



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
Programa Magíster en Educación con Mención Gestión Curricular

PROFESORES Y GESTIÓN ESCOLAR

¿Cuál es la apreciación que tienen los
docentes de este proceso?

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN GESTIÓN CURRICULAR

AUTOR

Pablo Heriberto Sánchez Castillo

PROFESOR GUIA

Dr. Carlos Rodríguez Garcés

Chillán - Chile, Julio de 2014

***“Cuando quieres realmente una cosa, todo el Universo
conspira para ayudarte a conseguirla.”***

Paulo Coelho.

RESUMEN

La presente investigación busca Caracterizar la Gestión Escolar Institucional - Directiva a partir de la apreciación del equipo docente junto con determinar los factores asociados a su percepción. Para ello se realizó estudio cuantitativo de tipo Descriptivo – Correlacional sobre la base de información secundaria provista por los cuestionarios para docentes de cuarto básico del subsector de matemática elaborados por el SIMCE el año 2010. En una primera instancia se describió la Gestión Escolar en sus dimensiones Gestión Curricular, Liderazgo y Convivencia Escolar. Luego en su fase correlacional se determinaron los factores asociados a determinadas apreciaciones de las dimensiones de la Gestión Escolar considerando: el sexo y edad de los docentes, dependencia y nivel socioeconómico del establecimiento. Para ello se utilizaron estadísticos de comparación de medias (Prueba T y ANOVA de un factor).

De los resultados obtenidos se puede señalar que los docentes de aula tienen una apreciación positiva del Liderazgo, Convivencia y la Gestión Curricular que se realiza en sus establecimientos. Por otro lado, los factores que más inciden en la percepción de los docentes respecto a las dimensiones de la Gestión Escolar son: la edad de los docentes y la dependencia de los establecimientos educacionales a los que pertenecen estos profesores.

PALABRAS CLAVES: Gestión Escolar, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar, Gestión Curricular, Apreciación Docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	10
OBJETIVO GENERAL	10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
HIPÓTESIS	10
MARCO REFERENCIAL	11
Importancia de una Educación de Calidad con Equidad y Pertinencia	11
Gestión Escolar y Eficacia Educativa	12
Sistema de Aseguramiento De La Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)	14
Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.....	16
Áreas y Dimensiones del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.....	16
Factores que afectan las dimensiones de la Gestión Escolar	26
MARCO METODOLÓGICO	34
ANÁLISIS DE DATOS	37
1. Gestión Escolar	37
1.1 Convivencia Escolar	38
1.1.1 Clima de Aula.....	39
1.1.2 Clima Escolar	43
1.1.3 Violencia en el Establecimiento Educacional.....	45
1.2 Gestión Curricular	49
1.2.1 Desarrollo de Estrategias Docentes entorno a la Enseñanza y la Evaluación del currículum.	49
1.2.2 Cobertura Curricular.	56
1.2.3 Preparación Docente.....	60
1.2.4 Proyecto Educativo Institucional.....	63
1.3 Liderazgo Educativo	66
1.3.1 Liderazgo Directivo.....	67
1.3.2 Liderazgo Equipo Directivo	70
CONCLUSIONES	74
BIBLIOGRAFÍA	76
ANEXO	80

INTRODUCCIÓN

Históricamente la educación ha sido considerada como uno de los componentes más importantes de transformación social. Su rol es lograr el desarrollo de aptitudes, capacidades y competencias en las persona, de manera que les permitan desempeñar un rol específico dentro de la sociedad, siendo individuos independientes, liberados y productivos. La educación ha sido, tal vez, la principal agencia social encargada de proveer las oportunidades necesarias para que las capacidades individuales se desenvuelvan en niños y jóvenes, otorgando el aprovechamiento posterior de las oportunidades sociales.

La clave para lograr una educación inclusiva es que ésta sea justa y de calidad para todos, que permita la sustentabilidad y el desarrollo productivo en cada individuo. El objetivo de lograr personas con altas competencias acordes a las nuevas necesidades de los mercados globales, se ha vuelto el principal fin de la Educación en Chile. Dentro de esta tarea, los centros educativos tienen la función de educar a las nuevas generaciones para desempeñar las demandas que el país requiere. Sin embargo, esta tarea se ha hecho cada vez más compleja debido a todas las limitaciones que el sistema educacional chileno posee, desde ser altamente segmentado, debido mayormente a la desigualdad social y económica, hasta la escasa participación de la familia en el proceso formador y educativo de sus hijos.

La Gestión Escolar es la forma que establece el Ministerio de Educación para enfrentar los desafíos a nivel escolar. Esta idea, que proviene del mundo empresarial, se lleva a cabo en los establecimientos educativos donde ocurre el proceso de aprendizaje. Encabezada por el Director y el Equipo Directivo, la Gestión Escolar es la encargada de buscar que todos los actores que están insertos en una Comunidad Educativa participen activamente, en torno al cumplimiento de metas y objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional.

Estudiar la Gestión Escolar implica analizar distintas dimensiones que articulan su actuar, tales como: Liderazgo, Gestión del Currículum, Convivencia, Recursos y Resultados. Diversos autores que han realizado estudios en Educación, ya sea en Chile como en países de América Latina, señalan que una Gestión Escolar Eficiente tiene como resultado buenos aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, estas investigaciones están centradas en los índices de desempeños de los Directivos a cargo de las instituciones educativas y los resultados que arrojan pruebas internas y externas en sus establecimientos, dejando a un lado la apreciación que tienen los docentes acerca de la Gestión Escolar que se realiza en sus centros educativos, siendo ellos los principales actores a cargo del currículum en el aula.

Así, la presente investigación busca conocer la percepción que tienen los docentes de aula acerca de la Gestión Escolar. Además, pretende determinar los

factores asociados que inciden en dicha percepción. Para ello, se divide de dos etapas con el fin de dar cumplimiento a los objetivos formulados. Por una parte, se caracterizará la Gestión Escolar en sus dimensiones Liderazgo, Convivencia y Gestión Curricular. Luego, a raíz de la naturaleza de las preguntas que miden las dimensiones establecidas, se generan índices que permiten analizar la incidencia de los factores (sexo y edad docente, tipo de establecimiento y nivel socioeconómico de los alumnos) en la percepción de los profesores. Para ello, se procederá a realizar un estudio Cuantitativo Descriptivo - Correlacional con información secundaria provista por las bases del SIMCE (Cuestionarios Docentes 4° básico 2010 de la asignatura de matemática), la que se analizará mediante el programa estadístico SPSS. Del cuestionario docente se eligieron las preguntas que tienen relación con las dimensiones señaladas anteriormente.

Por otro lado, esta investigación busca dar participación y relevancia a los docentes en investigaciones referidas al área de la educación, puesto que, son ellos los verdaderos expertos en determinar los factores que inciden, tanto positiva como negativamente, en los aprendizajes de los estudiantes. Por ende, se quiere dar importancia a la perspectiva del profesor en cuanto a Gestión Escolar, perspectiva que a nivel social ha ido perdiendo reconocimiento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo económico y social es el principal objetivo de los países del mundo. Dentro de los múltiples requerimientos que implica ser un “país desarrollado”, es necesario que los individuos alcancen un nivel educacional acorde a las competencias que exige un mundo globalizado. Los países, territorios e instituciones que alcanzan un nivel educacional relativamente alto, alcanzan una rápida y eficiente incorporación en los mercados globales de la provisión y acceso a servicios, de la más variada índole, en especial de aquellos de Capital Humano Avanzado. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe establece que las diferencias en los logros educativos constituyen el factor más determinante de las desigualdades y el acceso al bienestar. Esta comisión señala que para mejorar la educación escolar y preescolar los países deben aumentar el gasto en educación, problema que acomete a todos los países Americanos (CEPAL, 1998).

En un escenario más amplio, la educación es el componente que permite el desarrollo productivo y económico de un país. Aquellas naciones que tienen una economía establecida cuentan con una mayor industrialización y una mano de obra más capacitada, formando individuos más preparados cognitivamente e impulsando en ellos una mejor calidad de vida. En Chile, la educación en la última década se ha visto enfrentada a diversas transformaciones estructurales, ya sea en el plano administrativo, social, económico y de resultados obtenidos por los alumnos, siendo estos últimos, los elementos claves para determinar la pertinencia de los centros educativos. La finalidad de lograr individuos con altas competencias, acordes a las nuevas necesidades de los mercados globales, se ha vuelto el objetivo principal en esta materia. Como una forma de buscar estrategias que permitan innovar el sistema educativo se ha introducido el concepto de Gestión (originario del mundo empresarial), encabezada por el Director y el Equipo Directivo, que busca establecer un liderazgo eficaz, que permita potenciar una organización educativa que trabaje en equipo, en torno al cumplimiento de metas institucionales.

La Gestión Escolar se ve enfrentada a variadas limitaciones que provee un sistema altamente segmentado. Por un lado, como señala Navarro (2013) el entorno de aprendizaje no es adecuado y perjudica la educación ciudadana, puesto que, pierde su capacidad de ofrecer una experiencia igualitaria de base, que refuerce la igualdad de los ciudadanos y sirva de referente a la universalidad de lo estatal. Lo anterior, es una consecuencia casi normal de la gran desigualdad social y económica de Chile, sin embargo, contra lo esperable, el sistema educativo no estaría contribuyendo suficientemente a cambiar esa situación de base.

Diversos autores, que han realizado estudios en educación, ya sea en Chile como en países de América Latina, señalan que una Gestión Escolar Eficiente coopera con buenos aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, estas investigaciones están centradas en los índices de desempeños de los directivos a

cargo de las instituciones educativas y los resultados que arrojan pruebas internas y externas en sus establecimientos, dejando aún lado la apreciación que tienen los docentes acerca de la Gestión Escolar que se realiza en sus centros educativos, pues son ellos los principales actores de llevar a cabo el currículum al aula para lograr altos Niveles de Aprendizajes en los Estudiantes.

