directa de aceptables resultados de aprendizaje de los alumnos y/o aceptables indicadores de eficiencia interna.

Siguiendo a Merriam (1988), citado por Bisquerra (2004), este estudio de caso asume también un diseño Interpretativo en el sentido de aportar “descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos” (Pág. 314-315), no obstante que, en el caso de esta investigación y, dado que se ha usado un modelo de gestión escolar definido, las categorías conceptuales están predefinidas a través de las áreas y dimensiones que contempla dicho modelo.

En este sentido se ha indagado con cierta profundidad en las prácticas de gestión que se implementan en el Liceo que constituye el estudio de caso; y esta indagación, es decir, la revisión de las prácticas específicas de gestión escolar miradas intencionadamente a través de las áreas y dimensiones que aporta el Modelo de Gestión Escolar provisto por el Ministerio de Educación, ha permitido describir la naturaleza específica de estas prácticas y determinar, cuando ha correspondido, su nivel de profundidad y su vinculación con los logros de aprendizaje y los indicadores de eficiencia interna que el liceo registra.

4.2.1. El liceo investigado como unidad de estudio de caso. Justificación

El Liceo investigado es un liceo de dependencia municipal, de la comuna de Laja. Atiende a una matrícula de 1500 alumnos y alumnas (año 2010), tanto en la modalidad Humanístico Científica como Técnico Profesional.

Se ha considerado este liceo como unidad de estudio de caso para averiguar la naturaleza de las prácticas de gestión institucional y pedagógica, de acuerdo a los siguientes antecedentes:

a) Sus resultados de aprendizaje, considerando exámenes externos como el SIMCE y la PSU, dan cuenta, de manera pre-investigativa, de una aceptable implementación curricular, por lo menos en la modalidad Humanística – Científica que imparte el liceo, de la que se conocen mayores antecedentes; de hecho –y como se evidenciará más adelante- los resultados del SIMCE de las últimas 3 mediciones lo ubican por sobre el promedio nacional, regional y provincial; está, asimismo, por sobre el promedio (nacional, regional y provincial) de liceos de dependencia municipal; y, finalmente, figura por sobre el promedio de resultados de su Grupo Socio Económico (GSE) de referencia (Grupo B).

Del mismo modo, al someterlo a comparación en el contexto de los resultados de PSU, fundamentalmente en la modalidad H – C, se ubica sobre los promedios nacionales, regionales y provinciales; es más, al compararlo con los resultados de los otros establecimientos educacionales de dependencia municipal, tanto a nivel regional y provincial, obtiene puntajes promedios, significativamente mayores.

b) Los indicadores de eficiencia interna del liceo se mantienen en rangos aceptables. En comparación con sus similares de la provincia, mantiene un bajo porcentaje de repitencia, un alto porcentaje de promoción y un alto porcentaje de retención escolar.

c) Como es el único liceo de dependencia municipal de la comuna de Laja, atiende a la población escolar de la comuna, sin exigir requisitos de ingreso, es decir, no selecciona a los alumnos por características de rendimiento; sin perjuicio de que, una vez que ha completado su matrícula, realiza procesos internos de distribución de alumnos de acuerdo a los promedios con que ingresan y a otras variables.

d) Este liceo participó en la estrategia ministerial de mejoramiento de su gestión institucional a través del SACGE; en primera instancia, el liceo suscribió un acuerdo de participación el año 2004, por lo que en los años posteriores se desplegaron todas las fases asociadas a esta estrategia: autoevaluación institucional, validación de la autoevaluación a través de un panel externo de expertos, ejecución de un plan de mejoramiento –con recursos ministeriales-. Posteriormente, el año 2007, se incorporó nuevamente a esta estrategia en un segundo ciclo de trabajo, pero el proceso, esta vez, se desarrolló parcialmente dado que esta acción ministerial se debilitó.

e) Este liceo ha recepcionado e implementado, con un evidente compromiso institucional, la mayoría de las “ofertas” ministeriales destinadas a introducir procesos de mejora en los establecimientos, ya sea a través de programas focalizados de mejoramiento, capacitación y/o perfeccionamiento de docentes, o de estrategias más específicas implementadas a nivel local.

f) Es, aunque de un modo incipiente, un buen referente de prácticas institucionales y pedagógicas para los demás establecimientos de la provincia; por ejemplo, a mediados del año 2007, en el contexto de una acción ministerial de carácter local referida a fortalecer la “delegación de facultades” en los directores de establecimientos educacionales para

administrar determinados recursos, se solicitó al equipo directivo del liceo que realizara una transferencia de la experiencia de administrar recursos financieros a través de esta posibilidad que introdujo la ley n° 19.410, considerando que a ese año era el único establecimiento en la provincia que contaba con facultades delegadas en la persona de su directora.

g) Es “llamativo”, asimismo, que de este liceo provengan alumnos que en años sucesivos alcancen los primeros lugares en los torneos de debates, torneos de debates en inglés, concursos de ortografía, entre otros, todos a nivel provincial y regional.

Del mismo modo, se observó que de este liceo provienen varios docentes que asumen liderazgos en las redes o grupos de docentes que se convocan para desarrollar trabajos de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas; de hecho, el liceo ha sido “anfitrión” de varias pasantías desarrolladas a nivel provincial, regional o nacional, es decir, en los últimos años este establecimiento ha sido seleccionado para transferir a otro alguna experiencia relevante desarrollada tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de gestión institucional.

4.2.2. Otros Antecedentes del liceo

Se trata de un liceo de dependencia municipal, administrado por el Departamento de Educación Municipal (DAEM) de la comuna de Laja; es el único establecimiento que imparte enseñanza media de dependencia municipal en la comuna (aunque entre los años 2007 y 2009 funcionó el nivel de enseñanza media en la escuela “Las Ciénagas”, en un sector rural).

Fue creado en el año 1973, como ampliación de la enseñanza básica de la escuela “Andrés Alcázar” (“ex -centro básico”) en la ciudad de Laja, lugar donde funcionó hasta el año 2003.

A comienzos del año 2004 se trasladó a una edificación nueva, construida para posibilitar su ingreso a la Jornada Escolar Completa (JEC).

En la actualidad este liceo posee una matrícula aproximada de 1500 alumnos, distribuida en 40 cursos, 11 de los cuales corresponden a la enseñanza media Técnico profesional, en la especialidades de Administración, Construcciones Metálicas y Electricidad.⁶

Además de las salas de clases, el liceo posee la siguiente infraestructura complementaria: Un Centro de Recursos de Aprendizaje, una Central de Apuntes, un laboratorio de Informática, un laboratorio de Biología y Química, un laboratorio de Física, un laboratorio para la especialidad de Administración, un taller para la especialidad de Electricidad, un taller para la especialidad de Construcciones Metálicas, una Sala de Reuniones, una sala de Librería para la especialidad de administración, un gimnasio (que funciona en las antiguas dependencias), una multicancha (descubierta), 2 salas para la atención del Proyecto de Integración, una oficina para la atención de apoderados, una oficina para el Centro general de Padres (que alberga, además, a la

⁶ A partir del año 2011 inició un proceso de separación de la modalidad de enseñanza Técnico Profesional de la Científico Humanista.

fotocopiadora), un comedor, Sala de Profesores y oficinas para cada uno de los docentes directivos y técnicos.

Para los períodos 2008-2009 y 2010-2011, este liceo fue reconocido por el Ministerio de Educación como un establecimiento de Excelencia Académica a través del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED); también se le acreditó, para los mismos períodos, como un establecimiento que trabaja en condiciones de Desempeño Difícil (en ambos casos se incrementa proporcionalmente la renta mensual de los docentes y asistentes de la educación que trabajan en él).

A contar del año 2005 cuenta con Facultades Delegadas en la dirección del liceo para administrar ciertos recursos; es el único establecimiento de dependencia municipal en la provincia que posee esta condición.

De acuerdo a la clasificación socioeconómica que se utiliza en la metodología de agrupamiento de los establecimientos educacionales a través del SIMCE, este liceo pertenece al grupo socioeconómico “B”, medio bajo, es decir, la escolaridad promedio de las madres es de 10 años, la escolaridad promedio de los padres es de 10 años y el ingreso promedio del grupo familiar es de \$214.089 (declarado por éstos).

Posee un equipo directivo y técnico compuesto por 4 docentes y dos asistentes de la educación (Directora, Inspector General, dos Jefes Técnicos, una psicóloga y una encargada de la residencia familiar y coordinadora del CRA); un equipo de docentes integrado por 55 profesores y un equipo de asistentes de la educación compuesto por 23 personas.

4.2.2.1. Indicadores de eficiencia interna

a) Datos de Asistencia, aprobación, repitencia y retiro ⁷

Indicadores Eficiencia Interna (%)	2008	2009	2010
Asistencia Promedio	92,13	92,55	94,10
Aprobación	92,85	93,40	94,60
Repitencia	5,26	6,50	5,40
Retiro	2,53	4,40	4,30

⁷ Fuente: Cuenta pública de Directora.

b) Excelencia Académica a través del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED)⁸

Resultados SNED por períodos	
Período	Seleccionado (Sí/No)
1996 - 1997	No
1998 - 1999	No
2000 - 2001	No
2002 - 2003	Sí
2004 - 2005	Sí
2006 - 2007	No
2008 - 2009	Sí
2010 - 2011	Sí

4.2.2.2. Antecedentes de Resultados SIMCE 2° medio.⁹

Año	Resultado Liceo	Diferencia con su Grupo Socioeconómico	Provincial Municipal	Provincial (Municipal y Part. Subv.)	Regional Municipal	Regional (Municipal y Part. Subv.)
2001	251	+14	235	235	228	241
2003	244	+10	229	234	228	245
2006	260	+23	229	241	230	250
2008	246	+12	229	238	228	249
2010	251	+9	228	240	229	253

4.2.2.3. Antecedentes de Resultados PSU (HC)¹⁰

Año	Resultado Liceo Promedio (LC y M)	Provincial municipales ¹¹	Regional Municipales	Regional Municipal y Part. Subv
2008	530	441	472	502
2009	517	427	471	502
2010	504	436	469	504
2011	522	428	(nd)	(nd)

⁸ El SNED es un sistema de evaluación bianual del desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados del país, que se traduce en la medición de un conjunto de factores referidos a resultados de aprendizaje y eficiencia interna: Efectividad, Superación, Iniciativa, Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento, Igualdad de oportunidades, Integración de profesores y profesoras, padres y apoderados.

⁹ Fuente: www.simce.cl

¹⁰ Fuente: www.demre.cl

¹¹ Ver anexo con los resultados del Liceo objeto de estudio respecto de los liceos de dependencia municipal de la provincia de Biobío.

4.3. Técnicas de levantamiento de información

4.3.1. Descripción General

Siguiendo a Colás y Buendía (1992), citado por Bisquerra (2004, pág. 332), para esta investigación se ocuparon tanto técnicas de recogida de información de carácter directas o interactivas como indirectas.

De las técnicas directas se recurrió a la observación no participante -para las cuales se realizaron registros o notas descriptivas- y a las entrevistas informales, en profundidad, individuales y grupales (grupo focal de discusión), de acuerdo a lo definido por Bisquerra (2004, p. 302). De las técnicas indirectas se consideró la revisión de fuentes documentales, la mayoría de ellas referidas a documentos oficiales, tanto internos como externos, siguiendo a Del Rincón (1995), citado por Bisquerra (2004, p. 349).

Considerando que se ha diseñado una investigación que corresponde a un estudio de caso, con técnicas de relevamiento de la información de carácter eminentemente cualitativas, se ha optado, no obstante, por introducir algunas formas complementarias para obtener, aportar y enriquecer la información, esencialmente referidas a encuestas de satisfacción y opinión, las que por su naturaleza y formas de analizar la información, pertenecen, más bien, a un enfoque cuantitativo de investigación.

Al recoger información a través de estos instrumentos complementarios, se ha querido, por un lado, conseguir una mirada más abarcadora acerca de las prácticas de gestión escolar, dado que se dimensionan los niveles de satisfacción de los demás actores de la comunidad escolar respecto de la gestión que se realiza en el liceo, y por otro, contrastar y mejorar la fidelidad de los datos y antecedentes acerca del modo particular que asume la gestión escolar en este liceo; en definitiva, se intentó ampliar la posibilidad de establecer “controles cruzados” –siguiendo a Klockars, 1977, citado por Taylor y Bogdan (1987:127)- sobre los relatos de las experiencias de implementar prácticas de gestión que se recogieron de los principales informantes, esto es, de los docentes directivos.

4.3.2. Descripción de las técnicas e instrumentos usados

4.3.2.1. Matriz investigativa. Descripción

En general, todos los instrumentos indagativos se construyeron a partir de una matriz de base elaborada desde de la descripción de áreas, dimensiones y elementos de gestión del Modelo de Gestión del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) del Mineduc, versión del año 2007.

Este modelo de Gestión Escolar está constituido de la manera que a continuación se ilustra:

Área	Dimensión	Elementos de Gestión
Se dan en el plano de las prácticas de los procesos de gestión que desarrolla el establecimiento educacional para lograr sus metas y objetivos.	Las Dimensiones son un conjunto de contenidos temáticos que configuran las Áreas. En total son 15 Dimensiones distribuidas entre las cinco Áreas.	Son contenidos específicos que operacionalizan la dimensión e interrogan sobre la práctica del establecimiento educacional. 41 Elementos de Gestión, 33 en las áreas de Proceso y 8 en el área de Resultado.
<p>LIDERAZGO</p> <p>“Prácticas desarrolladas por el equipo directivo, para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa, el logro de los objetivos y metas institucionales”.</p>	<p>1.1 Visión Estratégica y Planificación</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran las necesidades educativas de los estudiantes.b) Existen prácticas para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran los intereses de la comunidad educativa.c) Existen prácticas para asegurar que las acciones planificadas se articulan con los objetivos y metas institucionales.</p>
	<p>1.2 Conducción</p>	<p>a) Existen prácticas del equipo directivo para asegurar que las acciones implementadas favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales. b) Existen prácticas para asegurar que la delegación de funciones del equipo directivo favorece el logro de los objetivos y metas institucionales.c) Existen prácticas que aseguran la coordinación de los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos y metas institucionales d) Participación de actores organizados (elemento de gestión emergente)</p>
	<p>1.3. Alianzas Estratégicas</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que los vínculos de colaboración o de intercambio de experiencias con otras escuelas y/o liceos contribuyen al logro de las metas institucionales. b) Existen prácticas para asegurar que la articulación de acciones con otras instituciones contribuyen al logro de las metas institucionales. c) Existen prácticas para asegurar que las acciones desarrolladas con el entorno de la escuela están relacionadas con el logro de las metas institucionales.</p>
	<p>1.4. Información y Análisis</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que las acciones planificadas se evalúan en relación al logro de metas institucionales con información actualizada. b) Existen prácticas de análisis de la información para la toma de decisiones.</p>
	<p>1.5. Cultura de altas expectativas (Dimensión emergente)</p>	<p>a. Existen prácticas que fomentan la cultura de altas expectativas para el logro de aprendizajes y objetivos institucionales. (elemento de gestión emergente)</p>
	<p>1.6. Director o directora con foco en lo académico (Dimensión emergente)</p>	<p>a) Existen prácticas que aseguren que el foco de la gestión de la directora está centrado en lo pedagógico-curricular (elemento de gestión emergente)</p>

<p>2. GESTIÓN CURRICULAR</p> <p>Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular en coherencia con el PEI.</p>	<p>2.1. Organización Curricular</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que la propuesta curricular es coherente con los objetivos y metas institucionales.</p> <p>b) Existen prácticas para asegurar que la propuesta curricular del establecimiento, considera las necesidades educativas de los estudiantes.</p>
	<p>2.2. Preparación de la enseñanza</p>	<p>a) Existen prácticas que aseguran la coherencia de los diseños de enseñanza con la propuesta curricular del establecimiento.</p> <p>b) Existen prácticas para asegurar la coherencia entre los diseños de enseñanza de los docentes y las necesidades e intereses de todos los estudiantes.</p> <p>c) Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los diseños de enseñanza y los procedimientos de evaluación de los aprendizajes.</p> <p>d) Existen prácticas para asegurar que los diseños de enseñanza consideran tiempo, espacios y recursos didácticos que hacen factible su implementación.</p>
	<p>2.3. Acción Docente en el Aula</p>	<p>a) Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.</p> <p>b) Existen prácticas para asegurar que los docentes propician un clima de aula que favorece los aprendizajes.</p> <p>c) Existen prácticas para asegurar que los docentes manifiestan altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus estudiantes.</p> <p>d) Ambiente propicio para el aprendizaje (elemento de gestión emergente)</p> <p>e) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (elemento de gestión emergente)</p>
	<p>2.4. Evaluación de la Implementación Curricular</p>	<p>a) Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular, respecto a los contenidos mínimos considerados en el Marco Curricular.</p> <p>b) Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos sectores y subsectores de aprendizaje.</p> <p>c) Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión para realizar los ajustes necesarios a la propuesta curricular y los diseños de enseñanza implementados.</p>
<p>3. CONVIVENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES</p> <p>Prácticas que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de los actores de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.</p>	<p>3.1 Convivencia Escolar</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que la comunidad educativa genera e implementa procedimientos de convivencia que favorecen un clima propicio para los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>b) Existen prácticas para abordar conflictos entre los distintos actores de la comunidad educativa.</p> <p>c) Existen prácticas que aseguran a la comunidad educativa canales de información y diálogo que favorezcan un clima propicio para el aprendizaje de los estudiantes.</p>
	<p>3.2. Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes</p>	<p>a) Existen prácticas para apoyar a todos los estudiantes en sus aprendizajes, considerando sus características y necesidades.</p> <p>b) Existen prácticas para favorecer la no discriminación y aceptación de la diversidad sociocultural.</p>
<p>4. RECURSOS</p>	<p>4.1 Recursos</p>	<p>a) Existen prácticas para asegurar que la formación continua de</p>

Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y asistentes de educación y la organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales.	Humanos	los docentes y asistentes de educación es pertinente con la propuesta curricular. b) Existen prácticas que aseguran que la evaluación de desempeño se realiza en coherencia con los objetivos y metas institucionales. c) Existen prácticas que aseguran un sistema de reconocimiento a los diferentes actores de la comunidad educativa en relación al logro de metas institucionales.
	4.2. Recursos Financieros	a) Existen prácticas para asegurar que los recursos financieros se utilizan en función del logro de objetivos y metas institucionales. b) Existen prácticas para asegurar la utilización de la infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales.
5. RESULTADOS Datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales.	5.1 Logros de Aprendizaje	a) Datos del establecimiento educacional que muestran el nivel de logro de los aprendizajes esperados de todos los alumnos en los distintos sectores y subsectores, establecidos en el Marco Curricular. b) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los alumnos, en relación a las mediciones nacionales.
	5.2 Logros Institucionales	a) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de las metas establecidas en los planes y/o acciones de mejoramiento. b) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los índices de eficiencia interna. c) Datos del establecimiento sobre desempeño de los docentes directivos, técnico pedagógicos, docentes de aula y asistentes de educación
	5.3 Satisfacción de la Comunidad Educativa	a) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de docentes y asistentes de educación. b) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de padres y apoderados. c) Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los alumnos.

Para construir la matriz de investigación, se desagregó cada elemento de gestión del modelo en una secuencia indagativa que consideró:

- a) una Referencia (R), es decir, la definición concreta del aspecto (práctica(s) de gestión escolar) de que era de interés observar/ investigar;
- b) las Preguntas de Investigación (PI) que orientarían la búsqueda precisa de información relevante acerca del elemento de gestión referenciado; y, finalmente,
- c) la redacción de los Textos Indagatorios (TI), esto es, la formulación de enunciados que, en el caso de encuestas de satisfacción o consultas de opinión, permitiera recoger información susceptible de sistematizar e interpretar a través de determinados criterios y formatos de respuesta.

En la tabla que a continuación se muestra, se evidencia la estructura de la construcción de la matriz aquí descrita.

Ejemplo: Matriz General de Investigación

<p>1. LIDERAZGO. Prácticas desarrolladas por el equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales.</p>		
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	REFERENCIA (R) / PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN (PI) / TEXTO INDAGATORIO PARA INSTRUMENTO (TII)
1.1 Visión Estratégica y Planificación	a. Existen prácticas para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran las necesidades educativas de los estudiantes.	R: Necesidades educativas de los estudiantes reflejadas en los procesos de planificación
		<p>PI:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El equipo directivo y técnico planifica las actividades que, en los distintos ámbitos, se desarrollarán durante el año lectivo? 2. ¿El equipo directivo y técnico planifica las actividades del año considerando las necesidades educativas de los estudiantes? 3. ¿El equipo directivo y técnico da a conocer a los estudiantes la planificación semestral y/o anual de actividades?
		<p>TII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El equipo directivo y técnico planifica las actividades que, en los distintos ámbitos, se desarrollarán durante el año lectivo • El equipo directivo y técnico planifica las actividades del año considerando las necesidades educativas de los estudiantes • El equipo directivo y técnico da a conocer a los estudiantes la planificación semestral y/o anual de actividades

Es necesario precisar que al construir la matriz indagatoria de base, se optó por introducir algunas “categorías de investigación” en carácter de “emergentes”; es decir, se agregaron y asimilaron dos nuevas dimensiones (**1.5. Cultura de altas expectativas** y **1.6. Director o directora con foco en lo académico**) al área de Liderazgo, lo que, naturalmente exigió la redacción de dos nuevos elementos de gestión que permitieran construir preguntas investigativas (“Existen prácticas que fomentan la cultura de altas expectativas para el logro de aprendizajes y objetivos institucionales”, y “Existen prácticas que aseguren que el foco de la gestión de la directora está centrado en lo pedagógico-curricular”). A su vez, a la dimensión “Conducción” se agregó el siguiente elemento de gestión: “Participación de actores organizados”.

Del mismo modo, a la dimensión de “Acción docente en el aula”, del área de Gestión Curricular, se agregaron dos nuevos elementos de gestión: “Ambiente propicio para el aprendizaje” (que profundiza en la búsqueda de prácticas de gestión de un aspecto antes considerado (“Existen prácticas para asegurar que los docentes propician un clima de aula que favorece los aprendizajes”) y “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”.

En todos los casos, estas modificaciones referidas a la ampliación del espectro de prácticas de gestión posibles dentro de un establecimiento educacional, se formularon a partir de dos antecedentes relevantes:

1) la observación inicial de las prácticas de gestión escolar que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales, dados los avances específicos que ha tenido en los últimos

años la gestión de escuelas y liceos, excede las prácticas descritas en el modelo de gestión ministerial que se ha considerado como sustento para la matriz de investigación de este trabajo;

2) a mediados del año 2008 el Ministerio de Educación elaboró una intervención instrumental del Modelo de gestión Escolar con el que habían venido trabajando las escuelas y liceos preferentemente focalizadas a través de la acción ministerial; esta intervención, consistió, en lo sustancial, en “evidenciar” y abrir nuevas prácticas de gestión escolar con el propósito de contribuir al levantamiento del diagnóstico de la gestión institucional que debían realizar todas las escuelas que se adscribieran a la Subvención Escolar Preferencial (SEP). De esta modificación del instrumento original se recogieron, precisamente, algunos de los aspectos de gestión que enriquecen esta matriz.

4.3.2.2. Sesiones de observación directa.

Esta investigación se realizó en un establecimiento educacional al que el investigador ha tenido acceso de manera sistemática, formal e institucional, particularmente en los años previos y durante el período de “recogida de información” (2007 – 2009), a propósito de su calidad de “supervisor técnico pedagógico” del Ministerio de Educación de Chile.

De hecho, el Liceo Héroes de la Concepción de Laja participó durante el año 2007 y 2008 en el programa de focalización “Liceos Preferentes” que incluía como estrategia, entre otras, la visita de un supervisor ministerial para acompañar el proceso de mejoramiento que debían emprender los liceos (la mayoría de ellos municipales, con alta concentración de matrícula y con un nivel de vulnerabilidad educativa sobre el promedio de los establecimientos de la provincia).

En este contexto, el investigador asistió a 6 sesiones formales de acompañamiento durante el año 2008; estas sesiones incluyeron trabajo de entrevistas, diálogos y talleres tanto con el equipo directivo del liceo como con los docentes; en ocasiones también participó su sostenedora (Jefa Comunal de Educación).

De este modo, se observaron reuniones técnicas ampliadas, particularmente los Consejos Técnicos y Administrativos de profesores (3 sesiones), y reuniones técnicas temáticas, como las desarrolladas por los Departamentos de Lenguaje, Matemática y de los docentes de las especialidades de la modalidad Técnico Profesional (3 reuniones).

También participó de 2 sesiones de retroalimentación y orientaciones técnicas que el Jefe Técnico realizó con grupos de 3 y 4 docentes.

Además de estas visitas formales de acompañamiento propiciadas en el contexto de la supervisión ministerial, la estrategia de asesoría incluía reuniones y talleres con todos los directivos y técnicos de los 23 liceos focalizados en la provincia (4 reuniones durante el año) y con los docentes de 4 subsectores, quienes participaban de redes pedagógicas locales a través de reuniones periódicas (5 durante el año). Esta segunda instancia permitió establecer un

diálogo y observación de los docentes y del equipo directivo y técnico en su relación con los otros docentes de los liceos focalizados.

Durante el año 2009, y si bien el liceo no fue incluido formalmente en la estrategia de focalización, el investigador y funcionario ministerial, debió concurrir en 4 ocasiones al liceo para responder a las necesidades emergentes de asesoría del establecimiento (talleres para inducir los aspectos normativos y criterios de la Evaluación Docente, talleres para inducir el proceso de formulación de Convenios de Desempeño Colectivo del equipo directivo, entre otros aspectos demandados).

Además de estas cuatro reuniones de carácter institucional, se programaron dos visitas extraordinarias en las que el investigador pudo acceder a dos reuniones del equipo directivo con los docentes, en las que se abordaron asuntos de gestión institucional y de gestión pedagógica en particular.

En este mismo período, y en el contexto de la celebración del aniversario del liceo, se observó una reunión de coordinación entre docentes, asistentes y parte del equipo directivo; del mismo modo se observó una jornada parcial en que se implementaron algunas de las actividades programadas.

Durante el año 2008, asimismo, se observaron períodos parciales de clases, a 6 docentes (4 de la formación general y 2 de la formación diferenciada Técnico Profesional).

4.3.2.3. Entrevistas

a) Entrevistas informales

Fueron entrevistados, de modo informal, la Directora del establecimiento (al menos en 5 oportunidades); el Jefe Técnico (al menos 6 oportunidades); la docente que realizaba actividades de colaboración en la UTP (al menos en 3 oportunidades); el Inspector General y Coordinador de la Enseñanza Media Técnico Profesional (al menos en 4 oportunidades); un docente del sector de Lenguaje, que participaba de la Red de Docentes de Lenguaje de la provincia (al menos en 5 oportunidades); un docente del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quien coordinaba algunas actividades extraprogramáticas del establecimiento; la Coordinadora Técnica del DAEM (al menos en 2 oportunidades); una asistente de la educación, quien cumple funciones de secretaria del establecimiento (en al menos 3 oportunidades).

En todos los casos la entrevista se desarrolló a modo de conversaciones abiertas, a través de las cuales se requirió información específica acerca de la forma en que se desplegaban determinados procedimientos de gestión, acciones de coordinación y la manera en cómo fluía la comunicación entre los distintos actores del liceo.

b) Entrevistas individuales en profundidad.

i. Se entrevistó a la Directora del liceo en dos oportunidades (agosto de 2008 y mayo de 2009).