Arzola (2007) establece que para mejorar la calidad y la equidad de educación, uno de los ámbitos que adquiere mayor relevancia en una Reforma Educacional es el de la Gestión, teniendo en cuenta tanto la Gestión Institucional como la Gestión Pedagógica. Por Gestión Institucional se entiende a todas aquellas acciones que realiza el equipo directivo de un establecimiento educacional (Dirección, UTP, coordinación) entorno a la planificación y a la ejecución de las tareas que deben cumplir los miembros de una comunidad educativa en torno a lograr aprendizaje en los alumnos. La Gestión Pedagógica son todas las acciones que realizan los docentes para la ejecución del currículum en el aula, de tal forma de lograr aprendizaje en los estudiantes.

Generalmente cuando un colegio obtiene resultados favorables en pruebas estandarizadas como SIMCE o PSU se atribuye a que la Gestión en ese establecimiento es Integradora, Sistemática, Eficiente y Eficaz, que incorpora a todos los miembros de una comunidad educativa en función de los aprendizajes de los estudiantes, siendo los directivos los precursores de tales logros alcanzados; conceptos como el de “Escuelas Efectivas” hacen mención a este contexto. Una investigación educativa realizada por el MINEDUC en el año 2013 establece que el rol de los docentes directivos, orientado al liderazgo para alcanzar los objetivos de Aprendizaje, es trascendental para alcanzar una educación de calidad, principalmente en aquellos estudiantes con condiciones sociales, culturales y económicas, muy desfavorables. En este escenario, la política educativa si bien reconoce el liderazgo directivo y técnico como el factor fundamental para alcanzar el mejoramiento de los aprendizajes, es indiferente en cierta forma al rol que desempeña el docente dentro del aula, asumiendo la acción directiva como el eje central que posibilita las condiciones necesarias para lograr este cambio.

Desde un punto de vista opuesto, Lera, Knud, y Frode (2007) establecen que la Gestión que realiza el docente en el aula es la que realmente incide en los aprendizajes y en los resultados obtenidos por los alumnos, ya que estos son los encargados de motivar, orientar, guiar y experimentar nuevos conocimientos junto con poner en marcha estrategias que permitan monitorear el proceso de formación de los estudiantes. Así, la Gestión Directiva pasa a un segundo plano, donde sólo cumple un rol administrativo que, de igual forma, es relevante para la ejecución de las estrategias del docente ya sea en la obtención de recursos o por la administración de los tiempos necesarios requeridos para ello.

Durante los últimos años los docentes se han visto forzados a demostrar altos resultados en el aprendizaje de los estudiantes a través de su desempeño en

pruebas estandarizadas. La multiplicidad de evaluaciones externas que se aplican en la actualidad, de todo tipo y origen, centradas en la medición del logro académico lleva a que las escuelas y sus profesores sean responsabilizados de los resultados obtenidos, produciendo en ellos una fuerte presión social y laboral, los cuales siempre son enfatizados de mejorables. En la actualidad, el profesorado está inmerso en un sistema que cada día absorbe la carrera docente. Por un lado, se encuentra una búsqueda implacable de buenos resultados que no considera las diferencias intelectuales, emocionales y cognitivas de los estudiantes; la cobertura curricular y las planificaciones clase a clase que permiten que el contenido sea “pasado” más que “tratado”; una profesión que socialmente ha perdido su relevancia formadora, debido a la monopolización de la educación, donde padres y apoderados la consideran “otro servicio” que debe cumplir con ciertas exigencias y deberes, desde guardería hasta la formación de los valores y futuros brillantes, sin mediar esfuerzo compartido con la familia; la presión que ejercen los sostenedores que entienden la educación como una empresa en la que se invierten recursos con el fin de alcanzar números favorables dentro de un estándar nacional, más allá de la formación ética y moral de la persona en su conjunto. Este último punto, enfatiza la escuela como empresa, donde los directores cumplen rol de “gerentes” que optimizan los recursos y forman Capital Humano Competitivo. En este sentido, se busca la permanencia y la sustentabilidad de los centros educativos sobre la base de la inversión realizada y los resultados obtenidos. No obstante, Huerta y Martín (2010) señalan que al mirar la escuela como empresa, el director puede errar y asumirse poderoso, decidiendo todo, sin permitir discusión ni crítica constructiva, asunto que puede producir una disonancia con la finalidad del proceso educativo, orientado a la participación y la flexibilidad.

La importancia asignada en la actualidad a la Gestión Escolar permite a la presente investigación, describir las tendencias apreciativas que tienen de ella los docentes. Ello, entendiendo que son los encargados de materializar las directrices en el aula y se constituyen en una fuente de información relevante en cuanto al estado de situación de los procesos y modelos de Gestión Escolar implementados en los centros educativos. Junto con ello, se pretende establecer los factores institucionales y docentes asociados a determinadas apreciaciones docentes de la Gestión.

Para dar cumplimiento a estos objetivos se hará uso de las bases de datos históricas del SIMCE de los años 2009 – 2010, en particular la información proveniente de los cuestionarios aplicados a docentes de aula de Cuarto año Básico.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la apreciación que tienen los docentes de aula de la Gestión Escolar en sus dimensiones Liderazgo, Gestión Curricular y Convivencia?

¿Cómo los factores personales-Docentes e Institucionales inciden en la percepción que se tiene de la Gestión Escolar en sus tres dimensiones?

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar la Gestión Escolar Institucional - Directiva a partir de la apreciación del equipo docente junto con determinar los factores asociados a su percepción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir la apreciación que tienen los docentes acerca de la Gestión Escolar en sus dimensiones Liderazgo, Gestión Curricular y Convivencia Escolar desde el ámbito Institucional y Equipo Directivo.
2. Establecer los factores institucionales y docentes asociados a determinadas apreciaciones de la Gestión Escolar, tales como: sexo y edad de los docentes, dependencia y nivel socioeconómico del establecimiento.

HIPÓTESIS

1. Los docentes con una edad más avanzada tiene una apreciación más crítica de la Gestión Escolar en sus dimensiones: Gestión Curricular, Liderazgo y Convivencia Escolar.
2. La edad de los docentes y el nivel socioeconómico de los establecimientos son los factores que más inciden en la apreciación de los docentes respecto de las dimensiones de la Gestión Escolar (Liderazgo, Convivencia y Gestión Curricular).

MARCO REFERENCIAL

Importancia de una Educación de Calidad con Equidad y Pertinencia.

Durante el último tiempo se ha puesto en discusión el tema sobre la calidad y equidad de la educación chilena. Los bajos resultados de las mediciones del SIMCE y PSU aplicados en estos últimos años, sumado a los deficientes rendimientos en pruebas internacionales, tales como PISA, TIMSS y CIVIC, han puesto en alerta nuestro sistema educativo, pareciera que el modelo económico imperante en nuestras vidas ha influido en el sistema, donde hemos entendido que la educación es un bien de consumo, y tanto padres como apoderados buscan, de acuerdo a sus ingresos, qué escuela escoger, trayendo en consecuencia una segmentación social y económica abismante a los niños y niñas, afectando su posterior desarrollo intelectual y laboral. La evidencia internacional muestra que no existen diferencias significativas en los niveles de habilidades según origen socioeconómico, raza o género, es decir, todas las personas son potencialmente productivas. En nuestro país esta premisa no ha sido evidenciada, debido a que el acceso y calidad se ha restringido a aquellos sectores sociales que pueden pagar por él. En los años 90 una serie de países latinoamericanos, incluido Chile, establecieron diversas reformas educativas que aseguraban la inclusión social, en conjunto con mejoras en la calidad y la equidad del sistema educativo, esto permitía, en teoría, contribuir a la superación de las desigualdades sociales, generando así una sociedad con mayores oportunidades, más equitativa y democrática, pero al parecer estas reformas no han sido aplicadas con el rigor que se necesita, y en consecuencia, en nuestro país se han doblado los índices de desigualdades sociales.

Ante esta realidad, diversos actores sociales han alzado la voz en torno a este tema, reflejando su descontento en las movilizaciones sociales del año 2011, donde la única y principal demanda era la concretización de una educación chilena gratuita y de calidad, que suscite una integración social y participación ciudadana, y que no sólo promueva el progreso económico, sino que tenga un enfoque y desarrollo holístico en las personas. En respuesta a lo expuesto anteriormente se publica la Ley N° 20.529 donde se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar conformado por la Agencia de Calidad de la Educación Escolar, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación (MINEDUC, 2011). La ley estipula que el objeto de la Agencia es evaluar y orientar el sistema de educación, poniendo real énfasis al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas para que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una enseñanza de calidad, es que la educación no es sólo la clave para el desarrollo personal, sino también el de la sociedad, a través de ella logramos concretar un real aporte a nuestro país alcanzando los niveles que la OCDE espera de Chile.

Los Sistemas Educativos, por su parte, que buscan una Educación de Calidad en su quehacer, consideran dimensiones sobre la base de la pertinencia y la flexibilidad de los currículos en cuanto a las habilidades y necesidades de los alumnos; la importancia de lograr aprendizajes; una formación sólida cuyo objetivo sea lograr ciudadanos responsables, solidarios, competentes, con capacidad de adaptarse y/o generar cambios, que sirvan de sustento a posteriores aprendizajes en una cultura del trabajo. Para llevar a cabo esta idea es necesario contar con mecanismos de evaluación que permitan medir y retroalimentar la calidad de los sistemas en cuestión cada vez que su funcionamiento represente el logro de una educación de calidad aceptable.

Actualmente, la finalidad que tienen los establecimientos educacionales es preparar a los jóvenes para enfrentar los desafíos que la vida les presente en el siglo XXI, haciendo énfasis en temas transversales como por ejemplo: la cohesión social, la producción económica, la participación política, la ciudadanía y los valores sociales cambiantes, cuyo impacto se hace sentir a nivel individual, familiar y comunitario. Para lograr estos desafíos, en la sociedad en general, independiente de la clase social o dependencia del centro educativo, los jóvenes necesitan muchos años de educación organizada, tanto en sus hogares como en las escuelas. Por lo demás, se pueden observar ya algunos cambios en este sentido. Según las estadísticas internacionales, CEPAL (1998) establece que la matrícula de enseñanza secundaria se ha multiplicado por diez en los últimos cincuenta años. Los cuarenta millones de alumnos de nivel secundario de 1950 son hoy cuatrocientos millones. El problema principal que presenta esta transición cuantitativa de la educación primaria a la secundaria es su inexistente transición cualitativa, es decir, se ha aumentado la tasa de Cobertura Escolar, pero falta un mayor enfoque en los aprendizajes de los alumnos.

Para abordar este dilema, el Ministerio de Educación establece la Gestión Escolar como un mecanismo que pretenda organizar el proceso educativo y cuya finalidad sea lograr la calidad y la pertinencia de este, llevando a potenciar las habilidades y competencias de las personas en fin de lograr mejores aprendizajes.

Gestión Escolar y Eficacia Educativa

La educación en la última década se ha visto enfrentada a diversas transformaciones estructurales ya sea en el plano administrativo, social, económico y de los resultados obtenidos por los alumnos. Como una forma de buscar estrategias que permitan innovar el Sistema Escolar para aumentar los niveles de aprendizaje de los estudiantes y responder a dichas transformaciones, ha introducido en el ámbito escolar el concepto de Gestión que proviene del mundo empresarial. La Gestión busca adaptar el Sistema Educativo a las transformaciones que se presenten, ya sea a nivel Educativo como a nivel de Institución Escolar. A nivel de Sistemas Educativos, es la encargada de crear Políticas Educativas siendo su referente el Marco Curricular Nacional. Por otro lado, a nivel Institucional, se basa en dirigir una

organización educativa mediante un liderazgo eficaz que primordialmente potencie el trabajo en equipo en torno al aprendizaje de los estudiantes.

Generalmente el concepto de Gestión tiende a confundirse con administración o Liderazgo, es por ello que para efectos de esta investigación precisaremos el concepto de Gestión Escolar. Para Topete (2001) “es un proceso complejo que involucra diversos saberes, capacidades y competencias dentro de un código ético que establezcan la conducción acertada de la organización hacia el logro de su misión”. Este autor señala que la base de la Gestión Escolar se centra en una adecuada y eficiente administración de personas, recursos, etc., asociadas a las metas y objetivos que como Establecimiento Educativo se propongan.

La Gestión Escolar es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida en que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los Sistemas Educativos. En la actualidad, se releva la importancia de una buena Gestión para el éxito de los establecimientos educacionales, con su impacto en el Clima de la escuela, en la Planificación, en las formas de Liderazgo, en la optimización de los recursos y del tiempo, la eficiencia, y por ende, en la calidad de los procesos (Alvariño, Arzola, J.J, Recart, y Vizcarra, 2000).

Tras este escenario surge la necesidad de analizar la Gestión Escolar que se desarrolla en los centros educativos. Está estipulado que para lograr que los aprendizajes sean de calidad, se debe contar con una Gestión Escolar que sea clara y eficiente. Al respecto Martinic (2002) señala que las escuelas más efectivas son aquellas donde existe una relación positiva entre profesores y alumnos, generando un Clima de orden y claridad hacia las metas y objetivos que se busca lograr. Por otro parte, aquellas escuelas donde los directores generan espacios de reflexión; se relacionan positivamente con sus pares; permiten la participación en las decisiones académicas a directivos, profesores, estudiantes y padres en el mejoramiento de los aprendizajes, se convierten en escuelas efectivas. Un tercer factor se basa en una organización fuertemente radicada y resistente a los cambios institucionales, generando una obstinación a las nuevas políticas y reformas, estancando el desarrollo de una institución. Una de las expresiones más claras se expresa en la escasa utilización de instrumentos evaluativos de la Gestión de las instituciones educativas. Raczynski (2001) asevera que aunque la evaluación se centra en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, donde los estudiantes se evalúan y califican periódicamente en cuanto a su aprendizaje cognitivo, conducta, responsabilidad, destreza deportiva, artística y otras dimensiones, la cultura evaluativa en nuestro medio es débil, centrándose en el alumno y en sus niveles de logro, dejando de lado otros aspectos de la acción educativa que incorpora a todos los actores de una comunidad escolar.

En estos últimos años el Sistema Educativo ha mantenido continuidad en su estructura fundamental, no presentando mayores variaciones, situación que permite

evidenciar con más claridad tanto sus fortalezas como sus debilidades y como consecuencia de esto último, el requerimiento por una mejora sustantiva en la escuela ha sido evidente, y la necesidad de contar con herramientas de apoyo a la calidad han sido aún más necesarios. Desde un carácter político estratégico, se ha instalado en la sociedad un interés permanente por conocer los avances en los resultados de aprendizaje y como consecuencia de ello, los sistemas educativos latinoamericanos están siendo sometidos constantemente a evaluaciones de distinto tipo.

Como respuesta a esta problemática se establece el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) que será entendido como un conjunto coordinado de componentes, herramientas y recursos que van en apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de la Gestión Escolar en las condiciones organizacionales para la obtención de resultados educativos óptimos (MINEDUC, 2005). Es así como este sistema se comienza a implementar en Chile desde el año 2005 con el objetivo de corregir las insuficiencias de la Gestión Escolar y mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos, acompañado posteriormente con El Marco Para la Buena Dirección (MBD) que es una propuesta sobre la base de dominios y criterios para apoyar el quehacer directivo (MINEDUC, 2007). Con el SACGE se genera una ruptura entre las políticas de Gestión de la década de los noventa y las actuales, propiciando un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

Sistema de Aseguramiento De La Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

El SACGE es una herramienta de política pública del Ministerio de Educación, que integra a las instituciones educacionales a un camino de mejoramiento continuo, que explora aumentar las capacidades de Gestión de la organización escolar para darle apoyo a su propuesta curricular, por medio de la evaluación de los procesos y resultados, permitiendo instaurar maniobras de mejoramiento sustentables de la calidad educativa. El Sistema de Aseguramiento se concreta por medio de un conjunto coordinado de procedimientos, dispositivos y recursos de apoyo encausados a producir condiciones institucionales, para la mejora de la calidad de los procesos y resultados (MINEDUC, 2005).

Al implementar el SACGE en un establecimiento, la institución educacional, realiza una sucesión de procesos consecutivos y complementarios entre sí, permitiendo continuar en su itinerario de mejoramiento continuo. Este sistema considera una serie de etapas que hay que considerar para garantizar un avance en el centro educativo según el MINEDUC las cuales son:

- Diagnóstico Institucional: Esta primera fase, consta de una reflexión interna orientada a través de la Autoevaluación Institucional, y es validada por la opinión externa entregada por un Panel de Expertos enviados por el MINEDUC o el

DAEM. Este paso, es la base del Sistema de Aseguramiento, y se implementa con el fin de obtener un diagnóstico que indique en qué punto o nivel de calidad de las prácticas de gestión se encuentra el establecimiento. Además, ayuda a encontrar ámbitos que pudieran ser entendidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión escolar.

- **Planificación del Mejoramiento:** Es el centro de las tácticas de mejoramiento continuo del Sistema de aseguramiento, ya que en él se debe esbozar, proyectar y planificar las futuras acciones que permitan instalar y mejorar los hábitos, en los puntos que se han enfocado y que posibiliten la evolución que el establecimiento necesita para perfeccionar sus sistemas de gestión y obtenga un destacable progreso en sus resultados.
- **Seguimiento del Plan:** Tema esencial de esta cadena, es su sustentabilidad y en este ámbito, se debe interpretar que esta condición no se contenta sólo por la inclusión de recursos financieros y materiales a la institución, sino que cada vez es más evidente que ello depende de la producción de habilidades en los actores propios del establecimiento y por ello, el de acompañamiento, asesoría y transferencia que les compete a los responsables de la supervisión y administración técnica de los procesos educativos en particular, es primordial. El comienzo para una adecuada implementación es la correcta planificación. Pero, para alcanzar el más alto provecho de esta planificación, se hace imperioso monitorear las distintas fases del pan, por lo cual, el seguimiento se vuelve imprescindible.
- **Cuenta Pública:** En el régimen del sistema de aseguramiento, su función es transparentar las dificultades, avances y desafíos de mejoramiento que se han observado a partir de la implementación de sus distintos factores y por otro, acordar con la comunidad interna y externa de la institución, sus esfuerzos en las acciones que se hayan planificado.

Los componentes del SACGE funcionan sobre la base de un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar cuyo propósito es identificar los procesos relevantes que cualquier institución escolar debiera considerar al intentar obtener buenos resultados, analizando a cada establecimiento, independientemente según sea su tipo de dependencia, modalidad, u otras especificidades respecto a las prácticas de gestión que desarrollan y los resultados que como institución obtienen.

Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

Los principios de este modelo se basan en los ámbitos de Equidad, Calidad, Participación y Responsabilidad. La Equidad es aquella que acoge, estimula, orienta y educa a cada uno de los miembros de una unidad educativa otorgándoles una educación en igualdad de condiciones para todos. La calidad se basa en optimizar los procesos educativos, desarrollando al máximo las competencias en los alumnos. La Participación íntegra y activa de cada uno de los miembros de una comunidad educativa, en los distintos niveles de participación: consulta, opinión, decisión, ejecución y evaluación. Finalmente la responsabilidad se centra en asumir individual y colectivamente los niveles de logro obtenidos de acuerdo a la participación de cada miembro en el proceso de aprendizaje (MINEDUC, 2002). Esta forma de Gestión no diferencia a los establecimientos por tipo o nivel de enseñanza, porque identifica procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar, es decir, investiga a cada establecimiento independientemente de su tipo, modalidad, dependencia y matrícula, entre otras especificidades respecto a la forma en que aborda áreas, dimensiones y elementos de gestión que, según el MINEDUC inciden de diversas maneras en el tipo y calidad de los resultados educativos que dichas instituciones generan.

El SACGE opera sobre la base del Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar. De esta manera, no dispone un tipo ideal de procedimiento para instituciones y por ende, no se encamina a certificar calidad, sino que plantea buenas preguntas para que por medio de un método de aprendizaje institucional, se creen las bases de un plan de mejoramiento permanente, que considere y funcione para todas las particularidades de cada establecimiento y que entregue un espacio de desarrollo profesional contextualizado conforme a las necesidades y demandas de cada familia educativa.

Áreas y Dimensiones del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

El Modelo de Gestión Escolar reconoce cinco áreas interrelacionadas sistemáticamente entre sí que son claves en la gestión de un establecimiento educativo; de las cuales cuatro son de procesos (Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia y recursos) y una de resultados. Estas áreas se subdividen en 15 dimensiones que son un conjunto de contenidos temáticos que las configuran.