La primera entrevista, dada su extensión, se repartió en dos momentos distintos; a través de ella se formularon preguntas específicas que, siguiendo una a una la descripción de prácticas que consigna el modelo de autoevaluación de la gestión institucional del Ministerio de Educación (2007), procuraron saber la manera específica en que se ejecutaban dichas prácticas; el modo de preguntar siguió la estructura que se construyó en la “Matriz General de Investigación” (que se especifica antes), es decir, a partir de un elemento de referencia –que tipificaba el elemento de gestión específico- se formularon entre una y tres preguntas específicas, como se muestra en esta tabla de ejemplo:

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	REFERENCIA (R) / PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN (PI) / TEXTO INDAGATORIO PARA LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN (TII).
1.1 Visión Estratégica y Planificación	b. Existen prácticas para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran las necesidades educativas de los estudiantes.	R: Necesidades educativas de los estudiantes reflejadas en los procesos de planificación
		PI: El equipo directivo y técnico planifica las actividades que, en los distintos ámbitos, se desarrollarán durante el año lectivo? 4. ¿El equipo directivo y técnico planifica las actividades del año considerando las necesidades educativas de los estudiantes? 5. ¿El equipo directivo y técnico da a conocer a los estudiantes la planificación semestral y/o anual de actividades?

Para cada respuesta la Directora formuló un relato de la práctica que, en la mayoría de los casos, consignó la manera en que se realizaba dicha práctica, las personas que participaban de ella y los tiempos en que se ejecutaba; a menudo, realizó reflexiones o formuló comentarios acerca de las dificultades que se presentaban para realizar los procedimientos que ameritaban la práctica o bien, puso marcados acentos en los éxitos conseguidos con la implementación de algunas prácticas.

Fue necesario, en varios casos, precisar el alcance de la pregunta, dado que el relato de la práctica tendía a abordar otros asuntos complementarios; esto ocurrió, generalmente, cuando la Directora entrevistada no tenía claridad acerca de los sistemas de trabajo o los procedimientos implementados (o no implementados) para llevar a cabo alguna práctica.

Las respuestas entregadas por la directora fueron grabadas en un dispositivo portátil y simultáneamente se registró, en modalidad de apuntes, lo sustancial de cada respuesta.

La segunda entrevista siguió una estructura similar a la primera, sin embargo su focalización estuvo, por un lado, en precisar determinadas respuestas a las prácticas de gestión consultadas en la primera entrevista (sobre todo aquellas que, al sistematizar las respuestas, arrojaron ciertas deficiencias en la calidad de la respuesta dada), y por otro, en obtener respuestas a los

elementos de gestión que surgieron como categorías emergentes de investigación y que no estuvieron considerados en la primera entrevista.

En este segundo caso, la entrevista se realizó en una sesión; fue registrada en un dispositivo portátil y se realizó paralelamente la toma de apuntes de lo sustancial de la respuesta entregada.

ii. Se entrevistó al Jefe Técnico del Liceo en una oportunidad (agosto de 2008).

Considerando la misma estructura de la entrevista realizada a la Directora, es decir siguiendo una a una la descripción de prácticas que consigna el modelo de autoevaluación de la gestión institucional del Ministerio de Educación (2007) para el área de gestión curricular, se le preguntó acerca de la manera específica en que se ejecutaban dichas prácticas; el modo de preguntar siguió la estructura que se construyó en la “Matriz General de Investigación” para esta área.

La entrevista fue grabada en un dispositivo portátil, aunque paralelamente se hizo un registro, en modalidad de apuntes, de los aspectos centrales de las respuestas del Jefe Técnico.

c) Entrevista focal

La entrevista focal se implementó con el propósito de profundizar en algunos aspectos de las prácticas de gestión que no pudieron ser recogidos de modo más directo a través de las otras técnicas e instrumentos usados.

Las preguntas que se formularon, obedecen, en primera instancia, a las que están presentes en la matriz investigativa que luego se reseña, y, en segunda instancia, a la necesidad emergente de profundizar en algunas de las respuestas que los actores entregaron durante el proceso.

A través de la entrevista se consiguió:

- a) Saber / conocer si la práctica de gestión consultada existía o no.
- b) Saber / conocer el nivel (frecuencia) de aplicación de la práctica.
- c) Saber / conocer el grado de aceptación (valoración, evaluación) que la comunidad expresa respecto de su implementación (el modelo de gestión considera, en su área de resultados, los niveles de satisfacción de la comunidad).
- d) Saber / conocer las características específicas de la práctica de gestión pesquisada.

Se entrevistó a tres docentes, de acuerdo a las siguientes características que se intencionaron para otorgarle algún grado de representatividad (etaria, permanencia en el establecimiento, modalidad de enseñanza (Técnico profesional / Humanístico Científica)):

- a) Al menos 3 docentes.
- b) De los/as 3 docentes seleccionados, al menos 1 debía ser de sexo femenino.
- c) Uno/a de los/as docentes debía tener al menos 20 años de servicio en el establecimiento.
- d) Uno/a de los/as docentes debía tener no más de 5 años de servicio en el establecimiento.
- e) Al menos uno/a de los docentes debía desempeñarse en como docente en alguna de los módulos de las especialidades de formación Técnico Profesional que imparte el liceo.

La entrevista fue grabada; se realizó en dependencias de la oficina de la directora (en ausencia de ésta), en el transcurso del primer trimestre del año 2009.

Tanto las preguntas como las respuestas fueron transcritas a un documento que constituye el “corpus” de los hallazgos, a partir del cual se identificaron las unidades de análisis. Posteriormente se procedió a triangular la información analizada, lo que permitió arribar a una serie de interpretaciones acerca del caso estudiado.

4.3.2.4. Registros documentales

a) Documentos Oficiales Internos observados.

- Libros de clases: registro de contenidos, actividades de clases y observaciones de alumnos/as (dos libros de 2° medio, 2 libros de 3° medio y un libro de 4° medio; registros correspondientes al primer semestre de 2009).
- Presentaciones de “cuenta pública” de los años 2006, 2007, 2008 y 2009 (de donde se obtuvo información referida a indicadores de eficiencia interna, resultados de aprendizaje, resultados educativos, proyectos internos, entre otros datos relevantes).
- Documentos de archivo de UTP: planificaciones de clases, calendarizaciones de actividades, actas de reuniones técnicas y talleres (observación realizada durante el primer semestre de 2009).
- Libros de registro de la administración de recursos financieros (“facultades delegadas”), correspondientes a los años 2007 y 2008 (que permitió observar la trayectoria y destino de los recursos financieros, así como la modalidad de trabajo que permitió operacionalizarlos).
- Actas de consejos técnicos y generales de profesores (se revisó el libro de actas con registros correspondientes al año 2008 y primer trimestre de 2009) (de estos registros se obtuvo información referida a la conducción de estas reuniones, los asuntos abordados, la perioricidad con que se llevaron a cabo, la delegación de tareas, la organización de eventos, la planificación y evaluación de las actividades realizadas, entre otra).
- Actas del Consejo Escolar (correspondientes a dos reuniones realizadas durante el año 2009) (lo que permitió observar la participación de los apoderados y otros actores en las actividades relevantes del liceo, la perioricidad de las reuniones, el modo de conducirlas por parte de la directora, la planificación de actividades y su evaluación, la reflexión colectiva respecto de los avances institucionales, entre otros aspectos).
- Portafolio con correspondencia enviada y recibida: oficios, solicitudes, memorandos internos (correspondientes al año 2008) (lo que evidenció la manera cómo el establecimiento se relaciona formalmente con otras instituciones, la participación de los actores del establecimiento en diversas actividades externas, la manera cómo el equipo directivo gestionó (canalizó, difundió, priorizó) la información recibida, el modo formal de establecer la comunicación entre los actores internos, entre otros aspectos importantes).

- Cuaderno de notas y registros de la Directora, correspondientes a reuniones del equipo de gestión, reuniones específicas con docentes y reuniones con grupos de apoderados, entre otros registros (se observaron los registros realizados durante el 2° semestre de 2008).
- Reglamento de Convivencia Escolar (2009).
- Proyecto Educativo Institucional (2009).

b) Documentos Oficiales Externos observados

Se revisaron los registros internos de la Oficina Provincial de Educación de Bío Bío para pesquisar información relevante respecto de la relación institucional entre la Oficina Provincial y el liceo (registros correspondientes a los años 2007 y 2008 y primeros meses de 2009):

- Documentos en la modalidad de “Oficios Ordinarios”, enviados y recibidos (citaciones a reuniones de redes, citaciones a jornadas técnicas de trabajo, difusión de programas ministeriales, formalización de adjudicación de PME, rendiciones de cuentas de PME, entre otros).
- Archivos de eventos o actividades en los que participó el liceo.

4.3.2.5. Encuestas de “Satisfacción”

Esta investigación consideró la aplicación de “encuestas de satisfacción” para cada uno de los tres estamentos del establecimiento: profesores, alumnos, padres-apoderados.

Se solicitó a los consultados que declararan su nivel de satisfacción con algunos aspectos “visibles” de las prácticas de gestión escolar que caracterizan al establecimiento; en consecuencia, se elaboró un instrumento que consideró 45 enunciados que inquieran por el nivel de satisfacción de la comunidad acerca distintas prácticas de gestión referidas a liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, gestión de la convivencia escolar, además de algunos aspectos propios del área de “Resultados” del Modelo de Gestión Escolar, que no fueron pesquisados a través de los otros instrumentos.

En todos los casos, los enunciados elaborados apuntaron a conocer el grado / nivel con que la comunidad valora la gestión del liceo; esto permitió, por un lado, cubrir aspectos investigativos referidos a prácticas de gestión que ofrecían algún grado de dificultad al ser incluidos en los otros instrumentos, y por otro, ampliar y complementar el horizonte indagativo seleccionado para esta investigación.

Del mismo modo, la encuesta de satisfacción permitió elaborar enunciados amplios de prácticas de gestión escolar; es decir, a través de una afirmación se consideró en algunos casos, al menos dos o tres elementos de gestión.

En este caso, no se diferenci6 el instrumento para los tres estamentos consultados si no que se opt6 por presentar un 6nico instrumento, que, a trav6s de la redacci6n inteligible de enunciados ofreciera posibilidades de respuesta tanto para padres, alumnos y profesores.

Tal como se ilustra a continuaci6n, este instrumento consider6 las siguientes opciones de respuesta: 1: Muy Insatisfecho/a ; 2: Insatisfecho/a; 3: Medianamente Satisfecho/a; 4: Satisfecho/a; 5: Muy satisfecho/a.

Encuesta de "Satisfacci6n de los docentes" / "Alumnos/as" / "Apoderados/as"						
Instrucciones						
En esta parte se pretende recoger antecedentes acerca del grado de satisfacci6n que usted manifiesta respecto de los servicios educativos prestados por el liceo; marque con una "X" el casillero que represente mejor su grado de satisfacci6n respecto del aspecto consultado. Procure responder toda la encuesta.						
Las opciones de respuesta son las siguientes:						
1: Muy Insatisfecho/a 2: Insatisfecho/a 3: Medianamente Satisfecho/a						
4: Satisfecho/a 5: Muy Satisfecho/a						
N ^o	Aspecto	Nivel de Satisfacci6n				
		1	2	3	4	5
1	El liderazgo de la directora					
2	El liderazgo del equipo directivo					
3	La manera en que se planifican las actividades para el semestre o para el a6o					
4	La manera en que se considera la opini6n de los apoderados por parte del equipo directivo					
5	La manera en que se considera la opini6n de los apoderados por parte de los docentes					

La muestra de docentes, alumnos y apoderados a quienes se aplic6 el instrumento es de car6cter intencionada; en todos los casos se trata de informantes claves que pod6an proveer de la informaci6n requerida, ya sea por el nivel de conocimiento de la gesti6n del establecimiento y de sus resultados, o por el nivel de vinculaci6n con la instituci6n dado sus a6os de permanencia (docentes que permanecen por m6s tiempo en el establecimiento o que poseen mayor carga horaria, alumnos de 3^o y 4^o medio que han permanecido a lo menos dos a6os en el establecimiento y sus padres).

Estamento	Poblaci6n total	Muestra Consultada	Observaciones
Profesores	54	27	Se concurri6 en un horario en que los docentes estaban reunidos para realizar un Consejo de Profesores; del total de los presentes (40 aproximadamente) se solicit6 a 30 de ellos que respondieran el instrumento, actividad que se realiz6 hacia el final de la reuni6n, por lo que algunos de ellos no alcanzaron a concluir el llenado del instrumento; 3 de ellos no reportaron respuestas al d6a siguiente, plazo para devolver la encuesta.

Alumnos	1600	196	Se aplicó en 3 cursos del nivel de 2° medio y en 3 cursos del nivel de 3° medio; uno de los 3°s medios pertenece a la modalidad Técnico Profesional del Liceo.
Apoderados	1250 (aprox.)	92	Se aplicó a los padres de los alumnos que contestaron la encuesta de satisfacción para alumnos. Los alumnos debían llevarla a sus casas y pedir que sus padres o apoderados la respondieran; al día siguiente se organizó el trabajo de recolección. De las 150 encuestas (aproximadamente) que se enviaron a los domicilios, sólo se recogieron 92; la dificultad estribó esencialmente en el olvido de los estudiantes de reportar el instrumento y en la no aceptación de algunos apoderados a participar de esta investigación.
Fecha de aplicación	Primera y segunda semana de diciembre de 2008.		

4.3.2.6. Consulta de opinión para profesores

De acuerdo a los aspectos investigativos definidos para propiciar esta investigación, se consideró necesario elaborar un instrumento emergente, de carácter escrito, que se definió sencillamente como “consulta para profesores”.

En el transcurso de la aplicación de los instrumentos, sobre todo en las observaciones y entrevistas, se constató que, en general, la comunidad de docentes participaba de manera colectiva de la creencia de que el liceo “se destacaba en el concierto de los establecimientos municipales de la provincia”; sentían que se desempeñaban en un establecimiento relativamente exitoso, con resultados de aprendizaje por sobre el promedio de los liceos “vecinos” y con indicadores de gestión interna que también los hacía “sobresalir” respecto de los otros liceos.

De esta manera se decidió preguntar formalmente a los docentes a qué atribuían estos resultados, para lo cual se elaboró una consulta que consideró 24 posibles “factores” que explicarían este “buen desempeño” y se les pidió que priorizaran entre ellos los que a juicio personal contenían mejor las posibles causas del desempeño exitoso; en concreto se les pidió - como se observa en el fragmento de la consulta que se agrega a continuación- que señalaran en estricto orden de importancia, los 10 aspectos que considerara los más relevantes para explicar “el lugar de privilegio” que ha alcanzado el liceo en estos últimos años; donde 1 debía corresponder al aspecto detectado como el más relevante y así sucesivamente.

Consulta para Profesores/as

Sexo: M - F (Marque con una X según sea el caso) Años de servicio en este liceo:

Considerando que el Liceo Héroes de la Concepción en los últimos años, en el contexto de los liceos de dependencia municipal de la provincia de Bío Bío y de la Región del Bío Bío, ha

alcanzado resultados de aprendizaje y de gestión institucional que le ubican por sobre el promedio, **¿a qué atribuiría usted estos resultados?**

Señale en estricto orden de importancia, los **10** aspectos que usted considera son los más relevantes para explicar “el lugar de privilegio” que ha alcanzado el liceo en estos últimos años; **1** corresponderá al aspecto detectado como el más relevante y así sucesivamente.

Para contestar, anote el número correspondiente (de 1 a 10) frente al aspecto seleccionado.

Es recomendable que antes de marcar, usted lea todos los aspectos que aquí se enuncian.

Probables aspectos referidos al buen desempeño del liceo	Nº
1) La buena gestión de la directora.	
2) La buena gestión del equipo directivo.	
3) La buena gestión del equipo técnico pedagógico.	
4) La buena gestión pedagógica en el aula de los profesores/as.	
5) La buena gestión y colaboración del DAEM.	
6) La calidad (competencias) académica de los/as alumnos/as.	
7) El compromiso de los alumnos con su aprendizaje.	

Estos 24 factores o causas que permitirían explicar el buen desempeño del establecimiento fueron elaborados a partir de los antecedentes que los propios docentes aportaron en las primeras fases investigativas (por ejemplo, una docente expresó “a mí me parece que este liceo es bueno porque aquí hay buenas relaciones entre nosotros... los problemas se resuelven de buena manera, por lo tanto una puede trabajar tranquila; dedicarse a lo que tiene que dedicarse”, aspecto que fue recogido a través de la expresión “Las buenas relaciones interpersonales que se mantienen entre los distintos miembros de la comunidad educativa”), y a partir de aspectos que se desprenden del Modelo de Gestión, de manera que pudiera realizarse una posible correlación de resultados con los otros instrumentos aplicados.

La consulta fue aplicada a 31 docentes, en las primeras semanas del año 2009.

4.4. Informantes claves

Para efectos de recoger información se optó por considerar a toda la comunidad escolar, representada, como sujetos portadores de datos, antecedentes, percepciones y opiniones referidas a las maneras específicas de cómo se llevan a cabo las prácticas de gestión escolar en el liceo.

De esta manera fueron consultados los siguientes actores, de acuerdo a los criterios que se describen:

Actores	Participantes (informantes clave)	Criterios de inclusión / Elegibilidad
Equipo Directivo y Técnico	Directora, Inspector General y dos Jefes Técnicos (que participan de entrevistas grupales, individuales y observaciones de sus reuniones de trabajo).	Son los encargados directos de la gestión del liceo.
Docentes	3 docentes (que participan de entrevista focal).	a) Al menos 3 docentes. b) De los/as 3 docentes seleccionados, al menos 1 debía ser de sexo femenino. c) Uno/a de los/as docentes debía tener al menos 20 años de servicio en el establecimiento. d) Uno/a de los/as docentes debía tener no más de 5 años de servicio en el establecimiento. e) Al menos uno/a de los docentes debía desempeñarse en como docente en alguna de los módulos de las especialidades de formación Técnico Profesional que imparte el liceo.
	45 docentes (observados en sus reuniones técnicas y de coordinación)	Todos los docentes que participaban de las reuniones técnicas (consejos técnicos de docentes y reuniones de departamentos)
	31 docentes (que responden consulta de opinión).	La totalidad de los docentes que permanecían en el establecimiento en el momento de aplicar el instrumento (de un total de 54).
	27 docentes (que responden Encuesta de Satisfacción).	La totalidad de los docentes que permanecían en el establecimiento en una reunión técnica.
Estudiantes	196 Alumnos (que responden Encuesta de Satisfacción para estudiantes)	Los alumnos de 3 cursos del nivel de 2° medio y 3 cursos del nivel de 3° medio; uno de los 3°s medios pertenece a la modalidad Técnico Profesional del Liceo.
Apoderados	92 apoderados (que responden Encuesta de Satisfacción para apoderados)	Se aplicó a los padres de los alumnos que contestaron el cuestionario para alumnos. Los alumnos debían llevarlo a sus casas y pedir que sus padres o apoderados lo respondieran; al día siguiente se organizó el trabajo de recolección.

4.5. Estrategia de Análisis de datos

4.5.1. Descripción general

Siguiendo a Colás (2001), se ha hecho un análisis de datos de carácter inductivo y ocupando, fundamentalmente, procedimientos descriptivos (p. 292).

De esta manera, una vez recogidos los datos, es decir, una vez transcritas y sistematizadas las respuestas a las preguntas formuladas en las entrevistas, sistematizadas las notas recogidas de las observaciones (formales e informales), sistematizados los registros de los documentos interno y externos observados y sistematizadas las respuestas a las “encuestas de satisfacción” y “consulta de opinión para docentes”, se organizaron dichos datos realizando un “vaciado” simple a la matriz de investigación diseñada, de acuerdo a las preguntas de investigación y textos investigativos de referencia que se construyeron, tal como lo muestra el siguiente ejemplo (simplificado).

1. LIDERAZGO. Prácticas desarrolladas por el equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales.							
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE GESTIÓN	REFERENCIA (R) / PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN (PI)	Información recogida				
1.1 Visión Estratégica y Planificación	a. Existen prácticas para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran las necesidades educativas de los estudiantes.	R: Las necesidades educativas de los estudiantes son consideradas en los procesos de planificación del liceo. PI: 1. ¿El equipo directivo y técnico planifica las actividades que, en los distintos ámbitos, se desarrollarán durante el año lectivo? 2. ¿El equipo directivo y técnico planifica las actividades del año considerando las necesidades educativas de los estudiantes? 3. ¿El equipo directivo y técnico da a conocer a los estudiantes la planificación semestral y/o anual de actividades?	Instrumentos				
			Sesiones de observación directa	Entrevistas informales	Entrevistas individuales en profundidad	Entrevista focal	Registros documentales

A partir de la matriz construida con los datos recogidos, se procedió a realizar el análisis descriptivo, considerando uno a uno los elementos de gestión abordados.

Este proceso ocurrió en a lo menos tres fases sucesivas, dado que al analizar las características que asumía la gestión escolar en cada uno de los ámbitos consultados, en varios de ellos no se tuvo, en una primera instancia, información suficiente que permitiera realizar un análisis confiable, así que se debió recurrir a la formulación de preguntas directas a través de entrevistas informales o bien, se solicitó a determinados informantes claves –la Directora y el Jefe Técnico, en la mayoría de los casos – que ampliaran el relato de ciertos aspectos que hubieran sido pobremente recogidos.

Así, el análisis propiamente tal se desarrolló a través de la construcción de las descripciones de las prácticas de gestión que para cada elemento de gestión se fueron elaborando, a partir de las diferentes antecedentes (relatos de prácticas, datos, notas) que se recogieron de los instrumentos.

En la mayoría de los casos se tuvo al menos dos fuentes informativas desde donde obtener los antecedentes para describir la práctica.

A medida que se describió la práctica que respondía al elemento de gestión en cuestión, se elaboró un comentario que permitiera situar el punto de reflexión del investigador.

4.5.2. Descripción específica de la sistematización de los datos recogidos.

a) Sesiones de observación directa

Las notas y registros de las observaciones directas de las distintas sesiones observadas fueron traspasadas a la cuadrícula correspondiente de la matriz investigativa diseñada, a modo de respuesta a las preguntas de investigación redactadas.

La mayoría de las notas y registros de las observaciones directas de las reuniones de consejos y de reuniones técnicas fueron un insumo relevante para comprender las prácticas de gestión asociadas a las categorías de Liderazgo y de Gestión Curricular.

b) Entrevistas Informales

Las notas y registros de las entrevistas informales fueron sistematizadas de modo que coincidieran con una posible respuesta a las interrogantes de la práctica de gestión que se pesquisó en particular; la mayoría de estas notas corresponden a respuestas específicas que ciertos informantes aportaron a preguntas específicas que, de modo emergente, hubo que realizar, dado que no se contaba con información confiable para ciertos elementos de gestión, aún habiendo sistematizado los datos de los otros instrumentos indagativos.

c) Entrevistas Individuales en profundidad

Las sesiones de las entrevistas fueron transcritas desde el archivo digital donde se almacenaron y traspasadas a la cuadrícula correspondiente de la matriz investigativa diseñada, a modo de respuesta a las preguntas de investigación redactadas.

La entrevista a la Directora, como se indicó antes, permitió cubrir la totalidad de los elementos de gestión del modelo de gestión abordado; la entrevista al Jefe Técnico, en tanto, permitió cubrir con profundidad el área de Gestión Curricular.

d) Entrevista focal

Tal como ocurrió con la entrevista a la Directora, la entrevista focal recorrió todas las áreas del modelo de gestión (transformado en una matriz investigativa), aunque se optó por profundizar en aquellos ámbitos que se percibieron débiles en los relatos de prácticas de la Directora y el Jefe Técnico.

Como las otras entrevistas, ésta fue transcrita desde el archivo digital donde se almacenó y traspasada a la cuadrícula correspondiente de la matriz investigativa diseñada, a modo de respuesta a las preguntas de investigación redactadas.

e) Observación de registros Documentales

En la mayoría de los casos los registros documentales internos se utilizaron para verificar determinados antecedentes contenidos en los relatos de las prácticas que se levantaron a partir de las entrevistas y para complementar estos mismos relatos (como ocurrió con las actas de Consejos técnicos y el cuaderno de registro de la Directora).

Desde estos registros se obtuvieron notas específicas que se agregaron a modo de “confirmación” de los relatos ya transcritos a las cuadrículas de la matriz o bien, se elaboraron notas complementarias que cuestionaban (“ponían en duda”) la veracidad de la información recogida a través de las entrevistas. Esto permitió enriquecer la descripción de la práctica en la medida que sugirió otros modos diferentes de hacer la gestión institucional, a veces, ajena a la percepción formal y verbalizada por los informantes.

f) Encuesta de satisfacción.

Tanto para este instrumento de investigación como la consulta de opinión para docentes, se usaron procedimientos de estadística descriptiva.

Para sistematizar las respuestas se procedió de la siguiente manera:

1) Interesaba saber el grado de satisfacción de los distintos estamentos acerca de las prácticas de gestión escolar que implementa el establecimiento, traducidas, para efectos del instrumento elaborado, en “servicios educativos” prestados.

2) Un enunciado o varios enunciados de la encuesta -dependiendo de la complejidad del elemento de gestión pesquisado y de la naturaleza de la/s preguntas investigativa/s formulada/s- permiten saber el grado de aceptación / satisfacción que la comunidad consultada declara acerca de los “servicios educativos” que presta – implementa el liceo.

3) Considerando que las respuestas están asociadas a valores numéricos (1-2-3-4-5), se procedió a cotejar cada respuesta por separado a lo largo de todas las encuestas del estamento consultado respectivamente.

4) El resultado del nivel de la práctica de gestión consultada – grado de satisfacción de la comunidad, corresponde, en consecuencia, a la suma de todos los valores numéricos reportados y luego dividido por el total de encuestas aplicadas. Así, un elemento de gestión pesquisado, por ejemplo, a través de 3 enunciados de la encuesta, pudo dar como respuesta promedio, entre apoderados, “3,45”, lo que permitirá informarla (como se desarrolla más adelante) en el rango de “Medianamente Satisfecho”; es decir, se trata de una práctica asociada a un elemento de gestión de la matriz investigativa que:

- i) existe (dentro del concierto de prácticas de gestión que se desea constatar), lo que permite reafirmar la información recogida a través de los otros instrumentos aplicados; y
- ii) la ocurrencia y/o manifestación y/o implementación de ella deja medianamente satisfechos a los usuarios consultados.

g) Consulta de opinión para profesores

Para sistematizar los antecedentes recogidos a través de este instrumento, se procedió de la siguiente manera:

i) Se listaron, primero, los aspectos que, de manera recurrente, eran considerados por los docentes consultados para explicar el buen desempeño del establecimiento.

ii) A partir de los aspectos más recurrentes, se listó un orden de priorización (del n° 1 al n° 16) de acuerdo al lugar de preferencias en que los docentes los anotaron.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DEL LICEO ESTUDIADO

Introducción

En esta parte se da cuenta de los resultados obtenidos al aplicar, sistematizar y analizar los antecedentes recogidos producto de la aplicación de los instrumentos de investigación.

A través de su implementación y análisis se procuró, por un lado, constatar la existencia de determinadas prácticas de gestión, las que se abordaron siguiendo el modelo de gestión escolar que refiere este trabajo.

Por otro lado, se intentó caracterizar esas prácticas de gestión, es decir, se procuró describir y contextualizar los sistemas de trabajo que se hallaron a partir de una observación más profunda y documentada, conseguida a través de los diversos instrumentos aplicados.

5.1. Área de Liderazgo

5.1.1. Dimensión “Visión estratégica y planificación”

a) Para esta primera dimensión interesaba conocer cómo ocurrían las “prácticas para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran las necesidades educativas de los estudiantes”.

Se investigó entre los estamentos consultados respecto de si las “necesidades educativas de los estudiantes eran consideradas en los procesos de planificación del liceo y cómo estas eran consideradas”; para ello se elaboraron estas tres preguntas de investigación: “¿El equipo directivo y técnico planifica las actividades que, en los distintos ámbitos, se desarrollarán durante el año lectivo?”, “¿El equipo directivo y técnico planifica las actividades del año considerando las necesidades educativas de los estudiantes?”, y “¿El equipo directivo y técnico da a conocer a los estudiantes la planificación semestral y/o anual de actividades?”.

Pese a que los relatos acerca de esta práctica postulan su existencia, el análisis más abarcador de los datos recabados, da cuenta de que no existen procedimientos formales rigurosos para recoger periódicamente las necesidades educativas de los estudiantes y, a partir de ellas, diseñar acciones globales.