❖ Área de Liderazgo

Las nuevas tendencias en educación derivadas de distintas corrientes a nivel mundial señalan que para lograr cambiar y mejorar los resultados de la educación de nuestros alumnos debemos contar con personas que ejerzan un Liderazgo al interior del establecimiento educativo, que cuenten con la preparación técnica adecuada y, por sobre todo, con una actitud y compromiso por la educación capaces de situarse en el frente del proceso de transformación para lo cual es de vital importancia crear las

condiciones institucionales idóneas que promuevan la eficacia de la organización escolar. Carlson (2000) señala que la calidad de las escuelas depende de la autoridad suficiente de los directores para tomar determinadas medidas, que combine con factores como un cuerpo docente estable, capacitado y motivado, siendo estos los ejes centrales que promueve altos índices en el desempeño de los alumnos.

Esta medida queda en evidencia al ver su importancia relativa en el debate de reformas educativas o bien en medidas explícitas de los sistemas educativos en relación al marco de acción que los rige. Briseño (2007) explica lo anterior en la medida que los profesores, las metodologías de aula y los resultados han sido el centro de la atención, pero la evidencia está siendo más contundente al respecto y si bien pueden existir dudas en relación al nivel o forma de cómo impacta la acción directiva en los aprendizajes, el liderazgo directivo es la segunda variable después de “la clase”, entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen en los aprendizajes y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles.

Uno de los elementos más significativos en términos del nuevo rol que la sociedad debe esperar de sus directores, mantiene una estrecha relación con la capacidad de estos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativos de sus respectivos establecimientos, por lo que están en constante movimiento por obtener mejores logros de aprendizaje institucionales y de satisfacción para los integrantes de su comunidad educativa con la competencia de participar de las decisiones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presenten en sus respectivas comunidades de aprendizaje. Un Liderazgo eficiente, enfocado en el desarrollo humano conlleva movilidad social la cual se aprecia principalmente en contextos de alta vulnerabilidad. Según Bolívar (2010) los efectos de un Liderazgo efectivo se presentan mayormente en escenarios sociales más desprotegidos mediante las oportunidades que permiten a los alumnos optar a mejores condiciones de vida gracias a la gestión de esas circunstancias. Sobre la base de esta idea Weinstein (2002) establece que un liderazgo deficiente podría producir el efecto contrario, llevando a que las escuelas retrocedan en calidad, logrando desmotivación tanto en docentes como en alumnos, provocando en estos últimos una disminución en sus resultados académicos.

Para lograr el fin último de la educación, siendo este el aprendizaje de los alumnos, Murillo (2006) considera que los directivos deben tener una visión de un Liderazgo distribuido, facilitando el trabajo de manera más eficiente y rompiendo la idea de aislamiento e individualismo en las prácticas docentes, haciendo de la escuela un espacio compartido, fortaleciendo la visión de educación que la comunidad requiere, potenciando a cada miembro de su equipo escolar. Esta nueva forma de enfrentar el liderazgo escolar admite un cambio cultural que va más allá que un simple rediseño de tareas, significa el compromiso de todos los miembros del centro educativo en fin de su funcionamiento y gestión. De esta forma, el Liderazgo

distribuido permite aprovechar las habilidades de otros en pos de un objetivo en común, que posibilite su cumplimiento en todos los niveles de desempeño escolar.

Este planteamiento permite redefinir el rol del director, el cual evoluciona de gestor burocrático a agente de cambio, que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Para ello el Ministerio de Educación en el año 2005 promovió cambios significativos en el proyecto de la reforma a la Ley JEC N°19.532, la cual señala que la función principal del director y del equipo directivo consiste en conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, orientando, planificando, articulando y evaluando los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales, además de Gestionar administrativa y financieramente el establecimiento cuando se le hayan transferido tales atribuciones.

Existen diferencias y no hay acuerdo entre los investigadores en que si esta influencia es directa o indirecta en el logro de aprendizaje. Gran parte de las respuestas, posiblemente se encuentren en la definición de los estilos de Liderazgos. Estos estilos estarán definidos por ciertos aspectos; tales como: tipos de comunicación, manejo de situaciones difíciles, resolución de problemas, facilitar el logro de las metas, generar ambientes que promuevan que cada individuo, ente o grupo haga de los objetivos organizacionales sus propios objetivos. Volante y González (2002) condicionan la efectividad de la dirección escolar según los entornos socioculturales y, por ende, abre la posibilidad de distinguir más de un tipo de liderazgo efectivo.

La literatura nos provee de distintas definiciones de liderazgo, hay algunos aspectos básicos del accionar de la Dirección Escolar que son comunes lo que nos lleva a distinguir entre tipos y prácticas básicas del Liderazgo, esto es, en palabras de Leithwood (2004) precisar que independiente del tipo de liderazgo hay cierto número de funciones o desempeños que son necesarios y constituyen una línea base de acción en todos ellos.

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar señala que el Liderazgo se basa en cuatro dimensiones claves para determinar su relevancia en la Gestión Escolar. La primera dimensión comprende la Visión Estratégica y Planificación, que corresponde a las prácticas de planificación realizadas en el establecimiento educacional orientadas hacia el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que favorecen el logro de los objetivos y metas Institucionales. La segunda dimensión es la de Conducción, ligada al equipo directivo cuyo propósito es asegurar una coordinación en el quehacer de los actores de una comunidad educativa en función del logro de los objetivos y metas institucionales. La tercera dimensión referida a Alianzas Estratégicas asegura la articulación de un establecimiento con actores u organizaciones de su entorno, contribuyendo al logro de sus metas institucionales. La cuarta dimensión es de Información y Análisis, referida a aquellas prácticas que

permiten analizar y generar información eficaz para la evaluación institucional y toma de decisiones.

❖ Área Gestión Curricular

La Gestión Curricular se basa en la forma en la cual se organiza un conjunto de prácticas educativas humanas para promover el diseño, la planificación, la instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación del currículum en el aula, de tal forma que asegure un aprendizaje de calidad en los alumnos. El currículum contempla varios elementos que determinan su actuar, desde los contenidos y la planificación, hasta el ideal de hombre que se pretende formar, por ende, su gestión es una tarea que engloba tanto a directivos como docentes en función de lo establecido según las políticas educativas de una nación.

Reflexionar acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, implica tomar conciencia de lo que significa para un centro educativo desarrollar y potenciar aprendizajes significativos. Para cumplir con este propósito el docente es el encargado de generar puentes entre los saberes que domina el alumno y aquellos que pretenden ser más complejos, para potenciar sus habilidades y destrezas. Develay (1992) establece tres rupturas de órdenes diferentes que inciden en el aprendizaje de los alumnos: rupturas epistemológicas, pedagógicas y didácticas las cuales se pondrían en juego en las escuelas en relación con el conocimiento de los alumnos, docentes y directivos. Las rupturas epistemológicas se refieren a la reformulación, organización, reorganización y estructuración de nuevos conceptos. Se podría hablar de verdaderas recomposiciones en los campos disciplinarios. En tanto, las rupturas pedagógicas hacen referencia a las reorganizaciones de la relación educativa en torno a nuevas perspectivas que reestructuran dicha relación con la intencionalidad docente y con los procesos de negociación del currículum y; finalmente, están las rupturas didácticas a través de las cuales la relación entre el alumno y el saber escolar se vincula con las nuevas posiciones en torno a la comunicación de los conocimientos y transformaciones junto con los efectos en los usuarios y las instituciones que produce esa comunicación.

En general, según lo que establece Castro (2005) la gestión de los aprendizajes de un establecimiento escolar se relaciona directamente con la necesidad de reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, según el contexto y los sujetos que participan en la construcción de su conocimiento. Esto implica resituar la escuela, ya no como la reproductora de los saberes producidos por otros, sino como la generadora de nuevos conocimientos en la medida que son reflexionados y contextualizados. La educación no es una ciencia dura para abordar el proceso de construcción de conocimiento sobre el hecho educativo, significa necesariamente abordar todos los escenarios que caracterizan a un estudiante, tanto fuera como dentro del centro escolar. Sin embargo, en nuestras escuelas la idea de transformación del quehacer pedagógico, de la construcción de conocimiento y de la

posibilidad de una nueva relación entre alumno y profesor es aún lejana, puesto que este último es quien domina y el alumno el dominado. Cerda (1994) señala que el aprendizaje en la escuela es una relación de jerarquía entre profesor y alumno, cuya finalidad es pasar contenidos establecidos por el currículum nacional (cobertura) más que centrarse en el mismo aprendizaje.

La Gestión Directiva de un centro educativo respecto al aprendizaje tiene por finalidad identificar estrategias y acciones que influyen en los objetivos definidos por la organización escolar. En este ámbito, la Gestión Directiva del Currículo fundamenta su actuar en lo que pretende ser enseñado y aprendido, de acuerdo a la visión y misión que como unidad educativa se ha propuesto alcanzar en su entorno social, según ideal de hombre que se pretende formar. La Gestión de Currículo es el componente que establece las acciones estratégicas de intervención que determina el éxito de las organizaciones educativas en su misión de ejecutar y concretar el Proyecto Educativo.

Arroyo (2010) identifica tres niveles de competencias directivas necesarias para la Gestión eficiente del Currículo. Un primer nivel tiene carácter normativo cuya finalidad es determinar las características del ser social y sociedad que desea la comunidad política formar, según el contexto y la conceptualización ideológica. Un segundo nivel es de tipo Prescriptivo que busca estructurar el currículo como estrategias de intervención de la comunidad política. Su tarea se relaciona con el diseño de esa estructura, que se considera como un proceso integral constituido por ciclos de educación donde se establecen respectivos planes y programas de estudio. Finalmente, el nivel ejecutivo se enfoca en la tarea de llevar a efecto el currículo; dando respuesta al problema de dirigirlo y desarrollarlo como estrategias de intervención de la comunidad política. Para llevar a cabo este nivel es indispensable contar con un cuerpo docente que ejecute con éxito los planes y programas de estudio, de tal forma que se pueda garantizar a la comunidad una educación de calidad que desarrolle las competencias necesarias que amerita la sociedad.