En general, se observa que la mayoría de las acciones planificadas que emanan del equipo directivo y que, luego, se socializan a través de distintos canales formales, compatibilizan con los intereses de los actores.

A nivel de equipo directivo y técnico se tiene en consideración lo que los estudiantes “necesitan en términos educativos” pero a partir de la percepción global de quienes conforman

el equipo, quienes han desempeñado durante años esta función, de manera que declaran conocer las necesidades y expectativas educativas de los alumnos.

En ciertos períodos se han aplicado instrumentos para conocer las necesidades educativas de los alumnos a través de la UTP y de la unidad de Orientación, cuyos resultados se socializaron durante algún tiempo; esta percepción se mantiene en el equipo, como información de fondo, que suele permear el diseño de planificación.

Se desprende, en consecuencia, que esta práctica no evidencia procedimientos importantes respecto de “considerar las necesidades educativas de los estudiantes en los procesos de planificación”. Ocurre que el equipo directivo diseña acciones para cada mes, con énfasis en períodos claves del año escolar, pero a partir de datos referidos a percepciones o imágenes generales vinculadas a las necesidades educativas de los estudiantes; está claro, sin embargo, que una vez que se diseñan y calendarizan, se comunican con efectividad a la comunidad; al mismo tiempo, se observa que, en su mayoría, las acciones diseñadas tienen una favorable acogida por parte de los estudiantes y profesores, lo que deriva en una buena percepción de la práctica asociada a este elemento de gestión.

b) En esta misma dimensión, interesaba conocer cómo ocurrían los procedimientos o sistemas de trabajo “para asegurar que los procesos de planificación del establecimiento consideran los intereses de la comunidad educativa”. Para este propósito se formularon estas dos preguntas cuyas respuestas fueron recogidas a través de sus correspondientes enunciados en los instrumentos aplicados: “¿El equipo directivo y técnico planifica las actividades del año considerando los intereses de la comunidad educativa?” y “¿El equipo directivo y técnico da a conocer a la comunidad la planificación semestral y/o anual de actividades?”

Al respecto, resulta ilustradora la respuesta de uno de los docentes participantes: “(...) hay una constante relación entre todos los estamentos que tú señalas incluso a final de año se da conocer a los profesores, incluso al CAA el proyecto para el año siguiente; tal vez lo que no queda muy claro es lo que les toca a los alumnos el próximo año, pero sí, como docentes, hay una coordinación total del año próximo (o del período próximo)” (Docente 2, Entrevista Focal).

De hecho, se observa que periódicamente en los consejos de profesores, que se desarrollan semanalmente, el equipo directivo informa de las principales actividades emergentes o de rutina escolar que se desarrollarán próximamente; es frecuente que al menos un profesor observe o inquiete acerca de la actividad planificada. Cuando se trata de actividades de mayor envergadura, la directora suele someterlo a consideración del cuerpo de docentes, con preguntas expresas respecto de la pertinencia de la actividad planificada y de los procedimientos para llevarla a cabo.

En el caso de los alumnos, se observa que estos no son consultados de manera sistemática; sí se observa cierta rigurosidad que demanda su opinión cuando se preparan acciones que les atañen de manera directa, por ejemplo, eventos recreativos, celebración del aniversario, entre otros; para este efecto, se realizan consultas semiformales a través de los docentes jefes de

cursos o bien, a través de asambleas de directivas de cursos que son convocadas por el profesor asesor del Centro de Estudiantes.

No se observaron procedimientos específicos y sistemáticos respecto de la participación de los apoderados; en este caso, suele ocurrir que las actividades planificadas se comunican a los apoderados en las reuniones periódicas de apoderados de curso; allí se recogen algunas opiniones de éstos, las que a veces suelen emitirse para manifestar alguna disconformidad acerca de algún acción emprendida a bien, para socializar su conformidad.

Sí constituye una práctica sistemática la socialización y comunicación a la comunidad de las diferentes acciones planificadas; en este sentido, es frecuente observar paneles específicos en el área de administración del liceo que dan cuenta de las acciones programadas a modo de calendario semanal o mensual; del mismo modo, en los Consejos de Profesores, el equipo directivo rutinariamente informa las actividades que corresponde desarrollar durante la semana; a veces se entregan minutas impresas con calendarios de actividades.

En consecuencia se observa que esta práctica de gestión se desarrolla de manera sistemática; que es común consultar a la comunidad representada por la pertinencia y características de lo que se desea implementar, aunque se observan claras debilidades respecto de la participación consultada de los padres y apoderados.

c) Respecto del tercer elemento de gestión que compone esta dimensión, es decir, “Existen prácticas para asegurar que las acciones planificadas se articulan con los objetivos y metas institucionales”, se formuló esta pregunta: ¿Las acciones que se planifican para el año y/o semestre están en relación directa con los objetivos y metas del liceo?”.

Los actores consultados perciben, en general, que las acciones que se programan y ejecutan en el liceo son de alta pertinencia respecto de lo que la comunidad espera que se realice en un proceso escolar determinado; de esta manera, cada vez que se socializan las acciones a través de los canales formales, tanto los alumnos como los apoderados –y, en una mayor medida, los docentes- las aceptan como necesarias y apegadas a la “marcha” regular del liceo; sin embargo, al interior del equipo directivo y técnico, cuando se programan y luego se revisan las acciones ejecutadas, no existe conciencia formal –trabajada a través de algún instrumento o conversación explícita- respecto de si las acciones que ocupan el calendario del liceo están o no “articuladas con los objetivos y metas institucionales”.

La práctica que se ejecuta con mayor cercanía a la descrita en este elemento de gestión, pudiera estar asociada a las reuniones periódicas del equipo de gestión, en las que, con cierta formalidad, se repasan las acciones semestrales o anuales y algún miembro del equipo acentúa algún retraso o poco énfasis en tal cual acción, la que, a su juicio, deja en desmedro el cumplimiento de algún propósito institucional declarado con anterioridad.

5.1.2. Dimensión “Conducción”

a) Respecto de este elemento de gestión -destinado a sondear si existen “Prácticas del director y del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los objetivos y metas institucionales”-, se pesquisó, en primer lugar el elemento de gestión referido a constatar si “existen prácticas del equipo directivo para asegurar que las acciones implementadas favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales”.

Para este propósito se formularon enunciados que abarcaron estas dos preguntas: “¿Las distintas actividades/acciones que distintos actores del liceo ejecutan durante el año ayudan de manera directa a cumplir las metas y objetivos institucionales?, y ¿El equipo directivo y técnico cautela que las actividades/acciones que distintos actores del liceo ejecutan durante el año ayudan de manera directa a cumplir las metas y objetivos institucionales?”

Tal como en el elemento de gestión antes desarrollado, la percepción de los actores consultados es altamente favorable; esto porque la mayoría de las acciones y actividades programadas y cumplidas cuenta con la anuencia de los actores; en consecuencia, la mayoría de ellos percibe que lo que se desarrolla en el liceo obedece a propósitos importantes, que entroncan con la dinámica de avance que se ha propuesto el liceo, y que suele declararse públicamente en instancias formales (rendiciones de cuentas, reuniones, alocuciones de aniversario, entre otros).

Del mismo modo, y tal como se expresó en el caso anterior, no se consignan acciones concretas, técnicamente definidas para propiciar la práctica que enuncia este elemento de gestión. En particular, respecto de la segunda pregunta a través de la cual se abordó este elemento (¿El equipo directivo y técnico cautela que las actividades/acciones que distintos actores del liceo ejecutan durante el año ayudan de manera directa a cumplir las metas y objetivos institucionales?), el equipo directivo no ha definido procedimientos sistemáticos. Existe confianza manifiesta respecto de la acciones planeadas; mediante la percepción y la imagen que este conjunto de docentes posee acerca de lo que es conveniente desarrollar para cumplir la “misión” específica del liceo en un año escolar determinado, se organizan las actividades que, en diversos ámbitos, dan vida a la propuesta pedagógica del liceo; al respecto, los miembros del equipo coinciden que al interior del equipo existe un vasto conocimiento acerca de lo que es conveniente “hacer” para dar vida al proyecto pedagógico del establecimiento; este conocimiento, se sustenta, asimismo, en el grado de avance que paulatinamente va experimentando el establecimiento, ya sea en indicadores de eficiencia interna, como en resultados de aprendizaje. “Sabíamos que con esta promoción de segundos medios era difícil mantener el resultado de SIMCE de la medición pasada, por eso es que los profesores sabían de antemano que había que reforzar los aprendizajes y ser más exigentes con los alumnos”, señala la directora, en clara alusión a que una de las metas anuales o bianuales del liceo es mejorar -o, por lo menos mantener- los resultados del SIMCE.

b) En relación con el segundo elemento de gestión pesquisado, es decir, “Existen prácticas para asegurar que la delegación de funciones del equipo directivo favorece el logro de los

objetivos y metas institucionales”, los antecedentes fueron pesquisados a través de las siguientes preguntas: “¿La directora del liceo delega funciones en los distintos miembros del equipo directivo y técnico?”, “¿Los otros miembros del equipo directivo y técnico delegan funciones en el equipo de docentes y asistentes de la educación?”, “¿La manera o procedimiento en que se delegan funciones entre los distintos equipos se realiza considerando preferentemente el cumplimiento de los objetivos y metas del liceo?”, y “¿La delegación de funciones entre los distintos equipos permite, de manera importante, el cumplimiento de los objetivos y metas del liceo?”.

Respecto de esta práctica de gestión, se observa que las tareas y funciones que compete a cada docente directivo y técnico, docente de aula o asistentes de la educación están bien definidas y “traspasadas” a través de mecanismos formales.

En la práctica, se observa que los distintos actores de la comunidad saben a quien dirigirse de acuerdo a la naturaleza del asunto que se requiere abordar.

Es frecuente que en las reuniones de los días lunes, cuando se reúne el equipo de gestión, la directora suela delegar las tareas emergentes que se suscitan a partir de una actividad en proceso de desarrollo o bien, alguna programación específica; esto le permite, en reuniones posteriores revisar la ejecución de las tareas con los nombres de los responsables o encargados de coordinarlas o liderarlas. Uno de los docentes entrevistados piensa que esta delegación de funciones es una de las fortalezas de la directora, quien conoce con propiedad a quien ha encargado una determinada tarea: “(...) de hecho, suena medio extraño pero una sola mirada que haga la Directora sabe a quién se está dirigiendo... En la última reunión ocurrió así, la persona se paró inmediatamente (...)” (Docente 3, Entrevista Focal).

c) Respecto del tercer elemento de gestión investigado, “Existen prácticas que aseguren la coordinación de los actores de la comunidad educativa para favorecer el logro de los objetivos y metas institucionales”, se formularon 3 preguntas: “¿Los distintos actores del liceo trabajan de manera coordinada?”, “¿La coordinación de los distintos actores/estamentos del liceo es realizada por el equipo directivo y técnico?” y “¿La coordinación del trabajo de los distintos actores/estamentos apunta a lograr los objetivos y metas institucionales del liceo?”

La observación de la gestión de los equipos, respecto de esta práctica en cuestión, da cuenta, efectivamente, de la existencia de diversos mecanismos de coordinación entre los distintos estamentos de la comunidad. Funciona de manera permanente el equipo de gestión, el Consejo de Profesores, las reuniones de microcentros de padres y apoderados, las asambleas de alumnos/as delegados de cursos, el Consejo Escolar, y con cierta frecuencia, la sostenedora y parte de su equipo técnico se reúnen con el equipo de gestión del liceo. A través de estas distintas instancias se acuerdan acciones o bien, se transfiere información de importancia para la marcha del liceo; a su vez, se observa que estas instancias usan variadas vías formales para comunicar a los otros determinados acuerdos o procedimientos que afectan a todos. Al respecto se observa el uso frecuente de oficios (entre el liceo y el DAEM), notas de comunicación interna (entre la directora, los docentes y los padres y apoderados), circulares

(entre el liceo y los apoderados/as), avisos internos en los distintos medios de avisaje, entre otros.

No se constató, sin embargo, procedimientos más específicos que reúnan periódicamente a los distintos actores en una misma instancia de trabajo para la coordinación y la toma de decisiones. Esta instancia ocurre esporádicamente cuando se abordan aspectos de interés general como por ejemplo, la realización de una feria gastronómica en el mes de septiembre, que requiere de reuniones específicas de coordinación entre los docentes coordinadores, los padres y apoderados colaboradores y los alumnos que coordinan los respectivos cursos.

d) Finalmente, para esta dimensión (“conducción”) se agregó un elemento de gestión de carácter emergente, es decir, no está considerado originalmente en el modelo de gestión que soporta esta investigación; se trata de pesquisar otra práctica de gestión referida a la “conducción”: “Existen prácticas que aseguren la existencia, funcionamiento y participación de la comunidad organizada, de acuerdo a la normativa vigente”. Para este propósito, que contribuye a ampliar la búsqueda de la gestión del equipo directivo y técnico, se formularon estas preguntas específicas: “¿Existe un Centro de Estudiantes que participa a nivel institucional?”, “¿Existe un Centro de Padres que participa a nivel institucional?”, “¿Existe el Consejo Escolar?”, “¿participa en la gestión institucional del liceo?”.

Se observa que estas tres instancias constituyen una preocupación del equipo directivo y técnico; para el caso del Centro de Padres y Centro de Estudiantes se destina a un/a docente que conduce y orienta el funcionamiento de estas instancias, quien sirve de nexo informativo y de coordinación entre la instancia respectiva el equipo directivo; este/a docente asesor/a suele ser consultado en las reuniones de coordinación del equipo directivo y técnico; su constitución y funcionamiento se organiza de acuerdo a la normativa ministerial.

En el caso del Consejo Escolar, de acuerdo a las actas de funcionamiento, es convocado al menos tres veces durante el año por parte de la directora, aunque su participación no es gravitante en el desarrollo del proyecto educativo institucional, al menos en la gestión de proyectos, soluciones o iniciativas que genuinamente provengan de este equipo.

Es llamativo, sin embargo, que su constitución sea numerosa; en la práctica, está integrado por dos representantes de cada estamento (profesores, alumnos, apoderados, asistentes de la educación), además de la directora, el alcalde, la jefa comunal de educación y la directora del internado.

Además de las tres instancias mencionadas, funciona con regularidad el Consejo de Profesores.

Se ha creado, asimismo, una estructura de coordinación que, a juicio del equipo directivo, permite darle operatividad a las tareas de gestión y, a la vez, diferenciar las tareas y funciones que involucra gestionar el liceo.

En este sentido, se constató que existe un “Equipo de Gestión”, el que está integrado por un representante de cada estamento: profesores, asistentes de la educación, apoderados, alumnos y equipo directivo y técnico (la directora). Esta instancia de coordinación se reúne mensualmente. Y es aprovechada para socializar los calendarios de actividades, recoger información acerca de las preocupaciones de cada estamento y consultar algunas decisiones o intervenciones que ha diseñado el equipo directivo.

Al mismo tiempo, existe un “Equipo de coordinación”, integrado por los docentes directivos y técnicos (5), el que se reúne periódicamente los días lunes para abordar la coordinación de las tareas de la semana y resolver asuntos emergentes. En la práctica, en estas reuniones se resuelven normalmente los asuntos prácticos de funcionamiento del liceo, como por ejemplo, la destinación del/la docente que asistirá a alguna convocatoria de la Provincial de Educación, la manera como se asumirá la licencia médica de un/a docente, algún conflicto grave que involucre a los estudiantes, entre otros.

Se observó que, en gran medida, a través de estas reuniones de coordinación se alinean las posiciones de los docentes directivos y técnicos respecto de algún asunto que posteriormente pudiera generar desencuentros, fundamentalmente entre docentes, de manera que sirve como un espacio de “antesala” previo a los Consejos de Profesores, lo que genera la percepción de que los asuntos puestos en la tabla están coordinados y con salidas de solución o posibles ejecuciones.

5.1.3. Dimensión “Alianzas Estratégicas”

a) Para el primer elemento de gestión -“Existen prácticas para asegurar que los vínculos de colaboración o de intercambio de experiencias con otras escuelas y/o liceos contribuyen al logro de las metas institucionales”- de esta dimensión, se dispusieron estas preguntas: “¿Se establecen vínculos de colaboración con otras escuelas o liceos?”, “¿Se establece intercambio de experiencias con otras escuelas o liceos?”, y “¿La relación de vínculo y/o intercambio de experiencias con otras escuelas o liceos ayuda a cumplir los objetivos y metas que el liceo se ha propuesto lograr?”.

Respecto de esta práctica, asociada a acciones institucionales sistemáticas, debidamente planificadas e intencionadas desde la gestión directiva del liceo, se observa que, efectivamente, con frecuencia se programan y realizan actividades que involucran a otros establecimientos educacionales de la comuna o de la provincia; en este sentido, se observa que tanto los profesores como el equipo directivo, existe una marcada tendencia a participar de eventos interesuelas que involucran tanto a docentes como a los/as alumnos/as. La directora sostiene que “nosotros, por decisión de liceo como institución, estamos llanos a participar y a relacionarnos con los otros establecimientos vecinos (...); aquí no se niega permiso a los profesores y menos a los alumnos para que participen cuando son invitados o bien, cuando internamente se organizan actividades que consideran la participación de otras escuelas y liceos (...). Ustedes conocen nuestro proyecto exitoso de pasantías de ciencias para los

alumnos de las escuelas básicas de la comuna... Con eso nos favorecemos todos, principalmente los profesores y estudiantes del mismo liceo que tienen la posibilidad de aplicar y demostrar sus aprendizajes en este sector; y ya se ve, la gran demanda de matrícula que tenemos porque los alumnos de las escuelas conocen lo que estamos haciendo y por tanto, quieren ser parte de este liceo” (Entrevista individual N° 1 a Directora).

Resulta valioso, en consecuencia, constatar que como práctica institucional, se ha optado por favorecer el intercambio pedagógico y de actividades recreativas con otros establecimientos; esta decisión está claramente manifiesta considerando la cantidad de eventos y actividades en las que el liceo participa como invitado o como anfitrión; del mismo modo, se observa una clara intencionalidad de favorecer los objetivos institucionales; esto porque desde la gestión del liceo se han diseñado algunas acciones institucionales para favorecer la colaboración e intercambio con otros establecimientos; en este contexto resulta novedoso el “Proyecto de pasantías científicas para 8°s”, a través de cual se atendió a la totalidad de los alumnos matriculados en octavo año básico en las escuelas municipales de la comuna, quienes, en determinados horarios concurren a las dependencias del liceo para desarrollar actividades de aprendizaje en los subsectores de Matemática y Física, con alumnos de 3°s y 4°s medios, quienes se desempeñaron como monitores científicos.

Del mismo modo, se advierte la motivación del equipo directivo hacia los docentes de los distintos subsectores, para que lideren las instancias de intercambio pedagógico con los otros establecimientos de la comuna y la provincia; de hecho, durante el año 2008, los docentes de Matemática, Ciencias e Inglés lideraron los “Talleres Comunes de Perfeccionamiento”¹².

b) Para el segundo elemento de gestión de esta dimensión, “Existen prácticas para asegurar que la articulación de acciones con otras instituciones contribuyen al logro de las metas institucionales”, se intentó pesquisar, por un lado si existían, efectivamente vínculos articulados de colaboración con otras instituciones, y, por otro, qué tan importantes eran estos vínculos en función de los objetivos y metas del liceo; para ello se formularon las siguientes preguntas: “¿Se establecen vínculos de colaboración con otras instituciones del entorno del liceo?”, “¿La relación de colaboración con otras instituciones ayuda a cumplir los objetivos y metas que el liceo se ha propuesto lograr?”.

Del mismo modo que se constató en la práctica anterior indagada, en este caso, esta práctica asoma claramente como una fortaleza de la gestión del liceo; en este caso se constató que si bien no todas las acciones articuladas al interior del establecimiento provienen, en términos de diseño y elaboración, de parte del equipo directivo y técnico, si no que de los distintos “departamentos de docentes” de subsectores o micro organizaciones internas del liceo, existe una clara tendencia del equipo directivo a facilitar y potenciar estas iniciativas; la mayoría de los docentes con quienes se abordó este aspecto concuerdan que el equipo directivo y técnico, y particularmente la directora, “tienen una política de puertas abiertas” para las iniciativas, proyectos o acciones de colaboración o intercambio con otras instituciones; esto explica la

¹² TCP: una iniciativa ministerial que propende a la formación y transferencia pedagógica entre pares.

gran cantidad de eventos que ocurren durante el año y que en la mayoría de los casos tienen como destinatarios - beneficiarios a los alumnos o docentes del establecimiento; por ejemplo, para los años 2008-2009 se encontró evidencia acerca de los siguientes eventos: participación de los alumnos del liceo, de la modalidad Técnico Profesional del programa Dual, lo que significó coordinar con distintos empresarios e instituciones espacios, tiempos y condiciones de trabajo – aprendizaje; una feria de alternativas de educación superior, en el casino del liceo, que convocó a quince entidades de educación superior de la provincia y región; capacitación de docentes y alumnos destacados de la especialidad de Construcciones metálicas por parte de la empresa CMPC de Laja; un proyecto de educación para la sexualidad (1°s y 2°s medios), con apoyo de profesionales de la salud del Hospital de Laja; ejecución de un proyecto deportivo “escuelas abiertas ala comunidad”, financiado por Chile Deportes, que favoreció a alumnos y apoderados del liceo y de otras escuelas; creación de un Consejo Empresarial para articular la formación de las especialidades T-P en el liceo, entre otras iniciativas.

Y aunque no existen evidencias formales respecto del análisis de la importancia y pertinencia de las actividades emprendidas y que vinculan a la liceo con otras instituciones, el equipo directivo y técnico y los docentes, se inclinan favorablemente respecto de la importancia de las actividades desarrolladas; a nivel de equipo directivo se reconoce que es común que en las reuniones de coordinación se cuestione la ejecución permanente de actividades, varias de ellas en vinculación con otras instituciones, pero, a su juicio, prevalecen tres ideas: la mayoría de la actividades provienen de un proceso de decisión y organización, ya sea de los docentes o del equipo de coordinación, por tanto existe cierta garantía de que apuntan a los fines específicos del proyecto institucional del liceo; de la mayoría existe un positivo balance; su ocurrencia sistemática le otorga dinamicidad tanto al proyecto institucional como al proyecto pedagógico en particular.

c) Respecto del tercer elemento de gestión de esta dimensión, “Existen prácticas para asegurar que las acciones desarrolladas con el entorno de la escuela están relacionadas con el logro de las metas institucionales”, se elaboraron las siguientes preguntas con sus respectivos enunciados: “¿Desde el liceo, se realizan acciones hacia la comunidad o entorno?”, “¿Las acciones que se desarrollan desde el liceo hacia la comunidad están vinculadas con los objetivos y metas del liceo?”

Si el relato de los informantes consultados es favorable respecto de la existencia de esta práctica, la observación directa de la gestión del liceo da cuenta de la ausencia de acciones diseñadas y ejecutadas con el entorno del liceo; la relación que este establece con su entorno es ocasional, y a menudo, consecuencia de las actividades que realiza con otros propósitos; de hecho, no se advierte en el proyecto educativo del liceo, ni en el discurso oficial formal de los docentes directivos y técnicos o de los docentes de aula, algún objetivo que claramente conecte al liceo con la comunidad o entorno, en aspectos sociales, culturales o recreativos.

5.1.4. Dimensión “Información y análisis”

a) Para el primer elemento de gestión de esta dimensión, “Existen prácticas para asegurar que las acciones planificadas se evalúan en relación al logro de metas institucionales, con información actualizada”, se elaboraron las siguientes preguntas: “¿Se evalúan las acciones planificadas y desarrolladas?”, “¿La evaluación de las acciones planificadas y desarrolladas se realiza en función de alcanzar metas y objetivos propios del liceo?”.

Se constató a través de la observación directa del modo de operar de la gestión de este liceo y a través de la información recabada en las entrevistas (formal e informal) con los docentes, que si bien no existe un procedimiento formalmente establecido e informado para evaluar las actividades realizadas en función de las metas institucionales, se reconoce que en las instancias formales de coordinación (Consejos de Profesores, reuniones del equipo de coordinación y reuniones del equipo de gestión, se generan deliberadamente espacios en los que se inquieren opiniones respecto a las acciones emprendidas; a juicio de los docentes, es común que la directora o quien conduzca los Consejos de profesores, ofrezca a los participantes que se pronuncien acerca de una determinada actividad desarrollada; lo mismo acontece en las reuniones de coordinación, donde el análisis de las actividades implementadas suele ser más directo; no obstante, se observó que si bien estas modalidad de trabajo se aviene bien con la práctica consultada, reviste una clara debilidad dado que las opiniones de los actores cuando se les requiere a menudo no se registran formalmente, si no que más bien se usan para crear estados de opinión o bien percepciones, las que no siempre se validan respecto de la evaluación formal de la actividad en cuestión. Por otro lado, la evaluación o la dinámica de revisión de las actividades que se genera en estas reuniones formales, apunta a la calidad, éxito o nivel de participación o de coordinación que requirió la acción implementada, pero no a su propósito esencial, es decir, verificar la pertinencia del logro de la acción respecto de alguna meta u objetivo que ha declarado formalmente el liceo.

b) En el caso del segundo elemento de gestión de la dimensión “Información y análisis”, se indagó si “Existen prácticas de análisis de la información para la toma de decisiones”, a través de una pregunta: “¿Antes de tomar decisiones relevantes referidas a lo pedagógico y administrativo, se analiza la información disponible?”.

Del mismo modo que se observó la presencia y naturaleza de la práctica anterior, a los docentes consultados les parece que frecuentemente se está analizando información disponible para tomar decisiones acertadas por parte del equipo directivo y técnico.

Sin embargo, al profundizar en las acciones asociadas a esta práctica se constató que no existen instancias formales expresamente diseñadas para abordar y analizar información disponible cuando se toman decisiones; es evidente, no obstante, que cuando el equipo directivo y técnico se reúne para revisar los antecedentes disponibles para tomar decisiones, acostumbre a analizar y a consensuar la decisión a partir de los datos de que dispone. Al respecto, los docentes consultados en la entrevista señalan que las decisiones que se toman en el liceo acostumbran a ser “pensadas” por parte del equipo directivo, lo que garantiza que no se introduzcan cambios que eventualmente afecten el funcionamiento del liceo o bien, que generen descontento entre los distintos actores.

Al respecto parece interesante una de las respuestas de los docentes entrevistados, cuando se le requirió su opinión acerca de la práctica comentada: “la directora tiene muy buen termómetro, sabe exactamente qué decisión tomar... Y a mí me ha tocado ayudarla en la parte informática para tomar decisiones, analizando gráficos, etc.” (Docente 1, Entrevista Focal).

Se constató, además, que los distintos actores del equipo directivo operan con bases de datos, tablas y reportes; por ejemplo, cuando se requirió información acerca de los resultados de aprendizaje del establecimiento, la directora accedió con prontitud a información específica actualizada que mantenía impresa y organizada en carpetas en su oficina; del mismo modo, cuando se recurrió al jefe técnico para buscar antecedentes acerca de la planificación de aprendizajes por parte de los docentes o bien, respecto de la cobertura curricular alcanzada, accedió a bases de datos con información clasificada que mantenía en archivos digitales en su computador de escritorio.

5.1.5. Dimensiones emergentes del área de Liderazgo

Tal como se explicó en el capítulo referido al desarrollo metodológico de esta investigación, al área de liderazgo se anexaron dos nuevas dimensiones (“Cultura de altas expectativas” y “Director/a con foco en lo académico”).

Estas dos nuevas dimensiones permiten enriquecer el trabajo de búsqueda y análisis de las prácticas de gestión que se desarrollan en este liceo, particularmente –en este caso- de la gestión de la directora y de su equipo directivo y técnico en relación con la gestión de aprendizajes.

5.1.5.1. “Cultura de altas expectativas” (Dimensión emergente)

a) Para indagar acerca de la presencia de prácticas que refieran el desarrollo de una cultura de altas expectativas al interior del liceo, se redactó este elemento de gestión, cuya construcción se procuró en estricto apego a la formalidad del modelo de gestión ministerial: “Existen prácticas que fomentan la cultura de altas expectativas para el logro de aprendizajes y objetivos institucionales”. La indagación respecto de la presencia o ausencia y características de esta práctica se formalizó a través de las siguientes preguntas: “¿El/la director/a y su equipo técnico establece anualmente estándares y metas cuantitativas de aprendizaje de los estudiantes y apoya y monitorea el proceso?”, “¿El/la director/a y su equipo técnico realiza acciones concretas y planificadas para estimular y comprometer a los docentes y estudiantes en el logro de los aprendizajes?”, “¿El/la director/a y su equipo técnico realiza acciones concretas y planificadas para estimular y facilitar la participación de la familia, padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas?”.

Esta parece ser una de las fortalezas de la gestión directiva del establecimiento. La mayoría de los datos recogidos tienden a confirmarlo.

Al respecto, una opinión de la profesora entrevistada aporta un antecedente que resulta relevante referido a la presencia de la directora en la conducción de acciones de esta dimensión: “(...) ella está enterada de todo, busca todos los canales, recurre a las personas para solucionar las dificultades. Lo más importante es que ella nos pide tener conciencia, que hagamos conciencia, de que reflexionemos, valoremos y cuando se pone *denso*, ella explica y se las arregla para apelar a nuestra conciencia, a nuestros corazones y se vuelve a empezar” (Docente 3, Entrevista Focal).

De la observación de las prácticas de gestión asociadas a esta dimensión emergente se desprende que anualmente se proponen metas de aprendizaje y de mejoramiento de los indicadores de eficiencia interna; estas metas normalmente son comunicadas a los docentes en los consejos de profesores y pasan a formar parte de los proyectos y compromisos formales que el liceo contrae con la comunidad, con la sostenedora o bien con el Ministerio de Educación; en el período de observación se constató, por ejemplo, que anualmente el equipo directivo y técnico contrae “Convenios de Desempeño Colectivo”¹³ (el equipo del liceo participa desde el año 2006 de este programa ministerial), a través de los cuales se han contraído metas anuales de mejoramiento de rendimiento escolar, mejoramiento de la asistencia promedio y de resultados específicos de logros de aprendizaje.

Del mismo modo se constató que tanto el equipo directivo y técnico como los docentes tienen en consideración permanente los resultados promedios de SIMCE y PSU; es habitual que año a año se discuta acerca de las posibilidades de mantener o mejorar en “x” puntos los resultados promedios del SIMCE.

En este sentido se observó que existe un marcado “capital simbólico” (Raczynski, 2005), particularmente entre los docentes tanto de la formación común como de las especialidades de formación técnico profesional que imparte el liceo; en general la comunidad tiene conciencia de los logros de resultados de aprendizaje que sistemáticamente va alcanzando el liceo, además de su carácter “competitivo” con otros establecimientos de la provincia. “Anualmente dejamos muchos estudiantes de 4° medio en carreras de universidades tradicionales, disputamos los primeros lugares del simce aquí en la provincia y cuando nuestros alumnos compiten en torneos o diferentes encuentros, les va bien... siempre están disputando los primeros lugares, esto, considerando que no trabajamos necesariamente con una selección de alumnos como en otros liceos; de estos logros, los profesores están conscientes y todos los años uno nota que hay compromiso personal por mantenerlos o mejorarlos” (Entrevista Individual al Jefe Técnico).

Esta condición de alcanzar frecuentemente logros de aprendizaje por sobre el promedio de sus iguales, alinea internamente el trabajo de los equipos.

No se encontraron evidencias sustanciales, sin embargo, respecto de una orientación específica del trabajo con los padres y apoderados en orden a que éstos participen en el aprendizaje de sus hijos; si bien las reuniones de apoderados son frecuentes y se registra una aceptable

¹³ Cf. Capítulo 5.5 del “Marco teórico” de esta investigación.

asistencia promedio de ellos, no se enfatizan necesariamente acciones guiadas para comprometerlos en el aprendizaje de sus hijos; se observa, en todo caso, una alta concurrencia de padres al liceo ya sea por citaciones particulares o para requerir información específica respecto de los procesos escolares en general.

5.1.5.2. “Director /a con foco en lo académico” (Dimensión emergente)

A través de esta dimensión emergente se procuró observar si el “foco de la gestión de la directora está en lo curricular”; para ello se consideraron las siguientes preguntas: “¿La gestión de la directora está centrada en el aprendizaje de los estudiantes?”, “¿La directora se involucra en el ejercicio de la docencia, observa clases y experiencias de aprendizaje, se entrevista periódicamente con los docentes, les otorga apoyo y asesoría?”, “¿La directora garantiza las condiciones de tiempo, capacitación y recursos para que los docentes puedan implementar los programas de estudio?”, “¿La directora garantiza la implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación de los resultados de aprendizaje?”, “¿La directora se asegura que el tiempo no lectivo de los docentes sea destinado a actividades de planificación, evaluación, estudio y reflexión de sus prácticas?”, “¿La directora acompaña activamente a los docentes en sus reuniones?”, “¿La directora define metas altas de retención, asistencia y puntualidad de los estudiantes?”

La observación del trabajo específico de la directora en esta dimensión permite constatar que está evidentemente involucrada en varias de las acciones claves asociadas a la implementación del currículo en el aula.

En el período de observación que se definió para este trabajo de investigación se registró la ejecución periódica de tareas como estas: conducción de los consejos técnicos de profesores, con opiniones fundadas en lo pedagógico y curricular; participación, en conjunto con el jefe técnico, de un programa de observación de clases (luego de haber consensuado una pauta de observación de la implementación curricular y de la mediación pedagógica de los docentes) con sesiones de retroalimentación para los docentes; participación activa en las reuniones técnicas de departamentos de asignaturas; involucramiento directo en la redacción de los Proyectos de Mejoramiento Educativo que postuló el liceo; involucramiento en la redacción de las metas y acciones de los Convenios de Desempeño Directivo que contrajo el liceo. Se observó, asimismo, que los docentes perciben a la directora con fortalezas en lo técnico pedagógico, cercana a la labor de los profesores, informada de los asuntos rutinarios que supedita el trabajo de aula y con un conocimiento profundo de las características de desempeño profesional de cada docente; “sabe exactamente a quién encomendarle una determinada tarea técnica, o por ejemplo, cuando llegan convocatorias del Ministerio o asistencia a seminarios, cursos, talleres específicos, a menudo toma decisiones muy adecuadas acerca de quién es el más idóneo para ir... y eso ocurre porque nos conoce bien desde el punto de vista de lo que hacemos como profesores en la sala” (Docente 2, Entrevista Focal).

Del mismo modo, se comprobó que existen procedimientos acordados tanto con los docentes como con los asistentes de la educación para privilegiar el trabajo en el aula y la atención de los alumnos, que se implementan, por ejemplo, cuando no asiste un docente o bien, es enviado

a alguna actividad de capacitación; y si bien no existe una política específica para capacitar a los docentes, se comprobó que se aprovechan todas las instancias que permiten mejorar el desempeño de los docentes; en este caso los docentes reconocen que, en general, la directora posibilita y estimula la participación de los docentes de las diferentes actividades de capacitación o talleres que se desarrollan en otros lugares del liceo; este antecedente se verificó al comprobar que en los registros internos de la Provincial de Educación de Bío Bío, los docentes del liceo que estuvieron convocados a las jornadas de capacitación durante el año 2007 (período en el cual este liceo fue incorporado al programa Liceos Preferentes) registraron un 100% de asistencia (cuatro docentes debieron participar de cuatro convocatorias a jornada y talleres); del mismo modo, se comprobó que el establecimiento ha participado en los últimos 3 años de 4 programas de Pasantía Nacionales y provinciales, en dos de las cuales actuó como anfitrión para compartir experiencias de gestión y de aprendizajes implementadas por diversos equipos.

Respecto de las prácticas referidas al “aseguramiento del tiempo no lectivo de los docentes para actividades de planificación, evaluación, estudio y reflexión de sus prácticas”, se comprobó que sistemáticamente se realizan consejos generales de profesores (una vez por semana) y que además (una vez por semana) se programan reuniones técnicas de docentes por departamentos de asignaturas; estas reuniones técnicas poseen una estructura formal que es propuesta por el jefe técnico y acordada con los docentes; es común, sin embargo, que por lo menos una vez por mes estas reuniones de departamentos se alternen con reuniones generales de docentes para abordar aspectos técnicos y pedagógicos de interés general.

Al revisar la distribución de horarios de los docentes se comprobó que no existen horas específicas asignadas para la preparación de clases o para la preparación y corrección de instrumentos de evaluación; los docentes perciben que no cuentan con este tiempo, y que cuando disponen de algunos minutos para estas labores, frecuentemente destinado a otras tareas complementarias administrativas o bien, para reemplazar a los docentes que no están presentes en el liceo.

5.2. Área de Gestión Curricular

5.2.1. Dimensión Organización Curricular

a) Para el primer elemento de gestión que compromete esta dimensión, es decir, la presencia de “prácticas para asegurar que la propuesta curricular es coherente con los objetivos y metas institucionales”, se consideró sólo una pregunta investigativa: “¿La propuesta curricular (contenida en los programas de estudio y en el proyecto pedagógico JEC) es coherente con los objetivos y metas que se declaran en el PEI y/o en otros documentos o discursos oficiales del liceo?”.

Este liceo no tiene programas de estudio propios, de manera que trabaja con los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación.

Al observar y constatar las evidencias respecto de este elemento de gestión -a través de documentación asociada a la implementación de aprendizajes por parte de los docentes y al recoger la información del jefe técnico y de los docentes de aula consultados para esta investigación-, se comprobó que efectivamente la gran mayoría de los actores pareciera conocer la propuesta general que se ha elaborado en el PEI y que existe un adecuado manejo – a nivel de conversaciones técnicas- de lo que importa acentuar a la hora de implementar aprendizajes en el aula dadas las características particulares de la comunidad “liceo de Laja” y de sus propósitos evidentes (“preparar para la vida del trabajo”, “preparar para la enseñanza superior”, entre otros); sin embargo, al revisar las propuestas curriculares particulares de los docentes (planificaciones de unidades didácticas mensuales o semestrales) no se advierten de modo explícito los énfasis curriculares que obedezcan al proyecto pedagógico esencial del liceo. Algunos de los docentes consideran que “esto no se puede observar en las planificaciones escritas, pero cada docente sabe, a la hora de trabajar con sus alumnos, qué es lo específico del PEI del liceo que no se puede dejar de lado” (Docente 3, Entrevista Focal).

Del mismo modo, no se observaron prácticas de gestión específicas que permitan cautelar el cumplimiento de esta condición.

El jefe técnico considera que esta condición se cumple de todas maneras si se considera que los docentes tienen claridad acerca del proyecto pedagógico del liceo, dado que la construcción de éste ha sido participativa y se actualiza periódicamente. Uno de los docentes entrevistados considera que en el liceo trabajan docentes que han impartido clases durante muchos años y que se han transformado en “íconos” pedagógicos, de manera que cuando arriban nuevos profesores la tendencia es a “imitar” estos desempeños; y, a su modo de ver, estos docentes encarnan de manera implícita la esencia del proyecto pedagógico institucional, de manera que se forma una especie de “escuela interna de maestros” (Docente 1, Entrevista Focal).

b) Para el segundo elemento de gestión de esta dimensión, “Existen prácticas para asegurar que la propuesta curricular del establecimiento, considera las necesidades educativas de los estudiantes”, se consideró una pregunta investigativa: “¿La propuesta curricular del establecimiento, considera las necesidades educativas de los estudiantes?”.

En rigor, la práctica de gestión que posibilita el cumplimiento más o menos adecuado de lo que se describe en el elemento de gestión, se refiere a si existen acciones, procedimientos, sistemas de trabajo que la avalen. De la observación directa y a través de las conversaciones con los actores se desprende que no es frecuente que el jefe técnico o la orientadora (quien se desempeñó hasta el año 2008 en el establecimiento) implementen procedimientos específicos para conocer, por ejemplo, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y ordenar la implementación de aprendizajes en consecuencia; durante el año 2007 se habían aplicado algunos cuestionarios y test de intereses que, si bien no tenían como foco esta dimensión en particular, permitieron recoger información bastante útil referida a algunas necesidades que en general marcan el aprendizaje de los alumnos, pero, en estricto rigor, la práctica no prosperó de manera sistemática.

De acuerdo a los antecedentes del propio jefe técnico y de los docentes, los docentes conocen las particularidades de aprendizaje de los grupos de curso porque cada uno está sondeando permanentemente este aspecto; refieren, asimismo, que una vez que los alumnos ingresan, se aplican instrumentos evaluativos para organizar a los grupos de curso; el mismo procedimiento se repite cuando concluyen el 2° año medio con el fin de orientar la opción hacia una modalidad humanística científica o técnico profesional de los alumnos; esta información, aparentemente, es validada para formar juicios pedagógicos respecto de las características de aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, cuando los docentes preparan sus clases, acostumbran a tener en mente estos antecedentes generales, lo que no constituye, en modo alguno, una práctica confiable desde el punto de vista de el elemento de gestión consultado.

Sin embargo, se observó que los docentes desarrollan propuestas curriculares que intentan vincularse con los intereses de los alumnos; del mismo modo, se observó que existen algunas instancias para atender de manera más específica las dificultades de aprendizaje de los alumnos (proyecto de integración, programa de tutores por curso), lo que genera la percepción de que los alumnos están siendo considerados permanentemente en los diseños que elaboran los profesores.

5.2.2. Dimensión “Preparación de la Enseñanza”

a) el primer elemento de gestión de esta dimensión considera la existencia de “prácticas que aseguran la coherencia de los diseños de enseñanza con la propuesta curricular del establecimiento”.

Se plantearon tres preguntas investigativas: “¿Los docentes planifican los aprendizajes?”, “Lo que los docentes implementan en el aula es lo que planificaron?”, “¿La planificación de los docentes es coherente con la propuesta curricular del liceo (contenida en los programas de estudio, el proyecto pedagógico JEC)?”.

Se constató que efectivamente los docentes planifican los aprendizajes; a partir del año 2007 se había modificado el “formato” para presentar formalmente al preparación de las clases, el que había sido objeto de discusión entre los docentes.

Se comprobó asimismo, que el jefe técnico, apoyado por otra docente –quien cumple labores de utp, revisan las planificaciones que presentan los docentes en conjunto con los profesores coordinadores de departamentos; para su revisión se elaboró una pauta de “comprobación” a través de la cual se informa a los profesores el resultado de la revisión.

Del mismo modo, cuando el equipo directivo (directora) y técnico (jefe técnico y docente colaboradora) visitan las salas de clases para observar las clases de los docentes consideran como insumo importante el documento de preparación de clases de los docentes.

Tanto el jefe técnico como la docente colaboradora de utp reconocen que a menudo en las propuestas de implementación curricular que preparan los docentes no es posible visualizar adecuadamente los énfasis propios de la propuesta curricular del liceo, y que como equipo técnico no han tenido esta preocupación a la hora de consensuar un modelo de planificación; del mismo modo que en el elemento de gestión antes caracterizado, a este equipo y a los docentes les parece que en la “cultura” de implementar aprendizajes por parte de los docentes se aprecia de modo implícito la impronta curricular propia del liceo.

b) El segundo elemento de gestión de esta dimensión inquiriere acerca de “prácticas para asegurar la coherencia entre los diseños de enseñanza de los docentes y las necesidades e intereses de todos los estudiantes”. Para este propósito se recogió la opinión de los actores a partir de estas tres preguntas: “¿Se conocen las necesidades educativas de los estudiantes a través de instrumentos o procedimientos formalmente aplicados?”, “¿Se conocen los intereses de los estudiantes a través de instrumentos o procedimientos formalmente aplicados?”, “¿La planificación de los docentes considera las necesidades e intereses detectados en los estudiantes?”.

Tal como ocurrió en el caso anterior, existe la percepción generalizada de que la programación de objetivos, contenidos y actividades de clases, entre otros aspectos claves de la preparación de la enseñanza, se acercan medianamente a las expectativas de los alumnos dado que se hace notar, a modo de discurso desde el equipo directivo, la necesidad de “realizar las clases de la manera más cercana posible a las realidades de los alumnos o de los grupos de curso”; en este sentido, los profesores elaboran e implementan actividades que incorporan los intereses de los alumnos, pero no necesariamente sus propuestas pedagógicas recogen las verdaderas necesidades educativas de los alumnos y sus intereses, los que debieran consignarse periódicamente a partir de instrumentos formalmente aplicados a todos o a una muestra de alumnos.

En conclusión, lo que se observa es una cultura de “hacer las clases de acuerdo a la intuición particular del docente respecto de lo que cree que el alumno necesita y le interesa”; esta manera de proceder es también justificada desde la jefatura técnica del liceo, en el sentido de que se advierte y reconoce la capacidad de los profesores para conocer, analizar y discriminar las necesidades e intereses educativos de sus alumnos, sin mediar procedimientos o instrumentos técnicos, sino que, más bien, a partir de la experiencia acumulada por los docentes.

c) “Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los diseños de enseñanza y los procedimientos de evaluación de los aprendizajes”, es el tercer elemento de gestión de esta dimensión; para abordarlo, se formularon las siguientes preguntas investigativas: “¿Los procedimientos e instrumentos evaluativos son coherentes con la complejidad de los contenidos abordados en el aula?”, “¿Los procedimientos e instrumentos evaluativos son coherentes con la estrategia de enseñanza implementada en el aula?”.

Respecto de las prácticas de gestión asociadas a este elemento tampoco se hallaron evidencias importantes que permitan concluir que existen de modo sistemático y coordinadas por un equipo. Se constató que, en general, existe amplia libertad para que los docentes construyan

sus instrumentos y procedimientos evaluativos; en la revisión de las planificaciones de unidades didácticas los docentes acostumbran a enunciar el tipo de evaluación que se aplicará pero no existen condiciones preestablecidas que les exija presentar y someter los instrumentos o procedimientos a la unidad técnica para que ésta se pronuncie acerca de su pertinencia.

De acuerdo a la visión de la unidad técnica en las distintas reuniones técnicas se abordan condiciones generales y orientaciones para la evaluación; se hace hincapié, según el jefe técnico, en la pertinencia de los instrumentos, “que éstos sean coherentes con las materias que están enseñando y con la complejidad de éstas”, “también se ha solicitado a los profesores que elaboren pruebas al estilo del SIMCE y la PSU, como una forma de acercar y acostumbrar a los alumnos a este tipo de instrumento”; “a través de los departamentos de asignaturas, también se aborda esto de las evaluaciones, por ejemplo, la necesidad de enfatizar el desarrollo de las habilidades que es lo que exige el currículo del Ministerio, y por consiguiente, las pruebas, trabajos y la evaluación en general debe apuntar a lo mismo” (Entrevista Individual al Jefe Técnico).

Comenta el jefe técnico que en este sentido se ha dado un importante paso a través de la capacitación de los docentes; le parece que el contenido de las capacitaciones y actualizaciones pedagógicas de las que participaron a lo menos cuatro docentes del liceo durante el año 2007 a través de la estrategia de liceos “preferentes”¹⁴, contribuyó mucho a que los profesores comprendieran esta dimensión y comenzaran a incorporarla en su trabajo concreto.

Se deduce, en consecuencia, que si bien no existen mecanismos específicos de revisión de instrumentos evaluativos para comprobar su coherencia tanto con la complejidad de los contenidos abordados en el aula como con las estrategias de enseñanza implementadas, existen al menos líneas de trabajo y orientaciones que intentan alinear el trabajo de los docentes en ese sentido; pareciera que – a juzgar por la percepción de los actores- esta condición se cumple en el trabajo de aula real.

d) Para el cuarto elemento de gestión, “Existen prácticas para asegurar que los diseños de enseñanza consideran el tiempo, espacios y recursos didácticos que hacen factible su implementación”, se formularon estas tres preguntas de investigación: “¿Se utiliza adecuadamente el tiempo en la implementación de aprendizajes en el aula?”, “¿Se utilizan adecuadamente los espacios disponibles en el liceo (salas, talleres, laboratorios, biblioteca, patios, etc.) en la implementación de aprendizajes en el aula?”, “¿Se utilizan adecuadamente los recursos didácticos en la implementación de aprendizajes en el aula?”.

Como puede leerse en la redacción de las preguntas de investigación, en este caso, se abordaron aspectos que sobrepasan la dimensión de la preparación de la enseñanza por parte de los docentes, y se buscó, más bien, si las condiciones que caracterizan a este elemento de

¹⁴ En efecto, a través de este programa se capacitó a los docentes, entre otras materias, en estrategias evaluativas; en particular se desarrolló el enfoque de la “evaluación para el aprendizaje” con apoyo de académicos de distintas universidades.

gestión tiene una aplicación en el aula, aspecto que es más fácil de observar por actores consultados.

Se observó que en el caso de este elemento de gestión existen condiciones referidas a procesos o sistemas de trabajo claramente definidos; desde el año 2006 en el liceo se elabora y actualiza un catálogo de recursos didácticos que están a disposición de los docentes para la implementación de aprendizajes; de esta forma, los docentes que sistemáticamente preparan sus clases y lo declaran formalmente a través de las planificaciones mensuales o semestrales, cuentan con un listado de recursos que pudiesen incorporarse en las planificaciones de clases. Para el caso de aquellos recursos que son más escasos se elaboró un procedimiento específico de reserva anticipada (como el caso del proyector multimedial, por ejemplo).

Debe considerarse, además, que en este liceo existen las “falcultades delegadas” para administrar ciertos recursos; de esta manera, a cada departamento de asignatura se le provee de un conjunto de materiales de trabajo y, en algunos casos, de aprendizaje, de acuerdo a las solicitudes que cada año elabora cada departamento.

Respecto de los espacios para implementar aprendizajes, se comprobó también que existe un buen número de docentes que recurre a espacios distintos de la sala de clases para implementar aprendizajes. La visión que desde la UTP se tiene acerca de este aspecto es esclarecedora: “hemos tenido serios problemas de espacio en este liceo. La cantidad de alumnos excede la disponibilidad física del liceo. Ese factor, además de otros, ha llevado a que cada vez existan más docentes que planifica actividades de aprendizaje fuera de la sala de clases; aquí se utilizan varios espacios culturales que están en las inmediaciones del liceo, lo que quita, por un lado esta sensación de encierro, y por otra, enriquece el aprendizaje de los alumnos. Cuando los docentes usan otros espacios distintos de la sala y, con mayor razón, cuando salen del colegio, es imprescindible que aparezca en su planificación” (Entrevista Individual al Jefe Técnico).

Respecto de la utilización del tiempo, se valora abiertamente, por parte de los actores consultados, la buena utilización del tiempo por parte de los docentes para implementar aprendizajes en el aula, pero se reconoce que existen interrupciones de los períodos de implementación de aprendizajes; de acuerdo a los docentes esto puede deberse a que en general, se privilegian varias actividades complementarias de las que deben participar los alumnos, por ejemplo, charlas, talleres y otras actividades que son propias del sistema escolar, lo que en ocasiones resta tiempo al proceso regular de implementar aprendizajes del currículo formal. En todo caso, se reconoce que estas actividades complementarias son parte del proyecto educativo del colegio, que son bien valoradas por los docentes dado que, en la decisión acerca de qué hacer o de qué participar, son consultados los propios docentes.

5.2.3. Dimensión “Acción docente en el aula”

a) para el primer elemento de gestión de esta dimensión, “Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula”, se elaboró una

pregunta de investigación: “¿Existen procedimientos para saber / conocer lo que los docentes implementan en el aula?, lo que se indagó a través de estos enunciados en los respectivos instrumentos: “El jefe de UTP o bien las otras personas de la dirección acostumbran a visitar a los profesores en la sala de clases”, “El jefe de UTP o bien las otras personas de la dirección están preocupados de lo que enseñan los profesores y cómo lo enseñan” y “En este liceo existen procedimientos formales para saber / conocer lo que los/as docentes implementan en el aula”.

Al consultar a los docentes acerca de la existencia de las prácticas específicas de gestión destinadas implementar procesos adecuados para saber lo que se implementa en el aula por parte de los docentes, se obtuvo que entre los años 2006 y 2007 se instaló un procedimiento de observación de clases por parte de la directora y el jefe de utp. Para ello se consensuó una pauta de verificación de distintos aspectos asociados a una adecuada implementación de aprendizajes y buen desempeño docente a partir del Marco para la Buena Enseñanza; sin embargo, esta práctica no prosperó en los años siguientes.

Durante este período distintos docentes fueron acompañados por el jefe técnico, la docente que colaboraba en la unidad técnica y la directora. Se acordó que en 45 minutos se observaría el desarrollo de distintos aspectos de desempeño docente, consignados en una pauta de observación, y que luego se haría un reporte técnico a los docentes observados. A juicio de los profesores entrevistados, esta última parte del sistema acordado no se implementó adecuadamente debido a que no todos los docentes recibieron este reporte y en algunos casos, quienes sí lo recibieron, no encontraron observaciones destinadas a mejorar el desempeño.

Se observó asimismo, que tampoco existen procedimientos específicos para recoger información de la implementación de aula a través de otros instrumentos o documentos formales.

Se constató, sin embargo, que la favorable percepción de los actores respecto de esta práctica, puede deberse a que de manera regular la directora ingresa a las salas de clases para requerir información de distinta naturaleza o bien, para resolver asuntos específicos, a menudo conflictos entre los actores; lo mismo ocurre con el inspector general y el jefe de utp. Estas visitas frecuentes generan la percepción de que se acompaña a los docentes y que se recoge información acerca de la implementación de aprendizajes, pese a que en rigor, no se apliquen procedimientos técnicos o desarrollen pautas o instrumentos de monitoreo.

Se comprobó, también, que tanto la directora como los otros miembros del equipo directivo y técnico, poseen información actualizada y relativamente precisa acerca del desempeño de los docentes en el aula, mas no acerca del estado de avance de la implementación curricular propiamente tal; en este caso, se suele recurrir a los informes que los propios docentes elaboran con ocasión de los consejos técnicos de evaluación semestral, en los que se consigna porcentajes de avance en la cobertura curricular.

b) En relación con el segundo elemento de gestión asociado a esta dimensión, “Existen prácticas para asegurar que los docentes propician un clima de aula que favorece los aprendizajes”, se construyó una pregunta investigativa: “¿El clima de aula que crean los docentes es propicio para que los alumnos aprendan?”

En el caso de este elemento de gestión no se hallaron procedimientos específicos referidos a “prácticas para asegurar que los docentes propician un clima de aula que favorece aprendizajes”; pese a que los actores poseen una buena valoración del clima de aula. Los docentes consideran que la mantención de un clima que favorece el aprendizaje depende esencialmente de cada docente, del manejo de las experiencias de aprendizajes que cada uno posea. Reconocen, sin embargo, que ayuda de manera significativa el control de la disciplina a nivel general en el liceo, y esto lo atribuyen al reglamento de convivencia (consensuado a nivel de comunidad escolar) y a la preocupación que el equipo directivo mantiene respecto de la disciplina y el trabajo en aula. Del mismo modo, reconocen que hay cursos en los que es difícil asegurar climas propicios para el aprendizaje de los alumnos dadas las características específicas de los grupos, a quienes se les atribuye poca motivación por el aprendizaje o bien, estudiantes con dificultades de relaciones sociales graves que el liceo no puede apoyar.

A juicio de la directora en el liceo se mantienen adecuados climas de aula, con buen manejo de la disciplina y con dinámicas de trabajo que “enganchan” a la mayoría de los estudiantes. Pocas veces ocurren situaciones complejas que trasciendan la sala de clases; y cuando esto ocurre, considera que existe un buen equipo de apoyo para solucionar las dificultades.