El Marco Para la Buena Dirección establece ciertos criterios que el director y el equipo directivo deben abordar para llevar a cabo una Gestión del Currículo de manera eficiente. Por un lado se debe contar con un conocimiento y dominio del Marco Curricular Nacional y el Marco para la Buena Enseñanza, para que la implementación curricular en el aula sea adecuada al igual que la evaluación continua de los procesos de enseñanza que atienda a los tiempos y espacios institucionales que demanda esta implementación, de tal forma que asegure una cobertura total de lo establecido en los programas de estudio, motivando a los actores del proceso educativo en su quehacer junto con asegurar la difusión, conocimiento y replica de las estrategias de enseñanza, promoviendo una evaluación sistémica de los logros realizados. La implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación del currículo en el aula permiten relacionar si los resultados de aprendizaje están en sintonía con el PEI del establecimiento. (MINEDUC, 2003; MINEDUC, 2007).

Antes de planificar un currículum o un programa formativo se ha de identificar claramente las necesidades formativas de aquellos a los que está dirigido el programa. La identificación y la evaluación de estas necesidades es parte fundamental en el proceso de desarrollo de proyectos educativos. Si no tenemos en cuenta estas necesidades el programa educativo que se establezca no cubrirá los requerimientos de aquellos a los que va dirigido. Por ello, muchas reformas curriculares que no han tenido en cuenta estas necesidades han generado de omisiones importantes. Diferentes criterios permiten establecer los requerimientos que se deben emplear para la planificación curricular. Así por ejemplo, se podría considerar la opinión y participación profesional de expertos en educación, la opinión de determinados agentes implicados en la profesión, el gobierno, los sostenedores, apoderados, etc.

Clásicamente desde los trabajos de Bloom y otros autores ha sido habitual establecer en todo programa educativo una serie de objetivos de aprendizaje, clasificados en tres categorías o campos tradicionales, que se han convertido en lugares comunes: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Sin embargo, los catálogos de objetivos además de ser muy extensos y consumir gran cantidad de tiempo en su preparación, no se corresponden con la realidad de la práctica profesional. Por ello, hoy tendemos a hablar más adecuadamente de competencias.

❖ Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes

Sistema Educativo chileno se ha visto enfrentado a diversos cambios no solo políticos, sino también culturales, por ende los establecimientos educacionales han debido adaptarse y gestionar una adecuada organización y planificación del quehacer escolar, centrando sus objetivos en el aprendizaje de los educandos afectando a la calidad del desempeño de las escuelas. El Clima Social que se genera en los contextos escolares depende de variados factores que conjugan el desarrollo social y emocional de los diversos actores que integran la comunidad educativa. Es por ello que el Ministerio de Educación ha puesto dentro de sus objetivos orientar las acciones educativas para un correcto desarrollo de los estudiantes, no solo a nivel escolar, sino también en su crecimiento personal e inserción activa y participativa en la sociedad estableciendo protocolos de funcionamiento. Así, el contexto de la Convivencia Escolar adquiere vital importancia, ya que incita a toda la comunidad educativa a vivir y relacionarse armónicamente, promover y fomentar la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa en los diferentes espacios de interacción.

La Convivencia que se desarrolla en los centros educativos tiene como origen las relaciones que como sociedad vamos desarrollando día a día. El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar establece dos dimensiones claves que evidencian las relaciones entre las personas dentro de una comunidad educativa. La primera dimensión se enfoca en la Convivencia Escolar, que analiza aquellas prácticas y

protocolos que garantizan que las interacciones de los actores que conforman una comunidad educativa favorezca un ambiente propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes y de la convivencia de todos los estamentos de un establecimiento educacional. La otra dimensión hace mención a las prácticas que se aplican en un establecimiento educacional respecto al desarrollo de la Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes.

La Ley N° 20.536 sobre la Violencia Escolar establece que se entenderá por buena Convivencia Escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. Lo que pretende la construcción de relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa basada en el respeto mutuo y solidaridad en una interrelación armoniosa y sin violencia (MINEDUC, 2011).

La aplicación de esta ley se debe plasmar en un carácter formativo y al mismo tiempo uno preventivo y estar establecida dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales y Verticales. Se debe educar una suma de conocimientos, valores y habilidades que permitan a los educandos poner en práctica todo aquello que permita la armonía y la convivencia con sus pares, que sean capaces de tomar decisiones personales y anticiparse a las situaciones que alteren o amenaza la paz dentro del aula y no permitan el correcto y normal desarrollo de las actividades académicas, es en este sentido que no se debe limitar a dar información o prohibición de conductas violentas dentro de los establecimientos sino apuntar hacia la anticipación.

El foco de la Convivencia Escolar se centra en gran medida en la Violencia que existe dentro de la escuela, debido a distintos componentes que hacen posible la propagación de este acto. Tal como señalan Donoso y Gustavo (2002) los factores como la pérdida de autoridad del profesorado, la indisciplina dentro del aula, la escasa capacidad para enseñar a respetar límites y democracia participativa hacen posible los focos de violencias en las escuelas. Los miembros de un establecimiento escolar tienen la función de establecer prácticas y norma que exijan a los niños y adolescentes obedecer las reglas como un medio para mejorar el bienestar de todos y de todas, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia, como falta de lealtad con uno mismo y con el grupo al que se siente pertenecer, siendo el punta pie inicial que llevará a una convivencia deficiente.

Prevenir la Violencia en los centros educativos, consiste en reconocer las causas que generan estos tipos de actos, que según lo que la literatura señala son múltiples y complejas. Es fundamental analizar los distintos niveles en la que esta se produce: familia, escuela, entorno social, medios de comunicación, nivel socioeconómico, etc. Según Donoso y Gustavo (2002) los problemas de violencia pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas

en etapas anteriores. En este escenario es conviene detectar aquellas habilidades mal aprendidas para establecer experiencias o situaciones que ayuden a su adquisición. Una forma de abordar estos problemas es, por un lado, establecer en el establecimiento vínculos de apego desde la primera infancia, donde se desarrollan los primeros modelos de relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; desarrollar en los docentes la conducta hacia el cumplimiento de sus propios objetivos y la perseverancia por conseguirlos, la cual se establece de los dos a los seis años, desarrollando la capacidad de relacionarse con personas y adaptarse a tareas de manera independiente; desarrollar habilidades sociales, como la colaboración y la negociación que potencien la construcción de una identidad positiva que permita relacionarse y convivir con los demás de manera adecuada.

❖ Área de Recursos

Este componente de la Gestión Escolar se refiere a los procesos directivos necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje mediante la obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para ello. La gestión de personas considera las acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo. De la misma manera Gomez (1994) establece que los recursos de aprendizaje son el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades que ponen en acción las personas y que agregan valor a la institución. Es un concepto dinámico que tiene relación con el potencial de actuación de cada individuo en fin del conocimiento.

En sus inicios los recursos humanos se centraron en aspectos administrativos como contratos y pago de remuneraciones. En el caso de los establecimientos educativos el concepto de recursos humanos no se ha utilizado comúnmente, puesto que, hasta hoy en día genera disonancia en algunos directivos y docentes. Generalmente un encargado de finanzas asumía la responsabilidad del cumplimiento de los temas administrativos y de bienestar en los centros educativos, salvo en algunas corporaciones educacionales y/o DAEM, los cuales conforman equipos multidisciplinarios a cargo de la gestión de personas. La Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial permite que los sostenedores reciban mayores recursos, cuya finalidad es apoyar a los alumnos vulnerables en su formación y al cumplimiento de resultados, lo que implica una relevancia en los procesos de Gestión (MINEDUC, 2008). Así, el Ministerio de Educación hizo responsables tanto a sostenedores como a directivos de la gestión de recursos humanos, de la administración de los recursos provenientes de la subvención y la elaboración del Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) y también de las decisiones técnicas y de los resultados del establecimiento. Esto implica contar con profesionales de la educación con vasta competencia en gestión, en función de lograr la mejora sostenida de los aprendizajes y los resultados académicos.

En este ámbito Marcel y Raczyński (2009) señalan en su investigación la falta de capacidad de los sostenedores municipales para hacerse cargo de tales responsabilidades; este estudio señala que el 20 % de los municipios no tiene un jefe de educación con dedicación exclusiva al cargo. En cuanto al personal administrativo de educación municipal, estos se dedican netamente a labores administrativas y sólo una minoría desempeña labores técnicas. Otro factor importante a considerar en la gestión de recursos referido a los profesionales actualmente en ejercicio, si estos cuentan con las competencias necesarias para cumplir su rol, lo cual aún no ha sido indagado.

La Gestión de recursos materiales y financieros hace referencia a la obtención de recursos y su adecuada administración a fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. En este escenario el equipo directivo debe organizar los recursos en función de hacer cumplir su Proyecto Educativo Institucional, además de desarrollar iniciativas para la obtención de recursos adicionales haciendo hincapié a otras fuentes de financiamiento tales como: Programas de Desarrollo Regional, Centro de Padres, etc.

En cuanto a los recursos humanos se debe contar con personal comprometido y competente, de tal forma que permita aumentar la efectividad de un establecimiento. En este ámbito, el cuerpo directivo debe generar condiciones apropiadas, tanto para el reclutamiento como para la selección, evaluación y desarrollo autónomo del personal a cargo. En el ámbito de la evaluación, esta debe ser un proceso sistémico que permita tener una visión evolutiva en un período determinado orientado hacia el perfeccionamiento continuo.

Un estudio realizado por el Programa de Gestión y Dirección Escolar de Fundación Chile en el año 2009, proveniente del Sistema de Autoevaluación Institucional que brinda a las escuelas información sobre el nivel de instalación de las prácticas de Gestión en las seis áreas del Modelo de Gestión Escolar de Calidad. El análisis de sus resultados (principalmente de establecimientos particulares pagados y subvencionados) muestra claramente que las áreas más deficitarias son las de Gestión de Competencias Docentes y Gestión de los Resultados. Al interior del área de gestión de recursos humanos (Gestión de Competencias) se observan bajos índices en aquellos descriptores referidos a la organización de los establecimientos en cuanto a perfiles de cargo, inducción, procesos de evaluación, sistemas de selección, perfeccionamiento y desvinculación entre dichos perfiles.