Reconoce, asimismo, que no existen procedimientos específicos para asegurar que en la clase el clima de aula favorezca el aprendizaje. Considera que esta tarea es propia del desempeño de cada docente, pero que a nivel institucional existe preocupación por mantener un clima general de buena convivencia, y que esto se refleja en el aula.

c) Para el tercer elemento de gestión de esta dimensión, “Existen prácticas para asegurar que los docentes manifiestan altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus estudiantes”, se formuló la siguiente pregunta de investigación: “¿Los docentes manifiestan altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus estudiantes?, la que fue abordada a través del siguiente enunciado: “Los profesores de este liceo les dicen a los estudiantes que son capaces de aprender mucho y que pueden lograr grandes cosas, es decir, los estimulan para progresar”

Considerando los antecedentes recogidos a través de la conversación con los actores y de la observación directa, se constató que esta es una de las fortalezas comprobables de la gestión del liceo.

Existe a nivel formal de discurso institucional que emite el equipo directivo y que, luego, de manera alineada, transfiere el equipo de docentes a los alumnos y a los apoderados, un mensaje patente referido a los logros de aprendizaje de los estudiantes. A juicio de los docentes consultados se ha hecho frecuente transmitir a los docentes ideas como estas : “los alumnos de este liceo generalmente están disputando los primeros lugares de las competencias escolares a nivel provincial, regional y, a veces, a nivel nacional”, “los alumnos de este liceo alcanzan buenos resultados en la PSU, de manera que optan a carreras de su elección en universidades tradicionales”, “este liceo consigue buenos resultados en el SIMCE, que lo ubican dentro de los mejores liceos municipalizados de la región”. Esta serie de mensajes actúa como una especie de aliciente sobre las expectativas de logro de los estudiantes, quienes

asumen que se ha ido estableciendo una “tradición” de buenos resultados, los que deben mantenerse o mejorarse.

5.2.4. Dimensión “Evaluación de la Implementación Curricular”

a) Para el primer elemento de gestión de esta dimensión, “Existen prácticas para establecer la cobertura curricular respecto a los contenidos mínimos considerados en el Marco Curricular”, se elaboró la siguiente pregunta: “¿Se aplican procedimientos/instrumentos para medir la cobertura curricular alcanzada en cada curso y subsector de aprendizaje?”, la que fue abordada a través del siguiente enunciado: “En este liceo se aplican pruebas especiales (distintas de las pruebas comunes que se aplican regularmente en las distintas asignaturas) u otros instrumentos especiales para saber cuántos contenidos se pasaron en un semestre o en un año”.

En este caso no se detectaron prácticas o sistemas de trabajo que den cuenta de procesos de medición, evaluación o verificación de la cobertura curricular implementada por los docentes.

Para el jefe técnico y los docentes consultados, este proceso ocurre en la medida que el jefe técnico solicita formalmente información acerca de los contenidos mínimos obligatorios del Marco Curricular efectivamente desarrollados en un semestre. Esta solicitud acostumbra a realizarla cada fin de semestre, y se pide al docente que, además de entregar un informe escrito por cada curso que atiende, lo informe verbalmente en el consejo de evaluación semestral. Sin embargo, este procedimiento pareciera poco confiable dado que no existe un mecanismo formal acordado para realizar la verificación de los contenidos implementados; para responder a este requerimiento los docentes consultan sus registros de clases y lo comparan con el listado de contenidos que aparece en el programa de estudio del subsector que atiende, y a partir de esta comparación, emiten un dato en porcentaje de cobertura, el que, en la mayoría de los casos constituye sólo una estimación. No hay, sin embargo, un acto de verificación por parte de la utp.

No se evidenciaron, asimismo, otros procedimientos complementarios que contribuyan a la verificación de la cobertura curricular, como la revisión de cuadernos de los estudiantes y revisión de registros de contenidos en los libros de clase, por parte de la utp, a pesar de que el jefe técnico enfatiza, como antecedente, que suele revisar los libros de clase para comprobar el avance en el desarrollo de los CMO, pero que, más bien, le parece que la responsabilidad profesional de los docentes en este caso, le permite confiar que hay una amplia cobertura del currículo, porque, de lo contrario, no se conseguirían los resultados de aprendizaje que caracterizan al liceo.

b) El segundo elemento de gestión para esta dimensión se refiere a la existencia de “prácticas para evaluar los logros de aprendizaje de los distintos sectores y subsectores de aprendizaje”, lo que fue consultado a partir de la siguiente pregunta investigativa: “¿Se aplican procedimientos/instrumentos para evaluar los logros de aprendizaje de los distintos subsectores?”; en consecuencia, se optó por formular el siguiente enunciado “En este liceo se aplican pruebas especiales (distintas de las pruebas comunes que se aplican regularmente en

las distintas asignaturas) u otros instrumentos especiales para evaluar los logros de aprendizaje (aprendizajes esperados del programa de estudios) de los/as estudiantes en los distintos subsectores”.

Como se sabe, la evaluación de los logros de aprendizaje se realiza mediante la verificación de los aprendizajes esperados del programa de estudio, considerando que en este liceo se utiliza el programa de estudio del Ministerio de Educación.

En consecuencia, se observó si existía algún sistema de trabajo asociado a la evaluación del logro de los aprendizajes esperados, es decir, si a nivel de coordinación de utp o de departamentos de asignatura, se ha ideado o implementado la confección, aplicación y análisis de instrumentos que permitan saber qué y cuánto han aprendido los estudiantes del liceo en los distintos subsectores del plan de estudio, teniendo como referencia el conjunto de los aprendizajes esperados de las unidades de aprendizaje de los programas de estudio. Tanto los docentes como el jefe técnico reconocen que no se implementan instrumentos específicos para evaluar logros de aprendizaje. Tampoco se hallaron procedimientos complementarios a esta práctica descrita.

c) Finalmente, para esta dimensión se consideró el siguiente elemento de gestión: “Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión para realizar los ajustes necesarios a la propuesta curricular y los diseños de enseñanza implementados”, la que se indagó a través de estas dos preguntas: “¿Los docentes se reúnen a reflexionar acerca de lo planificado e implementado en el aula?; ¿Los docentes ajustan/mejoran sus planificaciones e implementaciones curriculares producto del trabajo técnico desarrollado con sus pares en instancias de reflexión?”.

En este caso se constató que existen prácticas de gestión asociadas a un sistema de trabajo gravitante en la gestión del liceo. Periódicamente, una vez por semana, los docentes se congregan en reuniones técnicas de “departamentos” de asignaturas, y, en promedio, semana por medio se reúnen todos los docentes en consejos técnicos ampliados.

En el primer caso se abordan asuntos específicos de la implementación de aprendizajes asociada a las disciplinas que imparten los docentes del departamento de asignatura que corresponda. Y aunque existe cierta libertad para desarrollar determinados temas que los propios docentes acuerdan, desde la utp se elaboran “instructivos” con materias específicas que los equipos de docentes deben discutir y analizar; cada departamento tiene un coordinador quien recoge información del equipo directivo, propone los temas a trabajar y administra un registro de los asuntos tratados en cada reunión.

Los docentes reconocen que la mayoría de las veces se desarrolla un trabajo riguroso, en el que todos opinan y resuelven problemas pedagógicos, pero que existen tiempos “muertos” que, en ocasiones, son aprovechados de manera individual para realizar tareas administrativas pendientes. Del mismo modo, ante la dimensión específica de la práctica que desarrolla este elemento de gestión, esto es, “instancias de reflexión para realizar los ajustes necesarios al currículo”, reconocen que en determinadas ocasiones del año se discuten técnicamente los ajustes al currículo que se implementa, pero que en una proporción dominante de las reuniones

realizadas, las tareas giran en torno a una gama variada de asuntos técnico pedagógicos que es necesario resolver. En varias de estas reuniones se analizan acuerdos o decisiones abordadas en los consejos técnicos generales.

Sin embargo, la mayoría de los docentes consultados percibe que esta es una instancia valiosa, dado que indefectiblemente los aspectos diversos abordados en ellas contribuye a modificar y mejorar la propuesta curricular que se implementa en el aula. En este mismo sentido, perciben de modo positivo la conducción del equipo directivo y técnico en esta materia, sobre todo en las reuniones técnicas ampliadas en las que, a juicio de varios de los docentes, se realizan análisis pedagógicos “de alto vuelo”, con la participación activa de la mayoría de los profesores.

5.3. Área de Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes

La gestión de la convivencia escolar de esta área está asociada a “Prácticas que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de los actores de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje”.

5.3.1. Dimensión “Convivencia Escolar”

a) El primer elemento de gestión de esta dimensión se refiere a “prácticas para asegurar que la comunidad educativa genera e implementa procedimientos de convivencia que favorezcan un clima propicio para los aprendizajes de los estudiantes”, el que se abordó a través de las siguientes preguntas investigativas: “¿La relación y convivencia entre los distintos actores del liceo es regulada a través de un cuerpo de normas en el que todos han participado?”, “¿El cuerpo de normas que regula la relación y convivencia entre los distintos actores es efectivo?”, “¿Existe un clima propicio para que los alumnos aprendan?”.

Al revisar el conjunto de prácticas asociadas a este elemento de gestión se halla que existe una evidente disposición de los actores consultados para generar una convivencia adecuada que se traduzca en un clima para desarrollar las tareas de enseñar y aprender.

En este sentido se comprobó que el reglamento de convivencia escolar se revisa periódicamente (anualmente) para actualizar sus contenidos. Este trabajo lo lidera el inspector general, quien recoge situaciones complejas referidas al cumplimiento de normas, que luego propone a los docentes directivos para su readecuación o modificación en el reglamento; si estas modificaciones son sustantivas se consulta de modo formal a la comunidad, especialmente a los estudiantes a través de reuniones de directivas de cursos.

A juicio de los docentes, como se trata de una comunidad tan numerosa de estudiantes (más de mil quinientos) es difícil mantener un cuerpo de normas y que éstas se respeten por todos. Sin embargo, concuerdan que una minoría de estudiantes suele transgredir algunas de las normas pero que existe un buen ánimo por parte de los docentes directivos y docentes de aula para abordar estos problemas; “las dificultades específicas de convivencia las atiende cada profesor

involucrado y si no hay solución allí, interviene el inspector general o la directora... pero en general aquí prevalece la conversación con los alumnos y con sus apoderados; todos estamos dispuestos a conversar, salvo situaciones complejas que a veces rayan en lo delictual, que también las hay en este liceo”, declara uno de los docentes consultados (Docente 3, Entrevista Focal).

Por otro lado, el inspector general considera que el reglamento consensuado no es tan estricto o punitivo, y que con el tiempo ha ido aceptando determinadas demandas de los estudiantes; esto explica, a su juicio, que no haya grandes dificultades para hacerlo cumplir.

b) El segundo elemento de gestión referido en esta dimensión indaga acerca de “prácticas para abordar conflictos entre los distintos actores de la comunidad educativa”.

Para este propósito se formuló esta pregunta: “¿Los problemas y/o conflictos entre los distintos actores se resuelve a tiempo y de manera adecuada para las partes?”

La indagación acerca de la existencia de sistemas de trabajo o procedimientos de gestión que específicamente aborden la gestión de la convivencia da cuenta que no existen mecanismos formalmente diseñados y establecidos para resolver los conflictos entre los actores educativos.

La percepción favorable respecto de esta práctica deviene, al parecer, de la apreciación recién comentada, es decir, la comunidad siente que existen instancias de apelación o de conversación para distender los conflictos; en este sentido, se observa, por ejemplo, que el inspector general acostumbra a atender a muchos apoderados y estudiantes en una jornada diaria de trabajo; algo similar ocurre con la directora a quien los apoderados y los estudiantes recurren con frecuencia.

En este mismo contexto, se observó que las sanciones drásticas para las faltas cometidas por los alumnos no son frecuentes.

Cuando se le pregunta a los docentes acerca de los procedimientos para abordar y resolver los conflictos, algunos de ellos coinciden en torno de la siguiente idea: “la mayoría de los profesores evidencia una clara disposición para atender a los alumnos e intervenir en casos de conflictos de importancia; se procede mediante el diálogo persuasivo o disuasivo y a través de la orientación; cuando estos pasos fallan, se recurre al inspector general, quien cita a los apoderados y va estableciendo condiciones a los alumnos; en general, los alumnos estiman su liceo, por lo que evitan caer en situaciones de desacato que podría condicionarles la matrícula... aunque, se sabe, por las disposiciones del Ministerio, es muy difícil caducar la matrícula a un alumno” (Docente 3, Entrevista Focal).

c) El tercer elemento de gestión que se abordó en esta dimensión se refiere a la existencia de “prácticas que aseguren a la comunidad educativa canales de información y diálogo que favorezcan un clima propicio para el aprendizaje de los estudiantes”. Se indagó a través de las siguientes preguntas: “¿Existen canales de información y diálogo entre los distintos actores de

la comunidad del liceo?; ¿Los canales de información y diálogo entre los distintos actores de la comunidad del liceo, favorecen un clima propicio para aprender?”

En este caso se observa que existen varias instancias institucionalmente creadas, que representan a la mayoría de los actores de la comunidad educativa, que se reúnen periódicamente como tales y, a la vez, entre sí.

Existe el Consejo de Profesores, el Equipo de Gestión, el equipo de Coordinación (directivos), el Consejo Escolar, El Centro de Estudiantes y el Centro de Padres y Apoderados. Estas organizaciones que, si bien, se activan con mayor vitalidad para los eventos o las contingencias internas (por ejemplo, celebración del aniversario del liceo, celebración del día del profesor), suelen ser informadas o consultadas formalmente cuando se aproximan decisiones institucionales que afectan, eventualmente, el funcionamiento del liceo.

Del mismo modo, se aprecia que, al existir estas instancias organizacionales, la comunidad percibe mayor organización y comunicación entre los diversos actores.

En este sentido, se comprobó que funcionan de manera sistemática varios canales y vías de comunicación institucional; desde la dirección o inspectoría se envían “circulares informativas” a los alumnos y apoderados. Desde la dirección, inspectoría y utp se envían “memorandos internos” a los docentes y asistentes de la educación; la directora y el inspector general acostumbran a recibir en audiencias formales a alumnos, apoderados y profesores. Se observó, asimismo, que existen murales informativos que se actualizan periódicamente con información de eventos, fechas importantes, modificación de horarios, etc.

Respecto de los docentes, se constató que existen horarios semanales en que éstos reciben a apoderados o alumnos para abordar asuntos específicos de rendimiento escolar o comportamiento de los alumnos. Aunque, como lo declaran los docentes, existe una relación fluida entre los profesores y los alumnos, que se expresa en una buena relación y diálogo tanto dentro del aula como en instancias de menor formalidad (conversaciones de pasillo, por ejemplo).

5.3.2. Dimensión “Formación Personal y Apoyo a los aprendizajes de los estudiantes”

a) El primer elemento de gestión de esta dimensión refiere la existencia de “prácticas para apoyar los aprendizajes de todos los estudiantes, considerando sus características y necesidades”.

Para este propósito se formuló la siguiente pregunta de investigación: “¿Los estudiantes son apoyados en el logro de sus aprendizajes, de acuerdo a sus características y necesidades?”, lo que fue recogido a través de los siguientes enunciados indagativos: “Cuando los estudiantes tienen dificultades para aprender determinadas asignaturas o contenidos, o bien otro tipo de dificultades, son apoyados por el liceo”; “Existen instancias y procedimientos para la atención de aquellos estudiantes que tienen necesidades específicas en lo académico, emocional, vocacional, físico y/o social”.

Respecto de las acciones específicas que, como sistema de trabajo de gestión, se han intencionado para atender y apoyar los aprendizajes de los estudiantes, se constata que emerge un conjunto de programas que, en conjunto, fortalecen esta dimensión del hacer institucional.

En relación con el apoyo específico de los aprendizajes de los estudiantes, existe un programa de apoyo a través de estudiantes tutores; en las asignaturas científicas y en inglés se selecciona y prepara a un conjunto de estudiantes aventajados de cada curso quienes apoyan el trabajo de los profesores tanto dentro de la sala en la hora regular de clases como en horarios extraordinarios de reforzamiento. Esta acción, que ha dado buenos frutos, de acuerdo a lo señalado por los docentes, se incorporó dentro de un Proyecto de Mejoramiento Educativo que se adjudicó el liceo el año 2007, de manera de apoyar con recursos (materiales) el trabajo de los alumnos tutores y estimular su desempeño. En este mismo contexto, el establecimiento postula anualmente al programa de reforzamiento educativo del Mineduc, para los subsectores de Lengua Castellana y Matemática, lo que implica organizar horarios y preparar la implementación de aprendizajes para alumnos con dificultades, en horarios distintos del plan regular.

Considerando la gran cantidad de alumnos que manifiestan interés de continuar estudios en la educación superior, se implementan talleres específicos de preparación para rendir la PSU, a los que asisten, voluntariamente los alumnos. Durante el año se aplican ensayos de PSU con una periodicidad bimensual; los resultados son analizados en clases y, a juicio de la utp, el profesor redefine su trabajo de implementación del currículo a partir de estos resultados periódicos.

Se observa, asimismo, que existe institucionalmente la preocupación por dar espacios pedagógicos a los alumnos aventajados. En la mayoría de los sectores de aprendizaje, los alumnos son motivados y preparados por los docentes del subsector que corresponda para participar de torneos provinciales y regionales; de esta manera, en los dos últimos años los alumnos de este liceo han participado de las olimpiadas regionales de Química, Torneo de Debates de Inglés, Concurso de Ortografía.

Desde el año 2005 funciona en el liceo el Proyecto de Integración para alumnos con necesidades educativas especiales, quienes, de acuerdo a las orientaciones de este proyecto, son atendidos en el aula regular con sus grupos de curso pero con apoyo específico de una educadora diferencial, quien apoya sus aprendizajes, en determinados horarios, en la “sala de recursos”, especialmente acondicionada para atenderlos.

Para la directora, esta dimensión de la gestión referida al apoyo de los estudiantes es una fortaleza del liceo, que si bien es coordinada por el equipo directivo y técnico, involucra a docentes y asistentes de la educación en la gestión específica de beneficios; “en este liceo se entregan más de 700 desayunos, alrededor de 800 almuerzos; se gestionó la atención oftalmológica por parte de la JUNAEB y el Club de Leones para 45 alumnos; a través del Ministerio de Salud se consiguió la clínica dental móvil para atender a más de 800 alumnos; aquí funciona un internado para 60 alumnos, además del programa de Residencia Familiar de la JUNAEB para 41 alumnos; como existen muchos alumnos de sectores rurales, a través del

DAEM se cuenta con transporte escolar para 160 alumnos. En el área de asistencia social, se cuenta con la atención de alrededor de 230 meriendas especiales para alumnos del programa Chile Solidario; con aporte de la municipalidad a través de la subvención pro-retención se entregaron más de 700 pares de calzado, y, a comienzos de año, a través de la JUNAEB se entregaron más de 700 becas de útiles escolares. En el plano de las becas, tenemos 7 alumnos con la Beca Indígena y 20 alumnos con la Beca Presidente de la República” (Entrevista Individual N° 1 a Directora).

b) El segundo elemento de gestión que considera esta dimensión se refiere a la existencia de “prácticas para favorecer la no discriminación y aceptación de la diversidad sociocultural”. Su revisión se hizo a través de la siguiente pregunta de investigación: “¿Existen programas, acciones, actividades, intencionadas por el liceo para favorecer la no discriminación y aceptación de la diversidad sociocultural?”, lo que fue consultado a través de estos dos enunciados: “En este liceo se realizan distintas acciones (actividades) para evitar o terminar con la discriminación (social, de género, étnica, de sexo, etc.)” y “En este liceo se acepta la diversidad de opiniones, ideas, culturas juveniles, etc.”.

Pese a que la percepción de la comunidad consultada es favorable respecto de la existencia de prácticas para favorecer la no discriminación y aceptación de la diversidad sociocultural, no se encontraron acciones específicas orientadas a este fin.

Se observa, no obstante, un clima de “cordialidad” y cercanía entre los actores, que es el principal antecedente al que recurren los docentes para explicar la manera en que se abordan los conflictos y se tratan temas de no discriminación y aceptación de la diversidad.

A juicio de la utp los docentes están constantemente entregando mensajes en la formación valórica de los alumnos que se encaminan precisamente a evitar la discriminación, en todos sus tipos, sobre todo quienes cumplen la función de profesor jefe.

Por otro lado, tanto los docentes como el inspector general tienden a considerar que el manejo de la disciplina del liceo se ha construido sobre la base de incorporar algunas exigencias de los alumnos, sobre todo respecto de algunas manifestaciones propias de la cultura juvenil de la que son parte de los estudiantes.

En todo caso, se reconoce que, habiéndose reportado situaciones específicas de discriminación entre estudiantes, no se han elaborado e implementado programas específicos para abordarlo de manera pedagógica; los planes de orientación, se insiste, consideran algunos contenidos referidos a la no discriminación y aceptación del otro.

5.4. Área de Recursos

En esta área se consideran las “Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y asistentes de educación; y la organización y optimización de los recursos en función del logro de objetivos y metas institucionales y los aprendizajes de los estudiantes”

5.4.1. Dimensión “Recursos Humanos”

a) El primer elemento de gestión de esta dimensión (“Prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar el desarrollo profesional del personal docente y asistente de educación en coherencia con el logro de objetivos y metas institucionales”) busca la existencia de “prácticas para asegurar que la formación continua de los docentes y asistentes de educación es (sea) pertinente con la propuesta curricular”.

Para este propósito se formularon las siguientes preguntas de investigación: “¿Se capacitan de manera continua los docentes?”, “¿Se capacitan de manera continua los asistentes de la educación?”, “¿La capacitación de los docentes y de los asistentes de la educación, es coherente con la función que desempeñan?”, “¿La capacitación de los docentes y de los asistentes de la educación, es coherente con objetivos y metas del liceo?”.

No obstante la percepción favorable de los actores educativos consultados, no se hallaron sistemas de trabajo que específicamente y de manera intencionada den cuenta de acciones estratégicas asociadas a la gestión de la preparación y capacitación de los docentes y asistentes de la educación en concordancia con el PEI del liceo.

A juicio de la directora esta dimensión específica de la gestión de un establecimiento de dependencia municipal es claramente una debilidad dado que no se administran recursos propios para propiciar y orientar una política de capacitación y formación de los docentes y asistentes de la educación; del mismo modo, no se cuenta con facultades administrativas que le permitan a la dirección del liceo potenciar la formación y capacitación de los docentes.

Los docentes consultados coinciden en que efectivamente los docentes se capacitan periódicamente. De hecho, la mayoría de los docentes del liceo ha realizado un curso o programa de capacitación en los dos últimos años; sin embargo, advierten que la capacitación es de gestión individual de cada docente, en el sentido que cada uno decide qué curso tomar, en qué modalidad y cómo financiarlo.

Para la directora, la gestión de estos aspectos se asume a través de la siguiente manera: como no existen recursos para financiar la capacitación de los docentes, se ha optado institucionalmente por propiciar y favorecer las instancias de perfeccionamiento que cada docentes se procura, en el sentido de incentivar su participación y otorgar las facilidades institucionales para que asistan, tratándose de cursos que eventualmente demanden la salida de los docentes en horarios de clases; “hemos estado llanos a permitir que los docentes participen de los programas de capacitación o actualización que tiene el propio Ministerio. Por ejemplo, durante el año 2007, varios docentes participaron de los cursos y redes provinciales que eran

convocados a través de la Provincial de Educación; lo mismo, de talleres comunales o cursos de postítulo. En este sentido, aquí se difunden todas las opciones de capacitación que se ofrecen y a través de la utp, se incentiva a los docentes a que se inscriban y participen, sobre todo cuando se trata de cursos del Mineduc, que son gratuitos o con becas (...). En general, esta comunidad de profesores se capacita bastante; la mayoría asume cursos presenciales o a distancia financiados por sus propios medios; eso les permite estar actualizados, sobre todo en las áreas específicas en las que se desempeñan, que es, precisamente, lo que nosotros queremos” (Entrevista Individual N° 1 a Directora).

Respecto de los asistentes de la educación se observó que por iniciativa de la directiva de este estamento, cuya presidenta a nivel gremial se desempeña en este liceo, se gestionó una serie de talleres de capacitación con profesionales del equipo comunal dependientes del sostenedor del liceo, aunque se reconoce que éstas son acciones emergentes, sobre las cuales no hay garantías de que sigan desarrollándose en el tiempo.

b) El segundo elemento de gestión de esta dimensión indaga por “prácticas que aseguran la evaluación de desempeño en coherencia con los objetivos y metas institucionales”, lo que se indagó a través de las siguientes preguntas: “¿Se evalúa el desempeño de los docentes y de los docentes directivos y técnicos?”, “¿Se evalúa el desempeño de los asistentes de la educación?”, “¿La evaluación del desempeño de los docentes y de los asistentes de la educación es coherente con los objetivos y metas institucionales que les corresponde cumplir?”

Al revisar acciones específicas asociadas a prácticas de gestión que obedezcan a este elemento de gestión, no se hallaron evidencias ni medios de verificación concretos que avalen su existencia.

Existe un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, pero corresponde a la instalación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente que implementa el Ministerio de Educación y el sostenedor de la comuna, el que es de acuerdo a la ley, de carácter obligatorio. Del mismo modo, el equipo de docentes directivos y técnicos participa de la suscripción de Convenios de Desempeño Colectivo, a través del cual se evalúa el cumplimiento de determinadas metas de gestión escolar que el mismo equipo ha elaborado y suscrito. En ambos casos, se trata de sistemas de ideación y aplicación externa al liceo, de modo que no constituyen sistemas de trabajo o prácticas de gestión que correspondan a la formulación de éste; tampoco se ha examinado si estos sistemas de evaluación se avienen adecuadamente con el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales.

Respecto de la evaluación del desempeño de los asistentes de la educación, el equipo directivo y técnico reconoce que no existe un sistema formal para evaluar su desempeño. No obstante, se administra un registro personal de cada persona que cumple esta función, además de las evaluaciones periódicas que realiza el equipo de gestión acerca del cumplimiento de determinadas tareas, lo que no se realiza a través de una pauta o mecanismo formal, que sea conocido por ellos. Para la directora, pese a que no existe una evaluación formal, al equipo de coordinación (directivos y técnicos) conoce las fortalezas y debilidades de cada uno de los

docentes y asistentes de la educación. Esto, a través de la observación de su trabajo y del análisis del equipo directivo de la información que se recoge de cada uno de ellos, lo que les permite confiar o delegar determinadas tareas en aquellos que se reconoce que tendrán un mejor desempeño. Reconoce, en todo caso, que la información que entrega la evaluación del desempeño docente es coincidente con la “apreciación” que como equipo se tiene del desempeño de los docentes, aunque no necesariamente en todos los casos. Reconoce, asimismo, que hace falta desarrollar un sistema complementario de evaluación de los equipos, dado que se requiere saber con precisión y a través de instrumentos que sirvan como medios de verificación, los niveles específicos de desempeño de cada uno; aunque, a su juicio, la información disponible no se puede usar para tomar determinadas decisiones debido a las características del sistema de administración de que depende el liceo, es decir, no se puede condicionar la continuidad laboral de los docentes o de los asistentes a un determinado sistema de evaluación. Explica, además, que instalar un sistema de evaluación al interior de los establecimientos es altamente resistido, sobre todo por los docentes, quienes ven una eventual amenaza de su relación contractual o bien, manifiestan reparos acerca de la objetividad de los procedimientos realizados por quienes deberían implementarlos (Entrevista Individual N° 2 a la Directora).

c) El tercer elemento de gestión de esta dimensión indaga acerca de “prácticas que aseguran un sistema de reconocimiento a los diferentes actores de la comunidad educativa en relación al logro de metas institucionales”, lo que se investigó a través de estas preguntas investigativas: “¿Existe un sistema de reconocimiento a los diferentes actores de la comunidad educativa?”, “¿El sistema de reconocimiento a los diferentes actores de la comunidad educativa se realiza en relación al logro de las metas institucionales?”. Para este propósito, se consideraron los siguientes enunciados dispuestos en los distintos instrumentos: “En este liceo se entregan incentivos (premios, estímulos) a los/as profesores/as para que hagan mejor su trabajo”, “En este liceo se entregan incentivos o reconocimientos (por ejemplo, diplomas) a las distintas personas de la comunidad educativa (profesores/as, alumnos/as, asistentes de la educación, apoderados/as) que cumplen bien su trabajo o funciones”.