En la actualidad, los directores de establecimientos municipales deben dar cuenta pública de su gestión y responsabilizarse de los resultados de sus establecimientos, sin embargo, la falta de autonomía administrativa y financiera dificulta la gestión de recursos humanos y ello puede influir negativamente en los resultados. Para franquear estas dificultades se debe encontrar las herramientas necesarias que doten de mayor independencia a las entidades administradoras de

los establecimientos, con el propósito de ofrecer alternativas salariales, desarrollo profesional y de carrera, que permitan atraer, contratar y retener a los profesores con mejores competencias, asegurando la permanencia en el sistema público de los profesores con mejor desempeño, evitando así su traslado al sector particular subvencionado o particular pagado en busca de mejores perspectivas salariales y de desarrollo profesional.

❖ Área de Resultados

Corresponden a los datos e informaciones que arroja un centro educativo, dando cuenta del resultado de los aprendizajes de los alumnos, de los logros institucionales y la satisfacción de la comunidad educativa. Esta área contempla tres dimensiones que reflejan los índices de desempeño que reflejan en cierta forma el desarrollo eficiente de los centros educacionales que contemplan los logros a niveles institucionales en cuanto a cumplimiento de metas, satisfacción de la comunidad educativa y aprendizaje de los alumnos, siendo este último índice el más significativo a nivel social. Los diferentes resultados en cuanto a los conocimientos adquiridos por los alumnos se ven involucrados con diversos factores. Según los estudios realizados por Berger y Toma (1994) uno de los elementos centrales que incide significativamente en los resultados obtenidos por los estudiantes está ligado a los factores familiares tales como: educación de los padres, tamaño del grupo familiar, ingreso per cápita. En cuanto a los factores ligados netamente a las características de los estudiantes, los autores mencionados más arriba, sostienen que el sexo del alumno incide significativamente en el aprendizaje, siendo los hombres los que evidencian un rendimiento promedio más deficiente que las mujeres. La motivación de los estudiantes es otro factor significativo en su rendimiento, medida por inasistencias injustificadas y por atrasos los estudiantes con más ausencias sin justificar tienen un menor crecimiento en el logro de sus conocimientos.

En la actualidad se cree que la base para lograr resultados significativos se centra en una adecuada Gestión Escolar que involucre la planificación de acciones, un liderazgo positivo, y la optimización de los recursos. Sin embargo, los resultados de los procesos educativos obtenidos por los estudiantes medidos a través de diversos instrumentos estandarizados como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), reflejan bajos niveles de logros a nivel nacional, otorgando a la educación chilena una posición desfavorable en comparación con otros países de América Latina y el mundo. En este sentido, el SIMCE es una de los instrumentos de evaluación externo más relevante con el que se cuenta hoy para evaluar el sistema escolar chileno. Este instrumento se aplica todos los años desde 1987. La función esencial de este instrumento es medir el logro del currículo, es decir, cuánto ha aprendido un estudiante durante su proceso escolar, ya sea a nivel de Cuarto Básico (NB2), Octavo Básico (NB4) y Segundo Medio (NM2). Así el SIMCE entregar una señal clara al sistema educativo y a la sociedad sobre cómo está el aprendizaje en los

alumnos en cada establecimiento educacional, con la finalidad de aplicar los planes de mejoramiento respectivo de acuerdo a sus fortalezas y debilidades.

Factores que afectan las dimensiones de la Gestión Escolar

La Gestión Escolar entendida como un proceso que involucra las dimensiones de Liderazgo, Gestión del Currículum y Convivencia con el fin de lograr aprendizaje de los alumnos, se ve enfrentada a diversos factores que determinan el quehacer de una Gestión Escolar Eficiente. La literatura señala que para lograr que los aprendizajes sean de calidad, se debe contar con una Gestión Escolar que sea clara y eficiente al interior de los establecimientos educacionales. Si analizamos generalmente los posibles agentes que afectan a las organizaciones educativas y que inciden en una educación efectiva, Brunner y Elacqua (2004) identifican factores que a nivel escolar tienen mayor efectividad en producir buenos resultados académicos, entre ellos destacan: Liderazgo y Cooperación; Clima de Aprendizaje focalizado en resultados; Monitoreo continuo del progreso de los alumnos; Evaluación frecuente del desempeño de sus profesores; Profesores reconocidos por su desempeño en un marco de incentivos y una Gestión Autónoma con poder de decisión sobre el personal docente. También establecen factores a nivel de sistema tales como: Autonomía de las Escuelas, Currículum con prioridades y metas bien definidas, Evaluación Externa, proveer a las escuelas insumos necesarios para su desarrollo.

De igual forma Weinstein (2002) señala cuatro factores claves para alcanzar una Gestión Escolar de calidad en Chile y en los cuales como estado y como sociedad se han realizado avances importantes. En primer lugar hace mención a la profesionalización y Liderazgo de los directores haciendo alusión a la preparación profesional que estos debieran tener para ejercer eficientemente su cargo y las decisiones en las cuales deben participar como encargados de una comunidad educativa. Fomentar una cultura evaluativa es otro factor que busca mejorar los niveles de aprendizaje en los estudiantes, haciendo responsable para ello a los integrantes de una unidad educativa de los resultados y de promover planes y estrategias de mejoramiento. Un tercer factor es la carrera docente, orientada a la excelencia en donde los profesores deben comprometerse con las metas y las acciones a desarrollar, puesto son ellos los actores estratégicos e insustituibles para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos. Finalmente como último factor clave atiende a que los sostenedores de los establecimientos estén comprometidos con la calidad educativa, donde sean capaces de generar una adecuada coordinación entre la Gestión Administrativa y la Gestión Pedagógica Curricular; capaz de generar Climas de Convivencia y participación de los distintos actores de una Comunidad Educativa.

Factores asociados al Liderazgo Escolar

Si analizamos los factores que mayormente afectan al Liderazgo Educativo, la evidencia nos indica que los Directores Efectivos favorecen y crean un Clima Organizacional de apoyo a las actividades escolares; Promueven objetivos comunes; Incorporan a los docentes en la toma de decisiones, Planifican y Monitorean el trabajo pedagógico. Por el contrario, la misma evidencia, demuestra que en escuelas no efectivas, los directivos dan escaso apoyo a los docentes, no declaran metas y objetivos, levantan sistemas de evaluación débiles, no promueven el trabajo en equipo, presentan acciones más individuales que grupales y no hacen gestión del entorno. Identificar claramente la acción directiva y su influencia en la efectividad de la escuela. No basta con reconocer el tipo de Liderazgo que ejerce, sino complementariamente se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten al profesional tener un adecuado desempeño en la Gestión institucional y Pedagógica.

El Liderazgo Educativo permite establecer ritmos de trabajos que impulsan, orientan y promueven el aprendizaje de los alumnos. Liderar es una competencia básica del director. Goleman, Boyatzis, y McKee (2002) señalan las competencias de los directivos diversificándolas en tres tipos: competencias ligadas al conocimiento (teóricos, metodológicos, entorno, administrativos), dominio del personal; competencias de gestión de relaciones y competencias cognitivas. En la actualidad, el Liderazgo se orienta como una tarea distribuida democráticamente, involucrando a distintas organizaciones del establecimiento: Equipo Directivo, Coordinadores, Docentes, Funcionarios, etc. El propósito de incrementar el Liderazgo a otras entidades, tales como los profesores, pretende dar sentido más democrático y comunitario de la gestión de la enseñanza. Esta medida permite aprovechar los recursos internos del personal, constituyendo el establecimiento como un lugar de aprendizaje y motivación mutua entre pares, otorgándoles un papel más activo dentro del sistema junto con reconocer su capacidad para tomar decisiones, dando nuevos roles y funciones de ejercicio de Liderazgo a su propio nivel.

Según Bolívar (2000) la base a este nuevo liderazgo se focaliza en los directores, quienes pasan de ser la cabeza de la pirámide en una gestión burocrática, a ser un miembro más, que anima, dinamiza y apoya, más que imponer prescripciones. Sin embargo, compartir el poder no es una tarea fácil, puesto que, es quien tiene la responsabilidad ante el sostenedor y el Ministerio de la correcta funcionalidad del establecimiento.

Raczynski y Muñoz (2007) detectan cuatro elementos constitutivos dentro de la Gestión Escolar que destacan un Liderazgo eficaz. El primer elemento se refiere al desarrollo profesional docente al interior del establecimiento que se produce en un marco colaborativo entre directivos y profesores mediante ejercicios de evaluación y retroalimentación, con objetivo de alcanzar una alta calidad del trabajo en la sala de clases. El segundo elemento se refiere al aprovechamiento y optimización de los

recursos materiales y humanos disponibles. El tercer factor supone la existencia de un Liderazgo propositivo, con un PEI compartido, con metas establecidas en función del aprendizaje de los niños. El cuarto componente se traduce en altas exigencias para todos los actores escolares que contempla una planificación rigurosa del proceso educativo.

Otro factor relevante que incide en un Liderazgo eficiente se desprende de los aprendizajes de los estudiantes, el cual está relacionado con la evaluación y la selección del personal docente. Al respecto Eyzaguirre y Fontaine (2008) establecen que en el ámbito de gestión, los directores de escuelas que demuestran buenos resultados académicos participan activamente en proceso de selección de su equipo docente. Para ello, los directivos realizan una serie de prácticas que miden principalmente la cobertura curricular en función de lograr que todos los alumnos puedan aprender (fijación de objetivos, supervisión y observación de clases, monitoreo de la enseñanza, etc.). Majluf y Hurtado (2008) estudian cómo se ha abordado el tema del liderazgo en torno al aprendizaje de los estudiantes desde el clima escolar y las condiciones de trabajo de los profesores. El estudio concluye que una de las variables que más influyen sobre el rendimiento académico radica en el nivel socioeconómico de los alumnos, el compromiso interno de los docentes, la función del director en el aspecto pedagógico y motivacional, junto con el apoyo del equipo técnico y equipo docente.