Al revisar los sistemas de trabajo referidos a la gestión de los recursos, no se encontraron prácticas específicas orientadas a reconocer sistemáticamente el buen desempeño de los docentes, aunque sí se constató que en el caso de los apoderados y estudiantes existen procedimientos sistemáticos para reconocer su desempeño a partir de determinados criterios.

Tal como se colige de la percepción de los actores, particularmente de los docentes, esta es claramente una debilidad de la gestión del liceo.

A juicio de los docentes consultados no existe un mecanismo o sistema formal, ideado o acordado a nivel institucional para reconocer el buen desempeño de los docentes o el cumplimiento de determinadas metas, aunque, en el caso de los demás actores –padres, apoderados y estudiantes- la situación es ostensiblemente mejor. En este caso, a través de los distintos actos o eventos institucionales se reconoce a los alumnos que alcanzan buenos resultados académicos o a quienes participan de competencias regionales (académicas o deportivas) y logran destacados lugares, o bien, para los alumnos que se esmeran y mejoran su

situación académica, quienes reciben diplomas en eventos como los aniversarios del liceo, licenciaturas, celebración del día del alumno, entre otros eventos internos. Lo mismo ocurre en el caso de los padres y apoderados, quienes son reconocidos por lo menos en los eventos de aniversario del liceo, y en otras ceremonias internas.

A juicio del equipo directivo no existe un sistema formal de reconocimiento del trabajo de los docentes ya sea por su buen desempeño pedagógico o por la consecución de metas específicas de carácter institucional porque cualquier diseño que se proponga genera dificultades en las relaciones interpersonales entre los docentes y entre los docentes y el equipo directivo y técnico. Sin embargo, argumentan que sistemáticamente se reconoce de manera simbólica el trabajo de los docentes o el cumplimiento de metas o tareas específicas a través de menciones regulares en los Consejos de Profesores o a través de conversaciones o entrevistas personales con los docentes, a quienes se felicita por su trabajo o cometido. Los docentes consultados confirman esta práctica, y reconocen la preocupación de la directora por reconocer sistemáticamente los buenos desempeños, aunque consideran que deberían formalizarse los procedimientos y avanzar hacia un sistema de reconocimientos formales que consideren estímulos simbólicos y concretos, como el mejoramiento de rentas a través de “bonos”, por ejemplo.

5.4.2. Dimensión “Recursos Financieros e infraestructura”

a) El primer elemento de gestión de esta dimensión (que se refiere a la existencia de “Prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar la utilización de los recursos financieros y de infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales”), pregunta por la existencia de prácticas “para asegurar que los recursos financieros se utilizan en función del logro de objetivos y metas institucionales”; para esto se formularon estas dos preguntas de investigación: “¿En el liceo se administran recursos financieros?”, “¿La administración de los recursos financieros se realiza en función del logro de objetivos y metas institucionales?”

Tal como se abordó en el marco de referencias teóricas y de antecedentes acerca del funcionamiento del sistema escolar en Chile, los establecimientos educacionales de dependencia municipal no administran directamente los recursos financieros que se perciben por la subvención escolar y otros derivados de su financiamiento. La administración de estos recursos está en manos del sostenedor educacional, que en esto casos es el DAEM. Sin embargo, a partir de la promulgación de la ley n° 19.410 (1995) los establecimientos de dependencia municipal podrían administrar todo o parte de los recursos percibidos por la subvención de mantenimiento, derechos de escolaridad, y de la subvención de pro-retención, entre otros.

En el caso de este liceo, a contar del año 1998 cuenta con la delegación de facultades para administrar ciertos recursos, lo que es acordado con su sostenedor.

En la práctica el equipo directivo, con la asesoría de una asistente de la educación con formación en el área de contabilidad dispone y administra aproximadamente \$30 millones cada año (el año 2008 se delegó la facultad para administrar \$34 millones).

De acuerdo a lo observado, la práctica para administrar estos recursos ha mejorado significativamente a través del tiempo, considerando la naturaleza de los procesos administrativos y la eficiencia en su ejecución.

En la práctica, estos recursos se utilizan para adquirir y proveer la mayoría de los insumos propios de la implementación de aprendizajes tanto en los sectores de la enseñanza científico humanista como en la técnico profesional. Así, cada profesor jefe de curso señala a comienzo de año cuáles son los requerimientos de materiales que priorizará considerando un presupuesto que se reparte equitativamente por curso; luego, informa estos requerimientos al equipo directivo, quienes, con apoyo de una encargada de adquisiciones, licitan las compras en el portal de adquisiciones de organismos públicos, y luego formalizan la adquisición y distribuyen los insumos entre los interesados.

De la opinión de la directora se deduce que este proceso ha facilitado y mejorado significativamente el sistema de provisión de materiales e insumos de trabajo para la implementación de aprendizajes. A su juicio, todos los gastos menores de mantención del liceo y provisión de materiales de oficina, entre otros, se realiza con mucha rapidez, dado que no dependen de la acción del sostenedor para su adquisición. Esto permite al propio liceo, además, priorizar las necesidades y su satisfacción.

En este sentido, la experiencia que ha desarrollado este liceo administrando recursos a través de la Delegación de Facultades que le permite la ley, es única entre los establecimientos de dependencia municipal de la provincia de Bío Bío.

Durante el año 2008, el equipo directivo de este liceo fue invitado a transferir la experiencia en cuestión a otros equipos directivos y técnicos de la provincia de Bío Bío, jornada convocada por la Provincial de Educación de Bío Bío.

Pese a los avances importantes que ha significado la administración de recursos a través de la delegación de facultades, los docentes entrevistados piensan que aún se requiere la optimización y agilización de los recursos financieros, esta vez, por parte del sostenedor; “si bien, varias de nuestras necesidades son cubiertas a tiempo con los recursos administrados aquí en el liceo, hay demandas mayores, tal vez más costosas, como la habilitación de talleres o la adquisición de otros materiales de trabajo, que están pendientes, pese a que se han hecho solicitudes formales al sostenedor”, declara un docente (Docente 1, Entrevista Focal).

b) El segundo elemento de gestión de esta dimensión pregunta por la existencia de prácticas “para utilizar la infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales”, lo que se averiguó a través de esta pregunta investigativa: “¿La infraestructura del liceo se aprovecha adecuadamente para lograr aprendizajes y para lograr los objetivos y metas institucionales?”, que en los cuestionarios se formalizó a través de estos enunciados: “Tanto el edificio como los distintos muebles de su interior se mantienen en buen estado y disponibles para hacer clases y otras actividades típicas del liceo”, “Los distintos espacios con que cuenta el liceo (salas, talleres, laboratorios, patio, etc.) utilizan adecuadamente para que las

actividades típicas del liceo funcionen bien”, “Las distintas dependencias y espacios con que cuenta el liceo (salas, talleres, laboratorios, patio, jardines, baños, etc.) se mantienen limpias”.

La revisión de procedimientos específicos asociados la adecuada utilización de la infraestructura del liceo da cuenta se varias acciones específicas que se han ido mejorando a través de los años, considerando que se trata de un establecimiento de gran envergadura y que atiende a una de las matrículas más numerosas de la provincia.

El inspector general declara que los aspectos de la gestión de la adecuada utilización de la infraestructura del liceo han sido difíciles de instalar, considerando que sólo a contar del año 2004 el liceo funciona en estas dependencias. Coincide con la directora en que los dos primeros años fueron *caóticos*, sobre todo respecto de la utilización de los espacios físicos debido a que la capacidad del liceo fue inmediatamente superada por la cantidad de matrícula que se atendía. Pero la mayoría de estas dificultades ya están resueltas, sobre todo a partir de la ampliación de algunos espacios que la construcción original no consideró. A su juicio, existen y funcionan mecanismos para ordenar el uso adecuado de talleres y laboratorios y de biblioteca. Lo mismo, en la utilización de los recursos y materiales de aprendizaje; cuando los docentes requieren utilizar espacios distintos de su sala de clases, deben solicitarlo con anticipación a través de un formulario interno; esto permite calendarizar y distribuir adecuadamente los espacios. Se cuenta, asimismo, con un equipo de asistentes de la educación (paradocentes, administrativos y auxiliares de servicio) que se encargan de mantener y administrar estos espacios, coordinados desde la inspectoría (Entrevista Individual al Inspector General).

A través de las visitas que se realizaron al establecimiento y de los recorridos a través de sus distintas dependencias se observó un ambiente limpio, ordenado y con accesos expeditos a las distintas dependencias.

La directora enfatiza la idea que se ha tratado de favorecer los espacios físicos del liceo para la realización de actividades aún más allá de las formales del plan de estudios; comenta la realización de varios eventos en que el liceo ha abierto sus dependencias para que la comunidad haga uso de ellas.

5.5. Área de Resultados.

Esta área considera la revisión y análisis de “Datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales”, lo que se desarrolla a través de tres dimensiones: “logros de aprendizajes”, “logros institucionales” y “satisfacción de la comunidad educativa”.

Considerando que las dos primeras dimensiones se abordaron con anterioridad en este trabajo, aquí se profundiza la tercera de ellas.

5.5.1. Dimensión “Satisfacción de la comunidad educativa”.

a) Esta dimensión busca analizar “Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa”, repartidos en tres elementos de gestión los que, por separado, indagan por la satisfacción de los docentes, los alumnos y los apoderados respecto del “servicio” educativo que implementa el establecimiento.

En esta investigación se abordaron estos tres elementos de gestión a través de la siguiente pregunta investigativa: “¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes, docentes y apoderados/as en relación con el funcionamiento del liceo?”.

Para este propósito se elaboró un instrumento de “Encuesta de satisfacción de la comunidad educativa”. A través de este instrumento se consultó a los actores por su grado de satisfacción respecto de los servicios educativos del liceo y las prácticas de gestión que, en general, se desarrollan en él; para ello, los actores consultados debían marcar una opción numérica frente a cada enunciado propuesto, con las siguientes alternativas de respuesta: 1: Muy Insatisfecho/a; 2: Insatisfecho/a; 3: Medianamente Satisfecho/a; 4: Satisfecho/a ; 5: Muy Satisfecho/a.

El listado de enunciados que aluden tanto a la existencia de prácticas como a la valoración de los servicios educativos provistos por el liceo, se construyó siguiendo el mismo patrón de sondeo que permitió caracterizar las prácticas de gestión antes analizadas, es decir, considerando las cuatro áreas de la gestión escolar.

Una vez sistematizados los datos numéricos, se ponderaron de la siguiente manera: 1,49 = Muy Insatisfecho; 1,50 a 2,49 = Insatisfecho; 2,50 a 3,49 = Medianamente Satisfecho; 3.50 a 4.49 = Satisfecho; 4.50 a 5.0 = Muy Satisfecho -, se halló que:

a) En el área de Liderazgo, para los estudiantes, los aspectos que generan mayor satisfacción, (es decir, aquéllos que se hayan en el rango de “Satisfecho”), son las actividades que se desarrollan durante el semestre o año, la manera en que participan y se involucran los alumnos en las actividades relevantes del liceo, las actividades extracurriculares (talleres, academias, clubes, etc.) que ofrece el liceo, los vínculos de colaboración que establece el liceo con otras instituciones (salud, universidades, empresas, carabineros, etc.) y el apoyo, en aspectos académicos, del equipo directivo y de los profesores a los estudiantes.

En el caso de los docentes, la mayoría de los aspectos consultados en esta área se perciben en un nivel de “Satisfecho”, sin embargo se destacan los siguientes, que se registran con un mayor grado de satisfacción en este rango: El liderazgo de la directora, La manera en que se planifican las actividades para el semestre o para el año, La organización general del liceo, Las actividades que se desarrollan durante el semestre o año, La manera en que se involucra la directora en las actividades relevantes del liceo, La manera en que participan y se involucran los alumnos en las actividades relevantes del liceo, La manera en que participan y se involucran los apoderados en las actividades relevantes del liceo, El nivel de organización y participación del Centro de Estudiantes, Los vínculos de colaboración que establece el liceo con otras escuelas y liceos y El apoyo, en aspectos académicos, del equipo directivo y de los profesores a los estudiantes.

Los apoderados, por su parte, se sienten satisfechos con los siguientes aspectos esta área de Liderazgo escolar: La manera en que se considera la opinión de los alumnos por parte de los docentes, La manera en que participan y se involucran los alumnos en las actividades relevantes del liceo, El nivel de organización y participación del Centro de Estudiantes y Los vínculos de colaboración que establece el liceo con otras instituciones (salud, universidades, empresas, carabineros, etc.).

b) En el área de Gestión Curricular, los estudiantes manifiestan satisfacción respecto de La exigencia que impone el liceo sobre el aprendizaje de los alumnos, Las expectativas que se crea y transmite el equipo de profesores acerca de lo “lejos” que deben llegar los alumnos del liceo, La preocupación o dedicación de los profesores por preparar sus clases, El ambiente que se crea al interior de la sala de clases, La calidad de las clases que imparten los profesores, La manera interactiva o participativa con que los profesores desarrollan sus clases y La calidad de los instrumentos (pruebas) que utilizan los profesores para evaluar.

Los docentes, por su parte, señalan estar satisfechos, con La exigencia que impone el liceo sobre el aprendizaje de los alumnos, Las expectativas que se crea y transmite el equipo de profesores acerca de lo “lejos” que deben llegar los alumnos del liceo, La preocupación de la directora porque los alumnos aprendan cada vez más, La preocupación o dedicación de los profesores por preparar sus clases, El ambiente que se crea al interior de la sala de clases y La manera interactiva o participativa con que los profesores desarrollan sus clases.

En el caso de los apoderados, las aspectos que generan un mayor grado de satisfacción se refieren a Las expectativas que se crea y transmite el equipo de profesores acerca de lo “lejos” que deben llegar los alumnos del liceo, La preocupación o dedicación de los profesores por preparar sus clases, La calidad de las clases que imparten los profesores y La calidad de los instrumentos (pruebas) que utilizan los profesores para evaluar.

c) Para el área de Convivencia escolar, se recogieron los siguientes resultados: en el caso de los alumnos, resulta satisfactorio El nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, La cantidad de contenidos que se abordan (“pasan”) durante el año, Las posibilidades de

participar en clubes, grupos, talleres y Las posibilidades de participar en competencias deportivas, recreativas o culturales.

Para los docentes, en esta área, resultan satisfactorios, El Reglamento de Evaluación y Promoción del liceo, El Reglamento de Convivencia Escolar del liceo, La manera como se resuelven los conflictos, La manera como se ataca la discriminación de distinto tipo que pudiera ocurrir en el liceo, Las posibilidades de participar en clubes, grupos, talleres, Las posibilidades de participar en competencias deportivas, recreativas o culturales.

Los apoderados, por su parte, manifiestan satisfacción respecto de: El nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, La manera como se apoya a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, Las posibilidades de participar en clubes, grupos, talleres y Las posibilidades de participar en competencias deportivas, recreativas o culturales.

d) En el área de Recursos, para los alumnos, se perciben como satisfactorios La preparación académica de los profesores y La mantención de las distintas dependencias del liceo.

Los docentes y apoderados coinciden al señalar que el aspecto que genera la mayor satisfacción en esta área es La preparación académica de los profesores.

5.6. La percepción de los docentes acerca del “buen desempeño” institucional del liceo

Para abordar esta parte de la investigación se diseñó y aplicó a los docentes (más del 90% de ellos) un instrumento a modo de “Consulta para profesores”. En él se incluyó un listado de aspectos que, eventualmente, permitieran explicar el “buen desempeño” del liceo en términos de resultados de aprendizaje.

Estos aspectos sometidos a consulta se listaron a partir de los elementos de gestión que se observaron, inicialmente, como fortalezas de la gestión del liceo, aún antes de someterlos a una revisión (que es lo que se realizó en los capítulos precedentes), y a partir de los antecedentes recogidos a través de la conversación sostenida con los docentes directivos y técnicos y docentes de aula, en distintos momentos de las visitas realizadas al liceo.

En este sentido, en la consulta para profesores se incorporó el siguiente enunciado explicativo y de instrucción para responderla:

*“Considerando que el Liceo Héroes de la Concepción en los últimos años, en el contexto de los liceos de dependencia municipal de la provincia de Bío Bío y de la Región del Bío Bío, ha alcanzado resultados de aprendizaje y de gestión institucional que le ubican por sobre el promedio, ¿a qué atribuiría usted estos resultados?
Señale en estricto orden de importancia, los 10 aspectos que usted considera son los más relevantes para explicar “el lugar de privilegio” que ha alcanzado el liceo en estos últimos años; 1 corresponderá al aspecto detectado como el más relevante y así sucesivamente.*

Para contestar, anote el número correspondiente (de 1 a 10) frente al aspecto seleccionado.

Es recomendable que antes de marcar, usted lea todos los aspectos que aquí se enuncian”

En la tabla que se agrega a continuación se listan estos aspectos, de la misma manera como fueron sometidos a consulta, a las vez que se sintetizan las preferencias de los profesores, luego de sistematizarlas estadísticamente.

Probables aspectos referidos al buen desempeño del liceo	N°
1) La buena gestión de la directora.	3°
2) La buena gestión del equipo directivo.	4°
3) La buena gestión del equipo técnico pedagógico.	5°
4) La buena gestión pedagógica en el aula de los profesores/as.	2°
5) La buena gestión y colaboración del DAEM.	13°
6) La calidad (competencias) académica de los/as alumnos/as.	15°
7) El compromiso de los alumnos con su aprendizaje.	8°
8) La formación inicial de los/as profesores/as que se desempeñan aquí.	
9) La capacitación de los/as profesores/as que se desempeñan aquí.	10°
10) El compromiso de los profesores/as con el aprendizaje de los/as alumnos/as.	1°
11) La buena infraestructura del liceo.	
12) Los recursos didácticos disponibles para desarrollar las clases.	11°
13) La organización en general del liceo.	7°
14) La buena disciplina que se mantiene dentro del liceo.	
15) El compromiso de los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos/as	14°
16) Las competencias profesionales de los/as profesores/as que se desempeñan aquí.	6°
17) Las buenas relaciones interpersonales que se mantienen entre los distintos miembros de la comunidad educativa.	9°
18) El capital cultural de los/as alumnos/as que se matriculan aquí.	
19) La administración de recursos financieros por parte del propio establecimiento (facultades delegadas).	12°
20) La relación de colaboración del liceo con otras instituciones.	
21) Los programas y recursos de apoyo del Ministerio de Educación.	
22) La constitución de equipos de profesores jóvenes.	16°
23) El trabajo y compromiso de los/as asistentes de la educación.	
24) Lo bien incentivados que trabajan los/as docentes y los/as asistentes de la educación.	
Otros aspectos no considerados aquí (anótelos en los espacios disponibles):	
a)	
b)	
c)	

Al extraer los resultados de esta consulta se tiene que, en orden de prioridad, los siguientes dieciséis aspectos concentran la opinión de los docentes respecto de los factores que se perciben como fortalezas y que permiten explicar la efectividad escolar del liceo.

1. El compromiso de los profesores/as con el aprendizaje de los/as alumnos/as.
2. La buena gestión pedagógica en el aula de los profesores/as.
3. La buena gestión de la directora.
4. La buena gestión del equipo directivo.

5. La buena gestión del equipo técnico pedagógico.
6. Las competencias profesionales de los/as profesores/as que se desempeñan aquí.
7. La organización en general del liceo.
8. El compromiso de los alumnos con su aprendizaje.
9. Las buenas relaciones interpersonales que se mantienen entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
10. La capacitación de los/as profesores/as que se desempeñan aquí.
11. Los recursos didácticos disponibles para desarrollar las clases.
12. La administración de recursos financieros por parte del propio establecimiento (facultades delegadas).
13. La buena gestión y colaboración del DAEM.
14. El compromiso de los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos/as
15. La calidad (competencias) académica de los/as alumnos/as.
16. La constitución de equipos de profesores jóvenes.

6. PRÁCTICAS DE GESTIÓN COMO FORTALEZAS INSTITUCIONALES. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se interpretan los hallazgos referidos a las prácticas de gestión escolar, en dos dimensiones.

En la primera se introducen algunas ideas y explicaciones acerca de la naturaleza específica de las prácticas de gestión encontradas; en la segunda, se analizan ciertos factores que se visualizan como relevantes para explicar las fortalezas de la gestión institucional.

6.1. Las características de las Buenas Prácticas de gestión halladas

De la caracterización de las prácticas de gestión se releva que, si bien no para todos los elementos de gestión escudriñados se desarrollan sistemas de trabajo o mecanismos o procedimientos de manera sistemática y con efectividad, buena parte de ellos arrojan hallazgos importantes que permiten establecer, de manera conclusiva, que el equipo directivo y técnico elabora, coordina e implementa con frecuencia y con presencia sistemática a través del tiempo, muchos procedimientos de trabajo asociados a prácticas de gestión escolar del estilo de las que en esta investigación se han conceptualizado.

La caracterización de estas prácticas permite establecer, asimismo, que efectivamente la implementación de estos sistemas de trabajo instaurados constituyen una de las fortalezas vinculadas a la explicación acerca de los procesos de “efectividad” escolar que caracterizan a este liceo.

Dicho de otro modo, que esta comunidad escolar se destaque en el contexto provincial, asimilado a sus pares (liceos de dependencia municipal, con una alta concentración de matrícula, con una alta tasa de vulnerabilidad educativa (67%, promedio 2008, 2009 y 2010), que no implementa procesos de discriminación de matrícula, etc.), tiene que ver fundamentalmente con factores asociados a la naturaleza de su gestión institucional, es decir, que ocurren adecuados procesos de conducción del proyecto educativo institucional (o misión del liceo), se implementan procedimientos concretos para gestionar el desarrollo del currículo, se efectúan acciones coordinadas para proveer una adecuada convivencia escolar y procuran acciones importantes para administrar y gestionar los recursos disponibles.

Se pudo distinguir, asimismo, que si bien existen prácticas de gestión para la mayoría de los elementos de gestión que el modelo de gestión escolar tipifica, éstas no se realizan con estricto apego a la formulación técnica que este modelo induce, es decir, la existencia de prácticas que se realicen con sistematicidad a través del tiempo, que obedezcan a una decisión institucional,

que se evalúen y, en consecuencia, se mejoren constantemente y, por consiguiente, que resulten efectivas.

Se halló en la revisión acuciosa de cada elemento de gestión, que hay una clara tendencia a realizar procedimientos de trabajo en la mayoría de las dimensiones que describe este modelo, y que esta tendencia existe de modo consciente en el equipo que conduce el establecimiento. Esto puede deberse a que este establecimiento fue focalizado por el Ministerio de Educación en el año 2003-2004 para desarrollar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, cuyo instrumento de autoevaluación institucional era el modelo de gestión escolar que, en una primera versión, consideraba prácticas de gestión en dimensiones similares al instrumento que se ha ocupado para esta investigación.

Sin embargo, esta conciencia de realizar un trabajo ordenado, que desarrolle procedimientos y sistemas de trabajo para la mayoría de las dimensiones, alcanza, con mucha nitidez, precisamente esa dimensión, la de la conciencia grupal de que un liceo que necesita mejorar su gestión debe atender (preocuparse) por una serie de áreas y dimensiones que “expertos” o la institución rectora del sistema escolar (MINEDUC) han señalado como claves para la gestión escolar.

En una segunda dimensión de profundidad, esta vez referida al sistematicidad con que deben ocurrir estos procesos, podría señalarse que también las prácticas de trabajo que desarrolla este equipo directivo y técnico, “pasa la prueba”. Se halló que la mayoría de los procedimientos de trabajo existen desde hace algún tiempo y que siguen implementándose con frecuencia; en varios casos, los protocolos de trabajo que existen experimentan mejoras, algunas de ellas, de modo natural, otras, producto de la reflexión del equipo de gestión o bien, de los docentes.

En una tercera dimensión, referida a la evaluación y mejoramiento de los procedimientos y sistemas de trabajo, puede indicarse que existe una clara debilidad en el modo en que el equipo asume las prácticas de gestión.

Se halló que para escasos elementos de gestión estudiados, el equipo directivo y técnico implementa procesos conscientes y metódicos que tiendan a evaluar los procedimientos de trabajo que se han instalado para determinadas dimensiones de la gestión, y, en consecuencia, a introducir instancias, espacios, instrumentos y protocolos de trabajo que mejoren los ya existentes.

De todas maneras, y pese que esta tercera dimensión se observa debilitada, el desarrollo permanente de sistemas de trabajo que son evidentes, que tienen un claro arraigo institucional, mantienen al liceo ordenado, centrado en la implementación curricular en el aula y con una percepción altamente favorable por parte de todos los actores escolares respecto a la conducción del liceo.

Podría considerarse, asimismo, que además de la gestión eficiente que se implementa en este establecimiento, también se implementan una serie de acciones, entendidas igual como procedimientos de trabajo o sistemas algo más jerarquizados, que este modelo de gestión no alcanza a dimensionar del todo a través de sus distintos elementos de gestión, como es el caso

del “capital simbólico” y el liderazgo pedagógico de los docentes de aula, aspectos que se profundizan más adelante.

6.2. Liderazgo Directivo

6.2.1. “Buena gestión de la directora y del equipo directivo y técnico pedagógico”. Una gestión coordinada y coherente

Tal como se comprobó a través de la caracterización de las prácticas de gestión, existe un conjunto de prácticas de gestión escolar, implementadas en diversos ámbitos, que elabora, coordina y ejecuta el equipo de docentes directivos y técnicos, liderados por la directora.

Se percibe que existe una buena conducción de los procesos administrativos y pedagógicos que se desarrollan aquí. La directora ocupa un espacio relevante como una líder pedagógica, que conduce adecuadamente a los equipos.

A los docentes consultados les parece que la figura de la directora es clave para explicar, además, la efectividad escolar del liceo. La perciben con capacidades de liderazgo, que conoce profundamente a cada docente y asistente de la educación, por tanto, puede delegar con facilidad determinadas tareas que son claves para el cumplimiento de objetivos del liceo. La perciben, asimismo, con capacidad para escuchar las opiniones de los demás y para incorporar las visiones de los otros en las decisiones institucionales; les parece, también, que tiene una alta capacidad de empatía y que mantiene una relación cordial con todos; del mismo modo, le reconocen su capacidad para resolver los conflictos teniendo como horizonte los intereses del liceo.

Al revisar las prácticas de gestión que se implementan, destaca su capacidad para conducir los procesos y para organizar las tareas sin desprenderse de las responsabilidades fundamentales. Se observa su accesibilidad para determinadas peticiones que tienen que ver, a veces, con demandas personales de los docentes. Es motivadora respecto de la participación de los docentes -y en general del resto de la comunidad que conduce- en las actividades que emergen o se programan. Es capaz de generar expectativas respecto de los beneficios que podría reportarles emprender determinadas tareas.

Los demás integrantes del equipo directivo actúan de manera coordinada y asumen con responsabilidad las tareas delegadas; tal vez lo más significativo respecto de su trabajo radica en que se les percibe, precisamente, como equipo.

Durante los tres últimos años, el equipo directivo y técnico ha suscrito, de manera voluntaria, Convenios de Desempeño Colectivo con su sostenedor y con el MINEDUC; es decir, ha elaborado y cumplido metas específicas para mejorar algún aspecto deficitarios de la gestión institucional; en todos los casos, la evaluación del cumplimiento de las metas ha resultado con un nivel de Destacado.

6.2.2. “Facultades Delegadas”. La ventaja de administrar recursos

Se observó, asimismo, que la posibilidad de administrar recursos por la vía de las facultades de administración delegada, le agrega un elemento de gestión altamente favorable a este liceo.

Se comprobó que muchas de las demandas específicas referidas a la provisión de materiales fueron satisfechas a partir de la gestión de estos recursos de manera interna. Del mismo modo, algunas iniciativas de docentes se financiaron a través de esta vía, con acceso a los recursos económicos con cierta celeridad, situación que se prevé como una de las más críticas en la gestión de los establecimientos educacionales que deben recurrir permanentemente al sostenedor para obtener insumos básicos.

6.2.3. Vinculación con el medio. Buen Aprovechamiento y gestión del apoyo externo

Otra de las fortalezas que se observó en el contexto de las prácticas de gestión implementadas por el equipo directivo y técnico de este liceo es su evidente capacidad para aprovechar y gestionar el apoyo externo, proveniente de distintas instituciones con las que el liceo ha establecido vínculos.

Ya se explicó que este liceo se caracteriza por establecer y mantener una fluida comunicación con el Ministerio de Educación a través de la representación territorial de éste; suele ocurrir que la mayoría de los programas ministeriales de apoyo a la gestión o de apoyo a la implementación de aprendizajes tiene acogida en este liceo. Una revisión general de los programas y apoyos que el Mineduc ofrece y que se han instalado en este establecimiento en los últimos seis años da cuenta de:

- i. Liceo focalizado para mejorar su gestión a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), en el año 2004.
- ii. Se adjudica Proyecto de Mejoramiento Educativo para introducir un conjunto de mejoras a partir de la Autoevaluación y plan de mejoramiento del SACGE (2005-2006).
- iii. Participa del Programa de focalización de liceos del Mineduc, Liceos Preferentes (2007), oportunidad en que son capacitados los docentes y el equipo directivo y técnico, además del acompañamiento y asesoría ministerial.
- iv. Suscribe un convenio (a través del Sostenedor) para implementar un Proyecto de Integración Escolar para atender a un grupo de alumnos con necesidades educativas especiales.
- v. Participa como Liceo Anfitrión (2 oportunidades) en el Programa de Pasantías Nacionales.
- vi. Participa como liceo Pasante (2 oportunidades) en el Programa de Pasantías Nacionales.
- vii. Se adjudica un Proyecto de mejoramiento educativo (2007-2008) para mejorar los aprendizajes de Lenguaje.

- viii. Por lo menos 8 profesores participan de los talleres comunales de perfeccionamiento o de las redes pedagógicas locales (en la provincia).
- ix. Tres de los docentes del área Técnico Profesional participan del programa de Postítulos para Enseñanza Técnico Profesional.

Respecto de otras instituciones, es también significativa y productiva la relación que el liceo ha establecido con ellas. A modo de ejemplo, estableció un convenio con el Instituto Profesional Virginio Gómez para implementar, en modalidad vespertina, la carrera técnica de Técnico Operador de Plantas Industriales; estableció, también, un acercamiento institucional con el Instituto Bancario Guillermo Subercaseaux (Concepción), lo que le permite fortalecer algunas áreas específicas de la especialidad de Administración que imparte el liceo; en este mismo contexto, creó un Consejo Empresarial Comunal, lo que le ha permitido mejorar la formación de los alumnos de las especialidades técnico profesionales que se imparten; esto le ha permitido localizar a sus alumnos en el período de prácticas profesionales. A través del Departamento de Ciencias, establecieron un acercamiento con la Universidad de Concepción, lo que le permite desarrollar al menos una vez en el año un “laboratorio de Química” en las instalaciones de esta entidad, para todos sus alumnos de 3° y 4° medio. Con Chile Deportes estableció un convenio que le permitió implementar un proyecto deportivo de escuelas abiertas a la comunidad, que favorece a alumnos y apoderados.

Asimismo, con otras instituciones locales (Servicio de Salud, Carabineros) mantiene acercamientos fluidos que le permiten recurrir a ellas para realizar charlas de prevención o talleres de capacitación.

No es menor el grado de colaboración que obtiene de la Administración Comunal de Educación; entre otros soportes, además de la administración y control de los procesos que, por ley le corresponde al DAEM (sostenedor), desde allí ha recibido la delegación de facultades para administrar ciertos recursos, situación que se reconoce como altamente favorecedora de la gestión del liceo.

6.3. Liderazgo Pedagógico

6.4.1. El compromiso de los profesores/as con el aprendizaje de los/as alumnos/as y su buena gestión pedagógica en el aula. Alto capital simbólico.

La opinión del equipo directivo y técnico y de los propios docentes consultados es elocuente respecto de la fortaleza que constituye este aspecto en la implementación de aprendizajes.

Existe coincidencia en que la mayoría de los docentes mantiene un alto compromiso con los aprendizajes de los estudiantes y que intenta desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con cierta rigurosidad.

Se observó, asimismo, que más del 40% de los docentes que se desempeñan en el establecimiento no superan los 10 años de servicio, es decir, se trata de un equipo de

profesores jóvenes, y aunque este aspecto no fue considerado mayormente para explicar los resultados exitosos que obtiene el liceo, el equipo directivo y técnico lo observa como una clara fortaleza, dado que con ellos han podido implementar varios proyectos que requieren el despliegue de trabajo que a menudo superara los horarios contractuales, no ofrecen mayores resistencias para implementar cambios, se muestran más proclives a la innovación pedagógica, mantienen relaciones de cercanía con los estudiantes, establecen relaciones afables y de colaboración entre ellos y con los otros docentes, acogen con mayor entusiasmo las actividades extraprogramáticas y expresan abiertamente su compromiso y apego con el proyecto educativo del liceo (capital simbólico).

Al analizar los datos antecedentes extraídos de las entrevistas con docentes, resulta interesante destacar dos aspectos: varios de ellos declaran una fuerte admiración por algunos de los docentes que poseen una mayor trayectoria como tales; de hecho, algunos de ellos se han desempeñado toda su vida laboral en este liceo y están prontos a jubilar. En consecuencia, se les tiende a considerar como “maestros de maestros”, en el sentido que despliegan una fuerte influencia sobre el desempeño de los más jóvenes. Y esta relación parece desarrollarse con naturalidad y sin evidentes rupturas o aspectos que la tensionen.

Por otra parte resultó importante constatar que la mayoría de los docentes, sobre todo los más jóvenes, sienten altos grados de identificación con el proyecto educativo del liceo, a la vez que sienten que es de privilegio desempeñarse en él.

En este sentido, la mayoría está consciente que se trata de un liceo con buenos resultados, los que se deben mantener; sienten que el establecimiento ha adquirido, de manera incipiente, un cierto prestigio dentro de la comunidad de la ciudad de Laja y la provincia.

6.3.2. Las competencias profesionales de los profesores.

Esta dimensión, a juicio de los docentes, es otro de los factores que permite explicar la efectividad escolar del liceo.

Si bien está estrechamente asociada a los factores antes descritos (compromiso de los docentes con el aprendizaje de los estudiantes y buena gestión pedagógica a la hora de implementar aprendizajes en el aula), explora en las condiciones profesionales de los docentes de manera individual y colectiva.

En este sentido se halló que en esta comunidad de docentes existen dos de ellos que han obtenido reconocimiento Ministerial por su buen desempeño docente a través del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) (una docente de Química y una docente de Biología). Del total de docentes evaluados a través del programa de Evaluación de Desempeño Docente, que se ha implementado desde el año 2006 en el liceo, más del 90% de ellos ha resultado con evaluación Competente o Destacada.

Si se revisan los antecedentes generales referidos a su formación profesional, entre los años 2007 y 2008, el 95% de los docentes que desempeñan en este liceo poseen título profesional

como docentes especialistas en las áreas disciplinarias que imparten, sin considerar a los 6 docentes que se desempeñan en la implementación de los módulos curriculares de las especialidades de formación Técnico Profesional, en cuyo caso, todos poseen título profesional o técnico en alguna de las áreas afines a las especialidades que se imparten.

Un alto porcentaje de los docentes (estimado en 75%) posee a lo menos un curso o ha participado en un programa de formación de postítulo de nivel intermedio; 4 de ellos poseen el grado de Magíster en Educación o bien están cursándolo.

Seis docentes del liceo participaron como becados del Programa de Pasantías al Extranjero del Mineduc. Del mismo modo, este liceo ha sido en dos oportunidades establecimiento “anfitrión” del programa de Pasantías Nacionales -una instancia de transferencia de experiencias pedagógicas entre establecimientos del país-, es decir, fue seleccionado para mostrar y transferir experiencias exitosas acerca de cómo implementar aprendizajes en algún sector a otros equipos de docentes que postularon como pasantes; asimismo, en dos oportunidades ha participado como establecimiento “pasante” de este programa Ministerial, es decir, un grupo de 4 docentes ha debido concurrir durante un período de tiempo determinado a conocer alguna experiencia exitosa desplegada en algún liceo de Chile para transferirla, más tarde, en su propio contexto.

Otro factor que complementa los antecedentes que tienden a evidenciar que se está ante una comunidad de docentes con competencias profesionales es el liderazgo que ejercen varios de los docentes en las comunidades de docentes de las que participan; por ejemplo, los docentes de Matemática, Ciencias e Inglés han sido los “profesores guías” de los talleres comunales de perfeccionamiento, una instancia de trabajo e intercambio que propició el Mineduc, pero que luego fue asumida por los propios docentes. En este mismo contexto, la docente de Inglés ha sido coordinadora de la Red Provincial de Inglés (otra instancia de trabajo e intercambio de experiencias pedagógicas que propicia el Mineduc) en los últimos 6 años.

7. CONCLUSIONES

Las prácticas de gestión escolar o gestión institucional se han relevado, en diferentes estudios internacionales, como una de los aspectos claves sobre los que conviene afinar la mirada y los esfuerzos cuando se piensa en el mejoramiento institucional y pedagógico de las escuelas y liceos.

En general, se ha investigado poco acerca de la manera cómo se gestionan verdaderamente los establecimientos educacionales en Chile, pese a que existen avances sustantivos que enfatizan las prácticas o sistemas de trabajo que se deben implementar para optimizar la gestión escolar. Al respecto los modelos de Gestión Escolar del Ministerio de Educación, de la Fundación Chile y la investigación reciente de Efectividad Escolar, han abordado y aportado una secuencia ordenada de elementos de gestión a través de los cuales se debería propender hacia el mejoramiento constante de nuestras escuelas y liceos, sobre todo las que dependen de la administración de Municipalidades.

Esta investigación tuvo como propósito despejar la siguiente interrogante:

¿Qué caracteriza a las prácticas de gestión escolar de un establecimiento de educación municipal -que se distingue por obtener sostenidamente buenos resultados de aprendizaje comparado con sus similares del mismo territorio – en relación con las condiciones del quehacer institucional y la manera en que son percibidas por los distintos actores del establecimiento?

En este sentido, esta investigación, desarrollada como un estudio de caso, observó, analizó y caracterizó las prácticas de gestión escolar que se implementan en un liceo de administración municipal sobre el que se ha volcado el interés investigativo dado sus buenos resultados de aprendizaje, vistos en el contexto de sus similares en el territorio de la provincia de Bío Bío.

Luego se observó e investigó por espacio de dos años el liceo objeto del estudio de caso, a través de la aplicación y análisis de instrumentos y procedimientos investigativos, como: entrevistas, encuestas, revisión de documentos, en virtud de los objetivos del estudio, se ha logrado caracterizar la naturaleza de las prácticas de gestión escolar que efectivamente se implementan en él y, además, de “aislar” algunos factores de gestión institucional específicos que permitieron explicar su “buen desempeño”. En consecuencia, estos son los principales hallazgos, sintetizados a partir de las preguntas y objetivos de investigación que originaron esta investigación.

1. De acuerdo con la pregunta de investigación formulada al inicio de este estudio, acerca de la caracterización de las prácticas de gestión escolar en un establecimiento educacional, se pudo llegar a las siguientes afirmaciones:

a) De la caracterización de las prácticas de gestión se concluye que, para una buena proporción de los elementos de gestión escudriñados se desarrollan sistemas de trabajo o mecanismos o procedimientos de manera sistemática; buena parte de ellos arrojan hallazgos importantes que permiten establecer, de manera conclusiva, que el equipo directivo y técnico elabora, coordina e implementa con frecuencia y con presencia sistemática a través del tiempo, muchos procedimientos de trabajo asociados a prácticas de gestión escolar del estilo de las que en esta investigación se han conceptualizado.

b) La caracterización de estas prácticas permite establecer, asimismo, que efectivamente la implementación de estos sistemas de trabajo instaurados -como la planificación de la institución escolar de manera estratégica y con participación de los distintos actores, la formación de alianzas con otras instituciones que redundan en la creación de redes de apoyo institucional, mantener un discurso institucional ordenado en torno a las altas expectativas que se tiene de los alumnos (y del desempeño de los propios docentes), el involucramiento de la directora en los procesos pedagógicos del liceo, la delegación de tareas de acuerdo a las competencias profesionales de los actores del equipo directivo y técnico y de docentes, la eficiente administración de los recursos financieros obtenidos a través de la delegación de facultades para administrar recursos, entre otros- constituyen una de las fortalezas vinculadas a la explicación acerca de los procesos de “efectividad” escolar que caracterizan a este liceo.

Dicho de otro modo, que esta comunidad escolar se destaque en el contexto provincial, asimilado a sus pares, tiene que ver fundamentalmente con factores asociados a la naturaleza de su gestión institucional, es decir, que ocurren adecuados procesos de conducción del proyecto educativo institucional (o misión del liceo), se implementan procedimientos concretos para gestionar la implementación del currículo, se desarrollan acciones coordinadas para proveer una adecuada convivencia escolar y procuran acciones importantes para administrar y gestionar los recursos disponibles.

c) Aunque se destaca la idea que el equipo directivo y técnico implementa de manera sistemática prácticas de gestión y que éstas cubren la mayoría de los elementos de gestión escolar que el modelo de la matriz investigativa introduce, se halló que una proporción de estas prácticas carece de la profundidad y la rigurosidad que el mismo modelo, de acuerdo a su concepción metodológica, induce. En este sentido, la introducción de mecanismos conscientes de evaluación y mejoramiento de los sistemas de trabajo que se han ido introduciendo en el liceo, se observa como una debilidad.

d) Si bien existe una ocurrencia de prácticas de gestión que se ajustan con cierta lógica a las secuencias de prácticas que a partir del modelo ministerial se han utilizado para desarrollar esta investigación -lo que se explica probablemente por la capacitación que han tenido los docentes en el programa ministerial “SACGE”-, se comprobó que existen otros sistemas de trabajo que no necesariamente se recogen dentro de los límites de las prácticas descritas en el modelo referenciado; esto permitió que se incorporan, de modo emergente, otras categorías o dimensiones que permitieran recoger la experiencia real del liceo.

e) Dado que este establecimiento conocía, en su estado inicial, el modelo de gestión escolar que propicia el Ministerio de Educación (había participado del Sistema de Aseguramiento de

la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) en el año 2003), la conciencia de instalar y mantener ciertos procedimientos y sistemas de trabajo para la mayoría de las dimensiones que, se supone, son relevantes para gestionar un establecimiento educacional, se mantiene como una clara fortaleza del equipo directivo y técnico.

En este sentido, puede considerarse que la instalación y focalización de este programa ministerial (SACGE) constituye un hito relevante de la política pública educativa que ha venido desarrollando distintas iniciativas de apoyo a las escuelas y liceos. El enfoque metodológico de este programa destinado a autoevaluar la gestión de la escuela y a introducir prácticas de trabajo a nivel institucional, se asentó medianamente bien en este liceo, objeto de esta investigación.

Podría suponerse, en consecuencia, que si este programa hubiera tenido continuidad en el tiempo y hubiera aumentado su cobertura, sin abandonar a los establecimientos que inicialmente participaron de él, habría mejoras sustantivas en el plano de la gestión institucional, lo que constituía, precisamente, su objetivo.

f) Al revisar con mayor profundidad estos procesos de gestión institucional, por medio de los informantes clave y el análisis de la documentación, se pudo percibir que algunos constituyen verdaderas fortalezas, lo que permite explicar el “buen funcionamiento” del liceo y sus buenos resultados de aprendizaje; estos aspectos afloran, asimismo, de los modos particulares que de manera identitaria se emplean para gestionar este liceo, lo que, en este sentido, lo hace distinto otros liceos similares.

Sin embargo, se pudo evidenciar que las fortalezas o aspectos que tienden a explicar los buenos resultados de aprendizaje que caracterizan a este liceo no se hallan exclusivamente en el modo de implementar los sistemas de trabajo por parte del equipo directivo y técnico (gestión institucional) si no que, buena parte de ellas proviene de la coexistencia de prácticas de trabajo y modos de enfrentar el proceso pedagógico que el modelo de gestión empleado para esta investigación no recoge de modo específico. En este caso, la mayoría de estas prácticas residen en la manera cómo los docentes se apropian del proyecto educativo.

Podría señalarse, de modo conclusivo, entonces, que el alto compromiso de los docentes con los aprendizajes de sus alumnos y el despliegue de sus competencias pedagógicas –que son los otros factores importantes que se hallaron para explicar los buenos resultados que obtiene este liceo- surgen y se desarrollan precisamente porque existe un liderazgo pedagógico por parte de la directora y el jefe técnico, que tiende a posibilitar su despliegue, ya que crea condiciones de trabajo que aseguran que estas prácticas docentes encuentren un buen camino. De hecho, es ilustradora la opinión de los docentes, representada en uno de ellos, respecto de que “La directora sabe exactamente a quién encomendarle una determinada tarea técnica, o por ejemplo, cuando llegan convocatorias del Ministerio o asistencia a seminarios, cursos, talleres específicos, a menudo toma decisiones muy adecuadas acerca de quién es el más idóneo para ir... y eso ocurre porque nos conoce bien desde el punto de vista de lo que hacemos como profesores en la sala” (Docente 2, Entrevista Focal).

2. Los aspectos que se relevaron como claves de su gestión institucional son estos:

i. “Buena gestión de la directora y del equipo directivo y técnico pedagógico”. Una gestión coordinada y coherente

Se halló que la directora ocupa un espacio relevante como una líder pedagógica, que conduce adecuadamente a los equipos. Es capaz de delegar, con sentido institucional, las tareas relevantes en parte de su equipo directivo y técnico y en docentes; está involucrada en los procesos pedagógicos que ocurren dentro de la sala de clases y es capaz de animar fluidamente los procesos que conducen a una buena implementación curricular en el aula (reuniones técnicas, motivación a los docentes, direccionar las expectativas de aprendizaje y logro de metas, entre otros).

En este sentido, su estilo de liderazgo, comprende varias de los aspectos que caracterizan al liderazgo Distribuido (Bennet y otros, 2003); es decir, su manera de comprender y ejercer la dirección del establecimiento considera la participación de los otros miembros formales del equipo directivo (a quienes distribuye y delega tareas que están en el ámbito de competencia de cada cual) y de los docentes de aula, a quienes se da espacios para desarrollar procesos de mejoramiento en la sala de clases.

ii. La administración de recursos por parte de la directora a través de la modalidad de “Facultades Delegadas”, también se observa como una fortaleza de gestión. Muchos de los procesos que dependen de la existencia de recursos se resuelven favorablemente al interior del mismo liceo, sin tener que depender de la provisión de ellos a través del DAEM de manera indirecta, lo que normalmente entorpece la gestión de los establecimientos de administración municipal. Práctica que no se ha generalizado -a pesar de estar establecido en la ley N° 19.410 (2004)- y que, en el caso de este liceo, constituye una excepción.

iii. El buen aprovechamiento y gestión del apoyo externo, se destaca como otra clara fortaleza de la gestión del liceo.

En este sentido se observó que el liceo acoge de manera favorable la oferta de provisión de apoyo que distintas instituciones ofrecen, destacándose la recepción que el establecimiento realiza de los programas ministeriales (capacitación, pasantías, talleres de reflexión, asesoría educativa, convenios institucionales, programas de mejoramiento educativo que proveen de recursos específicos).

También ha establecido espacios de cooperación con otras instituciones para apoyar, por ejemplo, la modalidad de enseñanza técnico profesional, como es el caso de la implementación del programa Dual de la modalidad Técnico Profesional, lo que significó coordinar con distintos empresarios e instituciones espacios, tiempos y condiciones de trabajo, la capacitación de docentes y alumnos destacados de la especialidad de Construcciones Metálicas por parte de la empresa CMPC de Laja y creación de un Consejo Empresarial para articular la formación de las especialidades T-P en el liceo.

iv. Se observó que existe un alto capital simbólico, entendido como el compromiso de los profesores/as con el aprendizaje de los/as alumnos/as y su buena gestión pedagógica en el aula.

La mayoría de los docentes mantiene un alto compromiso con los aprendizajes de los estudiantes e intenta desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con cierta rigurosidad, como se observó en las visitas de aula, enmarcadas en esta investigación, en la observación de las “rutinas” de análisis pedagógico de las reuniones de los docentes y en la revisión de los documentos asociados a la preparación de la enseñanza y su implementación que se tuvo en cuenta para esta investigación.

En este mismo sentido, los resultados asociados a la aplicación del instrumento “Encuesta de satisfacción de la comunidad educativa”, en el área vinculada al desempeño de los docentes en el aula, resulta significativo el grado de satisfacción que tanto los alumnos como los apoderados manifiestan respecto de la exigencia que impone el liceo sobre el aprendizaje de los alumnos, las expectativas que se crea y transmite el equipo de profesores acerca de lo “lejos” que deben llegar los alumnos del liceo, la preocupación o dedicación de los profesores por preparar sus clases, el ambiente que se crea al interior de la sala de clases, la calidad de las clases que imparten los profesores, la manera interactiva o participativa con que los profesores desarrollan sus clases y la calidad de los instrumentos (pruebas) que utilizan los profesores para evaluar.

Se observó, también, que la constitución del cuerpo de docentes mantiene un equilibrio entre docentes “históricos”, que han permanecido buena parte de su vida laboral en el liceo, y un grupo importante de docentes que no superan los 10 años de servicio. Sus capacidades son conocidas y reconocidas por el equipo directivo y técnico y por el mismo grupo de profesores que mantiene un alto nivel de conciencia respecto de que el compromiso y el trabajo responsable son factores que permiten lograr buenos resultados.

El compromiso y disposición de los profesores para desarrollar actividades referidas al currículo complementario del liceo es valorado por el propio equipo directivo y técnico del liceo, para quienes esta disposición al trabajo de parte de los profesores ha permitido implementar varios proyectos y acciones que no se ejecutan necesariamente en el aula si no que en otras instancias y horarios que normalmente están fuera de las horas contratadas para los docentes.

Del mismo modo, se valora, por parte del equipo directivo y técnico, la alta receptividad y la baja resistencia de los profesores a la implementación de cambios e innovaciones que requiere la implementación curricular en el aula.

Finalmente, este capital simbólico se expresa fuertemente en la identificación de los docentes con el proyecto del liceo, con las características de los alumnos que atienden y con un manifiesto sentido de aprendizaje de los otros docentes, los que han permanecido mucho tiempo en el liceo, a varios de los cuales se les percibe como maestros de otros maestros.

v) Las competencias profesionales de los profesores y su liderazgo pedagógico es otra de las dimensiones que se observó como una fortaleza de este liceo. En este caso se trata de las competencias profesionales de los docentes en ámbitos de desempeño individual y, también, en su dimensión de trabajo colectivo.

Se trata de docentes que han acreditado sus competencias pedagógicas a través de programas regulares ministeriales, como es el caso de la Acreditación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Evaluación Docente, en este último caso con resultados de “Competente” o “Destacado”.

La mayoría de ellos ha participado en cursos especializados de capacitación respecto de la disciplina que enseñan, 6 de ellos han sido becados a través de los Programas ministeriales de Pasantías al Extranjero y al menos 6 de ellos ha implementado experiencias de aprendizaje que han resultado relevantes, las que han sido seleccionadas por el propio MINEDUC para transferirlas a otros docentes a través del Programa de Pasantías Nacionales.

Se constató, asimismo, que un grupo representativo de esta comunidad de docentes ha sido “profesor guía” de talleres de perfeccionamiento para sus pares de las escuelas de la comuna o bien, han estado a cargo de la coordinación y ejecución de redes pedagógicas locales para profesores de enseñanza media, esta vez a nivel provincial.

3. Otro aspecto que consignaba la pregunta de investigación fue saber cómo percibían los distintos actores educativos (docentes, alumnos, apoderados) la manera como se gestiona el establecimiento estudiado.

Para conocer la percepción de los distintos actores educativos respecto de la gestión que se implementa en el liceo, se aplicó un instrumento a modo de “encuesta de satisfacción” de los servicios educativos; este instrumento plasmó los elementos de gestión y las prácticas del modelo en categorías específicas, susceptibles de ser observadas por la comunidad educativa y, en consecuencia, visibles para generar una opinión a modo de respuesta que pudiera cuantificarse y analizarse de modo complementario a los otros instrumentos utilizados para recoger la información.

Al sistematizar se puede concluir que:

a) Los tres actores consultados (alumnos, apoderados y docentes) manifiestan su grado de satisfacción en los rangos de “medianamente satisfecho” y “satisfecho” para las prácticas de gestión consultadas, con predominio de este último rango.

No se observaron áreas o dimensiones generales en las que la comunidad consultada manifestara niveles de Insatisfacción. Tampoco hubo dimensiones que generaran “Mucha Satisfacción” por parte de los actores consultados.

De los tres actores consultados, los docentes son quienes manifiestan mayores grados de satisfacción, con la mayoría de las áreas, dimensiones e, incluso, con la mayoría de las prácticas (aspectos) consultados.

b) En el área de Liderazgo, es significativo que para los estudiantes, se perciba con satisfacción, entre otras, la participación que les ofrece el liceo como organización de estudiantes y, los espacios extracurriculares que se crean para incorporarlos. Del mismo modo, se percibe con satisfacción los vínculos de colaboración que el liceo establece con otras instituciones; este aspecto es, también percibido como satisfactorio por los otros miembros de la comunidad y es coincidente, además con una de las fortalezas de la gestión escolar que se halló en este liceo.

Por su parte, los docentes manifestaron satisfacción con aspectos que resultan claves para la buena gestión del liceo y que se relevaron precisamente con fortalezas de gestión en la dimensión de liderazgo; en este caso, el liderazgo de la directora, su involucramiento en las actividades pedagógicas, la participación de los estudiantes y de los apoderados como organización y los vínculos que el liceo establece con otras instituciones.

En el caso de la participación e involucramiento de estudiantes y apoderados en las actividades del liceo, puede deberse a la alta identificación que manifiestan con la institución escolar, aspecto que aquí se ha recogido como “capital simbólico”.

Los apoderados coinciden con los otros actores al manifestar su satisfacción con la participación de los estudiantes en las actividades del liceo y en los vínculos que establece el liceo con otras instituciones, lo que le reporta importantes dividendos para el aprendizaje de los alumnos.

c) En el área de Gestión Curricular, los estudiantes manifestaron su satisfacción respecto de las altas expectativas que los docentes les transmiten acerca de su desempeño y logros, la calidad de las clases y la preparación de los docentes para enfrentar el proceso pedagógico, aspectos coincidentes con los que hemos hallado como fortalezas del liceo, en la dimensión del liderazgo pedagógico de los docentes.

En este aspecto coinciden tanto los docentes como los apoderados al declarar su satisfacción respecto a las altas expectativas que tienen del desempeño de los estudiantes, la exigencia que se impone sobre ellos y la calidad profesional de los profesores que se desempeñan en el liceo.

d) Para el área de Convivencia escolar, se destaca la coincidencia de los tres actores consultados respecto de su satisfacción acerca de las oportunidades de participación que ofrece la institución escolar a los estudiantes, sobre todo en actividades extraprogramáticas.

e) En el área de Recursos, los tres actores consultados manifiestan su mayor grado de satisfacción en La preparación académica de los profesores, aspecto que antes fue desarrollado como una de las fortalezas que permiten explicar el buen desempeño del liceo en el contexto de sus similares.

Finalmente, los resultados que se obtienen de esta investigación, dejan en evidencia que sí se implementan variados procedimientos y sistemas de trabajo de manera recurrente como los que el modelo de gestión escolar determina, aunque algunos de ellos no se ejecuten con la “profundidad” metodológica que el mismo modelo prescribe; surgen evidentes fortalezas que, en su conjunto permiten explicar los buenos resultados educativos que el liceo obtiene en el contexto de sus similares. Es decir, se devela que las prácticas que el modelo dispone a lo largo de su diseño, como de otras zonas emergentes de la gestión, permiten generar una suerte de “cultura escolar” que incorpore los indicadores de eficiencia como parte de su gestión permanente.