En cuanto al factor pedagógico que describe las competencias directivas, Volante (2008) señala que aquellas organizaciones escolares en las que se percibe un mayor Liderazgo instruccional, se lograron mejores niveles de logro en las pruebas de selección universitaria. Adicionalmente, la percepción de Liderazgo repercute en que los profesores tengan una mayor expectativa sobre el logro académico de los estudiantes, lo que demostró tener una asociación significativa con el puntaje promedio de la PSU. Al analizar la influencia del Liderazgo sobre el desempeño escolar, Thieme (2005) establece que el desempeño escolar en un centro escolar es significativamente mayor cuando sus líderes son mejores evaluados. Además, desarrolla un modelo de Liderazgo en el que aparecen factores que influyen sobre el desempeño escolar tales como: la influencia idealizada, la motivación por inspiración, la consideración individualizada, la estimulación intelectual, recompensa contingente, dirección por excepción activo, dirección por excepción pasivo, y dejar hacer. Entre ellos, el elemento que más incide es la influencia idealizada del líder, esto es, que sea visto con respeto y confianza, asociado a altos estándares éticos y morales.

Sin embargo, analizando la crisis que presenta el sistema educacional chileno, gran parte se debe a las deficiencias o dificultades que presentan los directivos de los establecimientos educacionales. Al respecto López (2010) establece al respecto tres factores que inciden en una gestión escolar deficiente: un liderazgo deficiente por quienes dirigen los establecimientos educacionales; un desconocimiento de los proyectos, leyes y herramientas modernas de gestión; una organización fuertemente

radicada y resistente a los cambios institucionales, generando una obstinación a las nuevas políticas y reformas, estancando el desarrollo de una institución. Sin embargo, la preocupación de los directivos hoy en día radica principalmente en asuntos administrativos más que en aspectos pedagógicos, relevando esta responsabilidad a los jefes técnicos.

Los resultados académicos en Chile reflejan que los colegios de dependencia municipal tienen los índices más bajos en cuanto a logros de aprendizaje. Según la investigación realizada por Ulloa et al. (2012) los directores de los establecimientos públicos dependientes de las municipalidades no cuentan con la potestad para gestionar el recurso humano que tienen a disposición, cuya responsabilidad radica en los Departamentos de Educación Municipal (DAEM) de cada comuna, donde los directores deben recurrir en cada ocasión que se requiera hacer modificaciones a la planta docente y/o administrativa. Esta dificultad radica en gestionar el recurso humano y económico en beneficio del proceso de enseñanza, limitando la capacidad directiva e innovadora del director. Otra variable de carácter transversal es la falta de tiempo de la escuela para gestionar tareas ligadas a lo pedagógico, haciendo que el trabajo de los profesores quede relegado, impidiendo la visualización de los problemas en cuanto a sus prácticas y a entender las dificultades de enseñanza que presentan sus estudiantes. La conformación de un PEI consensuado por la comunidad educativa en base a lo que se espera del establecimiento, tanto en su misión como visión, es otra dificultad ligada al área de Liderazgo. La presencia de este problema, va más allá de la importancia en cumplir efectivamente el rol de líder para guiar a la escuela en este proceso de conducir un claro plan estratégico de desarrollo de la escuela que queremos. La falta de competencia de los Equipos Directivos en acompañar y apoyar la labor de gestión al director es otro factor que incide en un Liderazgo deficiente. Esto se debe a que el director en el sistema municipal no cuenta con la autoridad para elegir su equipo y establecer el perfil que deben tener en cuanto a sus competencias profesionales.

Factores ligados a la Gestión Curricular

En la Gestión Curricular podemos señalar como factores determinantes la previsión, la organización, estructuración y adecuación de este, con el propósito de dar sentido al proceso de enseñanza – aprendizaje. Así mismo, Zabala y Aránega (2011) señalan que este proceso no debe enfocarse solo al traspaso de conocimientos, sino a una formación integral del alumno de tal forma que pueda desarrollar habilidades intelectuales, emocionales y psicomotrices que le permitan integrarse y desarrollarse socialmente. Gestionar el currículum requiere una mirada amplia del concepto de educación, escuela y sociedad a través de un PEI consensuado y conocido por la comunidad educativa que implique la base para llevar a cabo la formación de los alumnos.

Según Zabala y Aránega (2011) se establecen cuatro factores claves para realizar una gestión apropiada del currículum. Por un lado están los factores socio-

antropológicos que permiten obtener información de cómo se organiza la sociedad, además de familiarizar a los alumnos con la cultura que las personas de una comunidad poseen. Los aspectos psicológicos forman otro factor relevante, puesto que, permiten conocer las motivaciones del alumnado en sus distintas edades, pues estas influyen en sus expectativas sobre los aprendizajes, además, ofrecen datos acerca del crecimiento personal de los alumnos. Dentro de este factor podemos resaltar los tres referentes teóricos más importantes sobre crecimiento y desarrollo del alumnado desde la perspectiva constructivista son: las teorías de Piaget, Vigotsky y Ausubel. Piaget enfocado en el desarrollo intelectual, destaca cuatro fases de orden sucesivo e inamovible: la sensorio-motora, la preoperativa, la de pensamiento concreto y la de pensamiento abstracto. Vigotsky establece que el desarrollo del pensamiento se da a partir de distintas situaciones y representa un proceso diferente para cada persona. Ausubel considera que aquello que es relevante para un estudiante aprender, se convierte en un aprendizaje.

Otros factores claves que se han de considerar son aquellos de carácter epistemológicos que hacen referencia a los múltiples conocimientos científicos y profesionales propios de la sociedad en la que se desarrollan los aprendizajes y como éstos deben combinarse y complementarse para dar cobertura a todas las necesidades, tanto académicas como sociales. Por último, los factores pedagógicos son las habilidades, destrezas, herramientas que permiten organizar los conocimientos anteriores y adecuarlos a las particularidades de los alumnos de cada centro, etapa y salón de clase.

Benítez, Gimenez, y Osicka (2000) señalan que los factores más relevantes en el proceso de aprendizaje del alumno están referidos a factores socioeconómicos y culturales de los estudiantes y su familia, la cobertura de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza por parte de los profesores, la dificultad para realizar una enseñanza más personalizada atendiendo a los estilos de aprendizaje junto a los conocimientos previos y el nivel de pensamiento formal y abstracto de los alumnos.

El aumento en los niveles de cobertura del Sistema Educativo Chileno, y con ello la disminución de las brechas educativas entre los distintos grupos socioeconómicos, han planteado nuevos desafíos para la gestión curricular de los centros educativos. En efecto, tener capacidad de retención de esa población escolar incorporada al sistema, así como ofrecer una educación de calidad en función de las necesidades de una población diversa, constituyen claramente elementos fuertemente demandados (MINEDUC, 2005).

Factores asociados a la Convivencia Escolar

En cuanto a los factores más relevantes que afectan a la Convivencia Escolar podemos establecer como principio que la relación que se estructura en los centros educativos está netamente ligada con el clima de aula. Arón y Milicic (2002) establecen que el clima escolar depende de factores como el desarrollo social y

emocional que hayan logrado los alumnos, el nivel desarrollo personal de los profesores y la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción con el medio son consideradas en el ambiente escolar. Romero y Caballero (2008) señalan que el clima de la institución escolar es el resultante de las acciones y apreciaciones de todos sus miembros, sin él no puede entenderse ni desarrollarse la institución educativa. Entre los factores que en una escuela intervienen sobre el clima social, encontramos: las interacciones socio-comunicativas; la organización de las tareas educativas; la coherencia entre fines y medios para lograr lo que se desea durante el proceso de enseñanza/aprendizaje; las percepciones de docentes y estudiantes sobre ese discurso; las relaciones generadas entre las personas, dentro y fuera de la institución; el estilo de liderazgo y toma de decisiones; las normas configuradoras; las propuestas administrativas; y la interdependencia entre la Escuela y su medio social, cultural y laboral.

El Clima de Aula es uno de los factores centrales que determina la convivencia en un establecimiento educativo. Uno de los factores que determina un ambiente de aprendizaje favorable es que exista una buena relación entre profesores y estudiantes. Arón y Milicic (2000) señalan que si un docente es cercano a sus alumnos y logra una comunicación cercana y cálida con estos, facilita que el estudiante adopte una actitud positiva con el contexto escolar. Por otro lado, relaciones conflictivas entre alumnos y profesores, y entre alumnos, constituyen estrés para ambos, llevando a interacciones discordantes lo que impide que el estudiante considere a su maestro como un apoyo en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, estas fricciones entre profesor – alumno generan sentimientos de angustia y rabia en los menores, desarrollando actitudes negativas en relación al colegio, que se han descrito como una de las causas de los problemas de rendimiento y de adaptación escolar.

Otros factores que determinan el clima de aula son todos aquellos acontecimientos que ocurren a interior de la sala de clases, como las distintas interacciones entre los alumnos, la convivencia entre ellos, los comentarios que se puedan establecer, los acontecimientos inesperados y no planificados. Arón y Milicic (2000) establecen diversos hechos que permiten percibir de manera positiva o negativa el clima de aula. Así, podemos definir el clima positivo como aquel donde el docente mantiene un trato amable y respetuoso hacia los estudiantes, promoviendo activamente su participación, motivándolos en forma positiva después de sus intervenciones, además de manifestar buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo siempre la disciplina y el manejo de condiciones conductuales irregulares. Al contrario, un clima de aula negativo implica malas relaciones entre el profesor y los estudiantes, que se traducen en indisciplina, mal manejo de grupo por parte del docente, escasa o nula participación de los estudiantes en labores académicas, carencia de respeto mutuo, bajas expectativas, entre otros aspectos, que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Murillo y Becerra (2009) señalan que informes oficiales de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) dan a conocer que, aun cuando la gestión del clima organizativo y de convivencia han sido declarados como ejes fundamentales del Marco para la Buena Dirección, y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar la realidad muestra que los esfuerzos por mejorar la convivencia y el clima en las escuelas, sólo se vive de manera asistemática e ineficiente. Por lo general, son acciones puntuales como respuesta a diferentes situaciones problemáticas, que no suelen llevar una fase de diagnóstico que permita abordar de forma sistemática los problemas de convivencia planteados. El trabajo reflexivo en equipo y la transversalidad en las escuelas es algo que no ha llegado a sistematizarse, más allá de favorables experiencias muy concretas.