En este sentido, las mayores fortalezas están asociadas al modo de conducir el establecimiento por parte de la directora -quien delega funciones, posibilita el trabajo de los otros actores y encamina al establecimiento hacia un buen aprovechamiento de los apoyos externos-, y al liderazgo pedagógico de los docentes, quienes están identificados con el proyecto educativo del liceo, manifiestan altas expectativas de logro de sus alumnos y del devenir del liceo.

Por parte, el liceo es percibido por el conjunto de la comunidad como una institución que genera espacios de participación de todos los actores y que se destaca por las fortalezas académicas de sus profesores.

Proyecciones

1. Considerando que el sistema escolar en su conjunto, pero de modo particular, quienes tienen la responsabilidad de diseñar políticas públicas educativas, están buscando aislar y fortalecer de modo cada vez más preciso, los factores que inciden en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en las escuelas y liceos que son administradas por municipalidades (que es donde se concentra, proporcionalmente, la mayor vulnerabilidad socioeducativa), resultaría útil mirar, de manera intencionada, los modos particulares que asume la gestión de los establecimientos educacionales.

Como puede desprenderse de esta investigación, los modelos de gestión escolar con sus áreas, dimensiones y prácticas específicas, no dan cuenta cabalmente de los procesos reales y los modos de hacer de la escuela. Diseñados desde fuera del círculo de referencias reales de la escuela y desde cierta centralidad que caracteriza a nuestro sistema escolar, es de prever que los modelos para dimensionar las prácticas de la escuela, tienden a ordenar y clasificarlas en ámbitos importantes y relevantes pero que no necesariamente pesquistan la riqueza de lo que verdaderamente hacen los equipos directivos y docentes para implementar sus proyectos educativos.

Es necesario, en consecuencia, si se quiere mejorar la gestión de las escuelas, desarrollar procesos investigativos que, a partir de una cobertura racional, digan desde adentro de la escuela lo que verdaderamente se hace, o más bien, lo que verdaderamente ocurre en torno del acto de enseñar y de aprender. Esto podría visibilizar, al menos dos dimensiones relevantes: por un lado, la pobreza y superficialidad con la que se implementa la gestión en las escuelas y liceos de nuestro país, lo que permitiría focalizar de mejor manera las políticas de fortalecimiento de la educación y sus cuerpos legales que la sustentan; y por otro lado, hallar y relevar ciertas comunidades escolares donde ocurren procesos de gestión altamente eficaces y, más, caracterizar esos procesos específicos de modo que puedan ser transferidos a otras comunidades escolares.

2. Un segundo foco de interés se origina a partir de la necesidad de transferir a otras comunidades escolares que compartan las mismas características que este liceo -es decir, un liceo “público”, que atiende a una matrícula no seleccionada, con un importante grado de vulnerabilidad socioeducativa-, las fortalezas de la gestión escolar que posibilitan sus buenos resultados educativos (comparados con sus similares del mismo territorio).

¿Qué se hace y qué se “hace bien” en este liceo municipal que le permite alcanzar resultados de aprendizaje y logros institucionales mejores que la mayoría de los liceos de similares características de la provincia donde se ubica? La respuesta a esta pregunta, que es precisamente lo que aporta esta investigación, podría ser sistematizada con criterios que aborden su dimensión práctica, a través de las cuatro áreas de gestión, de manera de posibilitar la construcción de talleres de transferencia pedagógica para equipos directivos y técnicos.

Una forma recomendable para implementar una posible transferencia de buenas prácticas de gestión, a partir de los resultados hallados en esta investigación educativa, puede ocurrir, asimismo, al problematizar las dificultades para gestionar un liceo o escuela de dependencia municipal precisamente desde la propia referencia de un conjunto de establecimientos del mismo territorio administrativo y geográfico en que se localiza este liceo. Esto es, que los propios equipos de docentes que tienen como función la gestión de los establecimientos, levanten “problemas” relevantes de su trabajo de conducción, y que a partir del encuentro y diálogo con el equipo directivo y técnico y docentes que fueron objeto de esta investigación, se encaminen posibles respuestas y relatos de prácticas que aporten soluciones o escenifiquen los modos en que este equipo suele implementar sus procedimientos o sistemas de trabajo para las áreas claves de la gestión.

3. Una tercera zona de interés que se origina a partir de este trabajo, esta vez en una dimensión investigativa, se relaciona con relevar en la gestión de la escuela la dimensión asociada al liderazgo pedagógico de los docentes de aula.

Como se ha descrito aquí, surgen ciertas condiciones y prácticas de trabajo que son desarrolladas por los docentes, en la mayoría de los casos, como parte de una comunidad de docentes que manifiesta una alta identificación con el proyecto educativo del liceo. Estas prácticas, asociadas a sistemas de trabajo o modos específicos que caracteriza el trabajo de los

docentes en su relación con el equipo directivo y técnico, en su relación con sus pares y en la sala de clases a la hora de implementar los aprendizajes, no están recogidas de manera explícita e intencionada por los modelos de gestión escolar que ha propiciado el Ministerio de Educación en los últimos años. En general, estos modelos abordan los sistemas de trabajo que implementan equipos directivos para posibilitar el (buen) desempeño de los docentes en el aula. Sin embargo, como se describió aquí, varias de las prácticas que resultan como fortalezas y que permiten explicar los buenos resultados educativos, están asociadas al liderazgo pedagógico de los docentes de aula.

En este sentido, resultaría de interés abrir, por un lado, zonas de desempeño en los modelos que el MINEDUC promueve para (auto) evaluar la gestión escolar de las escuelas y liceos que incorporen, por ejemplo, la dimensión de gestión del currículo asociada al trabajo que despliegan los docentes de aula propiamente tal (además, de las prácticas que describen el trabajo de los equipos técnicos para conducir el trabajo de los docentes, y que ya existen en los modelos de gestión); y por otro lado, el foco de otras posibles investigaciones que se adentren en los sistemas de trabajo que despliegan los establecimientos para conducir sus proyectos educativos, debería aislar y caracterizar precisamente las prácticas vinculadas al trabajo de los equipos de docentes de aula, dentro del concierto de la gestión escolar.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. Antúnez, Serafín (1998): **Claves para la organización de centros escolares**. Editorial ICE-HORSORI, Barcelona, 5ª edición.
2. Baeza, Jorge & Fuentes, Ricardo (2003): **Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno 1980-2003**. Publicación Mineduc.
3. Bisquerra, Rafael (coord.) (2004): **Metodología de la investigación educativa**. Editorial la Muralla, Madrid.
4. Buendía, Leonor; Colás, María Pilar y Hernández, Fuensanta (2001): **Métodos de investigación en psicopedagogía**. McGraw-Hill, España.
5. Cardona Moltó, María Cristina (2002): **Introducción a los métodos de investigación en educación**. Editorial EOS. Universidad de Alicante, España.
6. Cassasus, Juan (1997): “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, en **La gestión: en busca del sujeto**, Seminario Internacional “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”. Stgo., Chile.
7. Castro, Fancy y Castro, Juana (2011): “Apuntes síntesis sobre: tipos de liderazgo y su posible aplicación en el sistema escolar”. Jornadas de Capacitación Antofagasta – Calama 2,3, 4 y 5 de enero 2011. Documento Inédito.
8. CIDE-Mineduc (2002): **Estado del arte sobre profesionalización de los directores de establecimientos educacionales**, Santiago.
9. Corvalán, Javier (1999): “Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación; en Seminario: **Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América latina a partir de la experiencia internacional**. PREAL-CIDE. Santiago.
10. Chaparro, Mónica (1997): “La gestión municipal en Educación: La educación como gasto versus la educación como inversión”, en **La gestión: en busca del sujeto**. Seminario Internacional “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”. Stgo., Chile.
11. Delannoy, Francoise y otros (2003): **“Gestión & liderazgo escolar”, informe expertos internacionales**; Seminario Internacional, 1 y 2 de abril de 2003, Ministerio de Educación, Santiago.
12. Delannoy, Francoise (1997): “Reformas en gestión educacional en los noventa”, en **La gestión: en busca del sujeto**. Seminario Internacional “Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”. Stgo., Chile.
13. Lavín, S; Solar Silvia y otros (2002): **La propuesta CIGA, gestión de calidad para las instituciones de calidad**. INTEC – PIIE y LOM Ediciones, Santiago.
14. Ley N° 19.933. Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica y modifica otros cuerpos legales (2004). Biblioteca del Congreso Nacional.
15. Ley N° 19.979. Modifica la Ley de Jornada Escolar Completa y otros cuerpos legales (2004). Biblioteca del Congreso Nacional.
16. Ley N° 20.501. Calidad y Equidad de la Educación (2011). Biblioteca del Congreso Nacional.
17. McMeekin, R.W. (1999): “Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América latina”, en Seminario: **Accountability**

- educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia Internacional.** PREAL-CIDE. Santiago (1999).
18. Ministerio de Educación (2005): **Guía de autoevaluación para los establecimientos educacionales.** Publicaciones MINEDUC, Santiago.
 19. Ministerio de Educación (2003): **Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.** Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, División de Educación General, Santiago.
 20. Ministerio de Educación (1997): **Liderazgo Compartido en una Organización para el Aprendizaje.** Publicaciones Mineduc, Santiago.
 21. Ministerio de Educación (2005): **Marco Para la Buena Dirección;** Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo – División General de Educación, Santiago.
 22. Ministerio de Educación (2007): **Guía de autoevaluación para los establecimientos educacionales 2007;** Material elaborado por la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo de la División de Educación General.
 23. Montt, Pedro; Elacqua, Gregory; Pacheco Paula; González Pablo; Raczynsky, Dagmar (2006): **Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte.** MINEDUC, Serie Bicentenario.
 24. OCDE (2004): **Revisión de políticas nacionales de educación. Informe de la organización para la cooperación y el desarrollo económicos,** París-Chile.
 25. Pozner, Pilar (1995). **El directivo como gestor de los aprendizajes escolares,** Editorial AIQUE, Argentina.
 26. Raczynski, Dagmar; Muñoz, Gonzalo (2005): **Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile.** Mineduc.
 27. Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Editorial Paidós.
 28. Torres Martínez, Raúl (2004): **Los Nuevos Paradigmas en la Actual Revolución Científica y Tecnológica;** Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Anexos

Anexo 1. Encuesta de Satisfacción de actores educativos: encuesta para alumnos

Encuesta de “Satisfacción de los alumnos”

Instrucciones

En esta encuesta se pretende recoger antecedentes acerca del grado de satisfacción que tú manifiestas respecto de los servicios educativos prestados por tu liceo; marca con una “X” el casillero que represente mejor tu grado de satisfacción respecto del aspecto consultado. Procura responder toda la encuesta y de forma individual.

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- 1: Muy Insatisfecho 2: Insatisfecho 3: Medianamente Satisfecho
4: Satisfecho 5: Muy Satisfecho

N°	Aspecto	Nivel de Satisfacción				
		1	2	3	4	5
1	El liderazgo de la directora					
2	El liderazgo del equipo directivo					
3	La manera en que se planifican las actividades para el semestre o para el año					
4	La manera en que se considera la opinión de los alumnos por parte del equipo directivo					
5	La manera en que se considera la opinión de los alumnos por parte de los docentes					
6	La organización general del liceo					
7	Las actividades que se desarrollan durante el semestre o año					
8	La manera en que se involucra la directora en las actividades relevantes del liceo					
9	La manera en que se involucran los otros miembros del equipo directivo en las actividades relevantes del liceo					
10	La manera en que participan y se involucran los alumnos en las actividades relevantes del liceo.					
11	La manera en que participan y se involucran los apoderados en las actividades relevantes del liceo.					
12	El nivel de organización y participación del Centro de Estudiantes.					
13	El nivel de organización y participación del Centro de Padres y Apoderados.					
14	Las actividades extracurriculares (talleres, academias, clubes, etc.) que ofrece el liceo					
15	Los vínculos de colaboración que establece el liceo con otras escuelas y liceos.					
16	Los vínculos de colaboración que establece el liceo con otras instituciones (salud, universidades, empresas, carabineros, etc.).					
17	El nivel de comunicación que existe entre los distintos estamentos del liceo.					
18	El apoyo, en aspectos académicos, del equipo directivo y de los profesores a los estudiantes.					
19	La exigencia que impone el liceo sobre el aprendizaje de los alumnos.					
20	Las expectativas que se crea y transmite el equipo de profesores acerca de lo “lejos” que deben llegar los alumnos del liceo.					
21	La preocupación de la directora porque los alumnos aprendan cada vez más.					
22	La preocupación o dedicación de los profesores por preparar sus clases.					
23	La manera en que se consideran las necesidades e intereses (opiniones) de los alumnos en las clases que implementan los profesores.					
24	El ambiente que se crea al interior de la sala de clases.					
25	El ambiente, en general, del liceo.					
26	La manera como los docentes controlan la disciplina en la sala de clases.					

27	La calidad de las clases que imparten los profesores.					
28	La manera interactiva o participativa con que los profesores desarrollan sus clases.					
29	La calidad de los recursos didácticos (materiales, guías, libros, discos, etc.) que utilizan los profesores para implementar sus clases.					
30	La preocupación de la UTP y de los directivos por la calidad de las clases que implementan los docentes en el aula.					
31	La calidad de los instrumentos (pruebas) que utilizan los profesores para evaluar.					
32	El Reglamento de Evaluación y Promoción del liceo					
33	El nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos.					
34	La cantidad de contenidos que se abordan (“pasan”) durante el año.					
35	El Reglamento de Convivencia Escolar del liceo					
36	La manera como se resuelven los conflictos					
37	La manera como se apoya a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.					
38	La manera como se apoya a los alumnos que presentan problemas conductuales, emocionales o sociales.					
39	La manera como se ataca la discriminación de distinto tipo que pudiera ocurrir en el liceo.					
40	Las posibilidades de participar en clubes, grupos, talleres.					
41	Las posibilidades de participar en competencias deportivas, recreativas o culturales.					
42	La preparación académica de los profesores					
43	La preparación de los asistentes de la Educación (auxiliares de servicio, inspectores, secretarias, etc.) para desarrollar su trabajo					
44	La cantidad de implementos y materiales disponibles para desarrollar las clases.					
45	La mantención de las distintas dependencias del liceo.					

Anexo 2. Resultados Encuesta de Satisfacción de actores educativos.

En la siguiente tabla de resumen se informan los resultados de la encuesta:

1	2	3	4	5
Muy Insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Medianamente Satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy Satisfecho/a

Áreas	Textos indagativos	Resultados		
		Alum	Prof.	Apod
LIDERAZGO	1. El liderazgo de la directora	-	4.33	-
	2. El liderazgo del equipo directivo	2.98	3.77	3.11
	3. La manera en que se planifican las actividades para el semestre o para el año	3.30	4.18	3.45
	4. La manera en que se considera la opinión de los alumnos por parte del equipo directivo	3.30	3.92	3.45
	5. La manera en que se considera la opinión de los alumnos por parte de los docentes	3.21	3.77	3.54
	6. La organización general del liceo	3.26	4.03	3.48
	7. Las actividades que se desarrollan durante el semestre o año	3.52	4.14	3.40
	8. La manera en que se involucra la directora en las actividades relevantes del liceo	2.97	4.29	2.98
	9. La manera en que se involucran los otros miembros del equipo directivo en las actividades relevantes del liceo	3.34	3.81	3.46
	10. La manera en que participan y se involucran los alumnos en las actividades relevantes del liceo.	3.56	4.11	3.54
	11. La manera en que participan y se involucran los apoderados en las actividades relevantes del liceo.	3.20	4.18	3.37
	12. El nivel de organización y participación del Centro de Estudiantes.	3.21	4.18	3.56
	13. El nivel de organización y participación del Centro de Padres y Apoderados.	3.19	3.74	3.45
	14. Las actividades extracurriculares (talleres, academias, clubes, etc.) que ofrece el liceo	3.62	3.74	3.32
	15. Los vínculos de colaboración que establece el liceo con otras escuelas y liceos.	3.48	4.03	3.33
	16. Los vínculos de colaboración que establece el liceo con otras instituciones (salud, universidades, empresas, carabineros, etc.).	3.51	3.92	3.58
	17. El nivel de comunicación que existe entre los distintos estamentos del liceo.	3.30	3.88	3.33
	18. El poyo, en aspectos académicos, del equipo directivo y de los profesores a los estudiantes.	3.59	4.03	3.48
GESTIÓN CURRICULAR	19. La exigencia que impone el liceo sobre el aprendizaje de los alumnos.	3.72	4.22	3.03
	20. Las expectativas que se crea y transmite el equipo de profesores acerca de lo "lejos" que deben llegar los alumnos del liceo.	3.61	4.25	3.59
	21. La preocupación de la directora porque los alumnos aprendan cada vez más.	3.09	3.70	3.38
	22. La preocupación o dedicación de los profesores por preparar sus clases.	3.62	3.70	3.53
	23. La manera en que se consideran las necesidades e intereses (opiniones) de los alumnos en las clases que implementan los profesores.	3.41	3.48	3.48
	24. El ambiente que se crea al interior de la sala de clases.	3.86	3.62	3.41
	25. El ambiente, en general, del liceo.	3.42	3.59	3.22

	26. La manera como los docentes controlan la disciplina en la sala de clases.	3.47	3.59	2.48
	27. La calidad de las clases que imparten los profesores.	3.67	3.62	3.53
	28. La manera interactiva o participativa con que los profesores desarrollan sus clases.	3.57	3.66	3.41
	29. La calidad de los recursos didácticos (materiales, guías, libros, discos, etc.) que utilizan los profesores para implementar sus clases.	3.50	3.62	3.32
	30. La preocupación de la UTP y de los directivos por la calidad de las clases que implementan los docentes en el aula.	3.31	3.59	3.35
	31. La calidad de los instrumentos (pruebas) que utilizan los profesores para evaluar.	3.54	3.55	3.66
CONVIVENCIA ESCOLAR	32. El Reglamento de Evaluación y Promoción del liceo	3.48	3.70	3.53
	33. El nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos.	3.60	3.44	3.66
	34. La cantidad de contenidos que se abordan (“pasan”) durante el año.	3.69	3.48	3.58
	35. El Reglamento de Convivencia Escolar del liceo	3.47	3.62	3.32
	36. La manera como se resuelven los conflictos	3.48	3.62	3.41
	37. La manera como se apoya a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.	3.49	3.48	3.59
	38. La manera como se apoya a los alumnos que presentan problemas conductuales, emocionales o sociales.	3.43	3.40	3.43
	39. La manera como se ataca la discriminación de distinto tipo que pudiera ocurrir en el liceo.	3.38	3.74	3.46
	40. Las posibilidades de participar en clubes, grupos, talleres.	3.68	3.59	3.61
	41. Las posibilidades de participar en competencias deportivas, recreativas o culturales.	3.56	3.62	3.66
GESTIÓN DE RECURSOS	42. La preparación académica de los profesores	3.65	3.70	3.74
	43. La preparación de los asistentes de la Educación (auxiliares de servicio, inspectores, secretarias, etc.) para desarrollar su trabajo	3.59	3.25	3.43
	44. La cantidad de de implementos y materiales disponibles para desarrollar las clases.	3.52	3.44	3.37
	45. La mantención de las distintas dependencias del liceo.	3.68	3.48	3.53

Anexo 3. Consulta para Profesores

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR
PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE BÍO BÍO - UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
Consulta para Profesores/as

Sexo: M - F (Marque con una X según sea el caso)

Años de servicio en este liceo:

Considerando que el Liceo Héroes de la Concepción en los últimos años, en el contexto de los liceos de dependencia municipal de la provincia de Bío Bío y de la Región del Bío Bío, ha alcanzado resultados de aprendizaje y de gestión institucional que le ubican por sobre el promedio, **¿a qué atribuiría usted estos resultados?**

Señale en estricto orden de importancia, los **10** aspectos que usted considera son los más relevantes para explicar “el lugar de privilegio” que ha alcanzado el liceo en estos últimos años; **1** corresponderá al aspecto detectado como el más relevante y así sucesivamente.

Para contestar, anote el número correspondiente (de 1 a 10) frente al aspecto seleccionado.

Es recomendable que antes de marcar, usted lea todos los aspectos que aquí se enuncian.

Probables aspectos referidos al buen desempeño del liceo	N°
1) La buena gestión de la directora.	
2) La buena gestión del equipo directivo.	
3) La buena gestión del equipo técnico pedagógico.	
4) La buena gestión pedagógica en el aula de los profesores/as.	
5) La buena gestión y colaboración del DAEM.	
6) La calidad (competencias) académica de los/as alumnos/as.	
7) El compromiso de los alumnos con su aprendizaje.	
8) La formación inicial de los/as profesores/as que se desempeñan aquí.	
9) La capacitación de los/as profesores/as que se desempeñan aquí.	
10) El compromiso de los profesores/as con el aprendizaje de los/as alumnos/as.	
11) La buena infraestructura del liceo.	
12) Los recursos didácticos disponibles para desarrollar las clases.	
13) La organización en general del liceo.	
14) La buena disciplina que se mantiene dentro del liceo.	
15) El compromiso de los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos/as	
16) Las competencias profesionales de los/as profesores/as que se desempeñan aquí.	
17) Las buenas relaciones interpersonales que se mantienen entre los distintos miembros de la comunidad educativa.	
18) El capital cultural de los/as alumnos/as que se matriculan aquí.	
19) La administración de recursos financieros por parte del propio establecimiento (facultades delegadas).	
20) La relación de colaboración del liceo con otras instituciones.	
21) Los programas y recursos de apoyo del Ministerio de Educación.	
22) La constitución de equipos de profesores jóvenes.	
23) El trabajo y compromiso de los/as asistentes de la educación.	
24) Lo bien incentivados que trabajan los/as docentes y los/as asistentes de la educación.	
Otros aspectos no considerados aquí (anótelos en los espacios disponibles):	
a)	
b)	
c)	

Anexo 4. Resultados de Prueba de Selección Universitaria de Liceos de la Provincia de Bío Bío

PSU 2008 - Dependencia Municipal, HC, Provincia de Bío Bío

COMUNA	Establecimiento	N° Alumnos	PROMEDIO (LC y M)
LOS ANGELES	LICEO DE HOMBRES A-59	287	553
LAJA	LICEO POLITECNICO HEROES DE LA CONCEPCION	203	530
MULCHEN	LICEO PROFESOR MIGUEL ANGEL CERDA LEIVA	118	487
NACIMIENTO	LICEO DE NACIMIENTO	160	469
YUMBEL	LICEO PADRE LUIS ALBERTO SALDES I.	99	466
SAN ROSENDO	LICEO SAN ROSENDO	25	457
YUMBEL	LICEO MUNICIPAL RIO CLARO	22	446
QUILLECO	LICEO FCO. BASCUÑAN GUERRERO	18	446
MULCHEN	LICEO NUEVO MUNDO	49	443
TUCAPEL	LICEO DE HUEPIL	54	440
CABRERO	LICEO MANUEL ARISTIDES ZAÑARTU Z.	95	436
QUILLECO	LICEO ISABEL RIQUELME	12	426
LOS ANGELES	LICEO DE NIÑAS DE LOS ANGELES	206	423
SANTA BARBARA	LICEO CARDENAL ANTONIO SAMORE	53	418
ANTUCO	LICEO DR.VICTOR RIOS R.	27	413
NEGRETE	LICEO LA FRONTERA	31	386
MULCHEN	LICEO CRISOL	17	360
QUILACO	LICEO FRAY JUAN MATUD	16	342

PSU 2009 - Dependencia Municipal, HC, Provincia de Bío Bío

COMUNA	Establecimiento	N° Alumnos	PROMEDIO (LC y M)
LOS ANGELES	LICEO LOS ANGELES A-59	273	552
LAJA	LICEO POLITECNICO HEROES DE LA CONCEPCION	204	517
MULCHEN	LICEO PROFESOR MIGUEL ANGEL CERDA LEIVA	123	475
NACIMIENTO	LICEO DE NACIMIENTO C-68	170	458
YUMBEL	LICEO PADRE LUIS ALBERTO SALDES I.	133	455
SAN ROSENDO	LICEO SAN ROSENDO	23	442
YUMBEL	LICEO MUNICIPAL RIO CLARO	21	437
TUCAPEL	LICEO DE HUEPIL	94	432
ANTUCO	LICEO DR.VICTOR RIOS R.	30	428
SANTA BARBARA	LICEO CARDENAL ANTONIO SAMORE	85	416
CABRERO	LICEO MANUEL ARISTIDES ZAÑARTU Z.	103	413
LOS ANGELES	LICEO COED. STA. MARIA DE LOS ANGELES	193	411
MULCHEN	LICEO NUEVO MUNDO	45	404
QUILLECO	LICEO FCO. BASCUÑAN GUERRERO	6	394
NEGRETE	LICEO LA FRONTERA	46	383
QUILLECO	LICEO ISABEL RIQUELME	15	367
QUILACO	LICEO FRAY JUAN MATUD	15	353
MULCHEN	LICEO CRISOL	6	344

PSU 2010 - Dependencia Municipal, HC, Provincia de Bío Bío

COMUNA	Establecimiento	N° Alumnos	PROMEDIO (LC y M)
LOS ANGELES	LICEO LOS ANGELES A-59	313	555
LAJA	LICEO POLITECNICO HEROES DE LA CONCEPCION	196	504
NACIMIENTO	LICEO DE NACIMIENTO	115	477
MULCHEN	LICEO PROFESOR MIGUEL ANGEL CERDA LEIVA	114	474
YUMBEL	LICEO PADRE LUIS ALBERTO SALDES I.	107	457
TUCAPEL	LICEO DE HUEPIL	94	444
QUILLECO	LICEO FCO. BASCUÑAN GUERRERO	15	441
LOS ANGELES	LICEO COED. STA. MARIA DE LOS ANGELES	149	435
ANTUCO	LICEO DR.VICTOR RIOS R.	39	432
CABRERO	LICEO MANUEL ARISTIDES ZAÑARTU Z.	84	428
YUMBEL	LICEO MUNICIPAL RIO CLARO	24	416
MULCHEN	LICEO NUEVO MUNDO	53	414
MULCHEN	LICEO CRISOL	8	414
SANTA BARBARA	LICEO CARDENAL ANTONIO SAMORE	81	410
QUILLECO	LICEO ISABEL RIQUELME	14	406
SAN ROSENDO	LICEO SAN ROSENDO	16	404
NEGRETE	LICEO LA FRONTERA	23	394
QUILACO	LICEO FRAY JUAN MATUD	5	336

PSU 2011 - Dependencia Municipal, HC, Provincia de Bío Bío

COMUNA	Establecimiento	N° Alumnos	PROMEDIO (LC y M)
LOS ANGELES	LICEO BICENTENARIO LOS ANGELES	274	550
LAJA	LICEO POLITECNICO HEROES DE LA CONCEPCION	163	522
NACIMIENTO	LICEO DE NACIMIENTO	117	469
YUMBEL	LICEO PADRE LUIS ALBERTO SALDES I.	88	469
MULCHEN	LICEO PROFESOR MIGUEL ANGEL CERDA LEIVA	169	462
TUCAPEL	LICEO DE HUEPIL	66	429
SAN ROSENDO	LICEO SAN ROSENDO	28	428
QUILLECO	LICEO FCO. BASCUÑAN GUERRERO	9	427
LOS ANGELES	LICEO COED. STA. MARIA DE LOS ANGELES	108	425
ANTUCO	LICEO DR.VICTOR RIOS R.	42	422
SANTA BARBARA	LICEO CARDENAL ANTONIO SAMORE	74	420
LOS ANGELES	LICEO LLANO BLANCO	11	415
CABRERO	LICEO MANUEL ARISTIDES ZAÑARTU Z.	59	414
MULCHEN	LICEO NUEVO MUNDO	83	409
YUMBEL	LICEO MUNICIPAL RIO CLARO	17	398
QUILLECO	LICEO ISABEL RIQUELME	21	397
MULCHEN	LICEO CRISOL	9	387
NEGRETE	LICEO LA FRONTERA	26	379
QUILACO	LICEO FRAY JUAN MATUD	9	376
LOS ANGELES	LICEO SANTA FE	10	370