Otro tema trascendental con la Convivencia es lo referido a la Violencia que se produce en los establecimientos educacionales, siendo el factor más evidente que demuestra una Convivencia Escolar devastada. Esto constituye un fenómeno cada vez más frecuente que refleja uno de los problemas centrales que presentan las sociedades actuales. Las agresiones que se desenvuelven en la escuela son una copia de lo que ocurre en el entorno donde los estudiantes están inmersos día a día. Dentro de los factores que promueven la violencia social destacan las desigualdades sociales, donde un gran número de personas se ven afectados por la pobreza y el desempleo. También los medios de comunicación son hoy precursores de actos violentos desde la infancia hasta la adultez; el consumo de alcohol y drogas junto con la violencia intrafamiliar. Todos estos actos repercuten física y psicológicamente en los alumnos, los que a su vez los reproducen en la escuela produciéndose un efecto en cadena que trasciende en la formación y en los aprendizajes de estos y su entorno.

Un estudio internacional comparativo a nivel regional realizado por la UNESCO en América Latina demostró que los estudiantes con mejores desempeños académicos son aquellos que presentan escasas situaciones de violencia en la escuela (peleas y otros) y en aquellos establecimientos donde se establecen relaciones de amistad (LLECE, 2008). Un estudio realizado por Román y Murillo (2011) señalan que en Chile un 11% de los estudiantes declaran haber sufrido bullying, ya sean amenazas permanentes, discriminación o ambas de parte de sus compañeros. Según este estudio las principales agresiones reconocidas corresponden a: Violencia Psicológica (22,2%); Violencia Física (17,7%); Discriminación o Rechazo (13,5%); Amenaza u Hostigamiento permanente (11,1%); Atentado contra la propiedad (9,6%); con armas (4,3%), y Sexual (3%). El estudio realizado por estos autores permite sintetizar que los estudiantes que han sido víctimas de violencia en la escuela presentan desempeños significativamente inferiores que quienes no lo han sido. Asimismo, es posible sostener que los alumnos de cursos donde la violencia física o verbal está más presente registran desempeños inferiores con respecto a los alumnos de aulas menos violentas.

La investigación realizada por Román y Murillo (2011) concluye que si bien ser víctima de Violencia afecta negativamente al rendimiento de los estudiantes, también afecta el saber o haber presenciado el acto negativo en otro compañero o compañera. Estos relevantes hallazgos ratifican lo aportado por la literatura e investigaciones internacionales en que se constata que la Violencia tiene efectos negativos en los desempeños de los estudiantes, independientemente del papel que se asuma en las situaciones de maltrato. En primer lugar, ratifican los hallazgos del primer estudio internacional comparativo de América Latina y el Caribe que mostraron mejores desempeños ante escasas situaciones de violencia en la escuela (LLECE, 2008).

MARCO METODOLÓGICO

El enfoque de estudio es de carácter cuantitativo de tipo Descriptivo - Correlacional, en la medida que busca, en primera instancia caracterizar la apreciación de tienen los profesores en cada una de las dimensiones en que se circunscribe teóricamente la Gestión Escolar y, seguidamente adentrarse a determinar la incidencia que tendría factores o elementos personales (características del profesor) e institucionales (atributos del contexto escolar).

El estudio se estructura sobre la base de información secundaria provista por los cuestionarios para docentes elaborados por el SIMCE el año 2010 y que buscan comprender de mejor manera los resultados obtenidos por los estudiantes en estas pruebas. Este instrumento cuenta con un total de cuarenta y cinco (45) preguntas que busca conocer desde las características personales de los docentes hasta el funcionamiento de la Institución Escolar. Dentro de las preguntas que tienen relación con las dimensiones Gestión Escolar, analizaremos aquellas relacionadas con: Convivencia Escolar, Gestión Curricular y Liderazgo. La Tabla N° 1 muestra las preguntas seleccionadas del Cuestionario Docente que establecen los componentes que describen las dimensiones de la Gestión escolar que se estudiará en esta investigación.

Tabla N° 1
Componentes y Preguntas relacionadas a las Dimensiones de la Gestión Escolar a partir del Cuestionario para Docente SIMCE 2010.

DIMENSIONES	COMPONENTES	NÚMERO DE PREGUNTA (N° de ítems)
CONVIVENCIA ESCOLAR	Clima de Aula.	Preg. 23 (7 ítems)
	Clima Escolar.	Preg. 30 (9 ítems)
	Violencia en el establecimiento	Preg. 31 (9 ítems)
GESTIÓN CURRICULAR	Desarrollo de Estrategias docentes de Enseñanza y de Evaluación.	Preg. 24 (8 ítems) y Preg. 26 (9 ítems)
	Cobertura Curricular.	Preg. 27 (17 ítems)
	Preparación Docente.	Preg. 28 (7 ítems)
	Proy. Educativo Institucional.	Preg. 32 (9 ítems)

LIDERAZGO	Liderazgo Directivo	Preg. 34 (15 ítems)
	Liderazgo Equipo Directivo	Preg. 35 (15 ítems)

A partir de la naturaleza de las preguntas que buscan caracterizar la Gestión Escolar, se generaron índices que permiten medir los componentes de las dimensiones con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea la media (promedio), mejor será la apreciación que los docentes hacen de ese componente. Lo anterior permite además determinar si hay diferencias significativas entre los factores que inciden en la percepción que los docentes establecen al respecto.

En cuanto a los factores asociados a la apreciación docente, la literatura establece que el nivel socioeconómico de los alumnos, el tipo de establecimiento, sexo y la edad de los profesores son los factores con mayor incidencia en la percepción que estos tienen de las dimensiones de la Gestión Escolar. A raíz de los factores señalados, la Tabla N° 2 muestra los indicadores de cada factor y el porcentaje que representa de la muestra seleccionada.

Tabla N° 2
Estadística Descriptiva de los factores que inciden en la apreciación docente de las dimensiones de la Gestión Escolar.

Factores Asociados		Porcentaje (N=10.520)
SEXO		
	Hombre	20,5
	Mujer	79,5
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE		
	Municipal	51,9
	Particular Subvencionado	41,2
	Particular Pagado	6,9
EDAD DE LOS DOCENTES		
	22 – 30 años	17,5
	31 – 45 años	31,6
	46 – 60 años	45,4
	Mayores de 60 años	5,5

CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE

GRUPO A	23,4
GRUPO B	32,8
GRUPO C	24,8
GRUPO D	12
GRUPO E	6,9

En cuanto a la población de estudio ésta corresponde a los docentes de aula que trabajan con los alumnos de cuarto básico y que respondieron de forma autónoma el Cuestionario Docente establecido por el SIMCE para el año 2010. La muestra elegida corresponde a 10.520 profesores de todo el territorio nacional que dictan el subsector de matemática en NB2 en establecimientos de dependencia Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado, siendo la primera la de mayor concentración de docentes (51,9%) y una marginal cantidad del sector pagado (6,9%). Del total de docentes estudiados más del 50% tienen una edad superior a 45 años de edad, donde el sector femenino es el que más prevalece (79,5%). En cuanto al nivel socioeconómico de los establecimientos un 56,2% corresponde al sector más vulnerable (Nivel A y B).

A raíz de los factores establecidos, la edad de los docentes ha sido categorizadas en 4 intervalos (de menor a mayor edad) para poder establecer de mejor manera su incidencia. En cuanto al grupo socioeconómico al que pertenecen los alumnos, estos son clasificados por el Ministerio de Educación de Chile según tres principios claves: la Vulnerabilidad Escolar, Educación de los Padres y el Ingreso Familiar. Estos van categorizados desde la A hasta la E, a medida que aumenta el factor socioeconómico respectivamente.

El procedimiento a realizar se basa en un análisis estadístico bivariante utilizando el programa estadístico matemático SPSS en razón de los objetivos de investigación antes expuestos. Se procederá a hacer un análisis Descriptivo – Correlacional en dos fases:

- **Fase Descriptiva:** Se buscará caracterizar la Gestión Escolar en sus dimensiones Liderazgo, Gestión Curricular y Convivencia Escolar desde el ámbito Institucional y Equipo Directivo según la apreciación de los docentes de aula de Cuarto Básico del subsector de Matemática.
- **Fase Correlacional:** Utilizando pruebas Inferenciales Bivariantes se buscará determinar factores institucionales y docentes asociados a la Gestión Escolar en sus dimensiones Liderazgo, Gestión Curricular y Convivencia. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias (Prueba T y ANOVA de un factor).

ANÁLISIS DE DATOS

1. Gestión Escolar

El sistema educativo chileno en los últimos años se ha visto enfrentado a cambios culturales y políticos, donde las reformas educacionales, aunque con cierto rezago, buscan adaptarse a estos nuevos requerimientos sociales. Los establecimientos educacionales han tenido que adecuarse para dar respuesta a tales demandas. Es así como la gestión escolar busca una pertinente organización y planificación del quehacer escolar focalizándose principalmente en el aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndose en un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas.

No obstante, Navarro (2013) señala que el planteamiento integrador y multidimensional de la Gestión Escolar es un tema complejo al ser aplicado a la conducción de los centros escolares, puesto que, contrae una serie de realidades que deben ser atendidas a nivel de aula, relacionando los actores escolares a nivel de los sistemas educacionales; siendo este aspecto generalmente omitido al hablar de escuelas efectivas, es decir, La Gestión busca otorgar las herramientas necesarias para el correcto funcionamiento de un centro, sin revisar críticamente las estructuras de los sistemas educativos y sus políticas, más aún, no es posible una acepción lineal, simplista y acortada a los procesos administrativos, organizacionales, políticos o académicos por separado, aun y cuando éstos tuviesen una aplicación directa a la escuela.

En la actualidad, se cree que una Gestión Escolar eficiente incide significativamente para el éxito de los establecimientos educacionales, puesto que focaliza su atención en diversas áreas que son cruciales para el control y el buen funcionamiento de una escuela tales como: clima escolar, planificación del currículum, liderazgo y la optimización de los recursos y del tiempo, entre otras. En palabras de Terán (2008), la Gestión Escolar representa una manera de asumir la dirección de las instituciones educativas. En términos organizacionales, significa aquellos procesos de planeación y evaluación que se deben realizar para su correcto funcionamiento donde se destacan; la participación activa de la comunidad; la innovación de las políticas educativas en la incorporación de actividades concretas y programáticas; el cumplimiento de normativas que regulan y hacen eficiente el quehacer escolar; un liderazgo de carácter profesional y enfocado en lo académico; un cuerpo directivo preparado, con una clara visión organizacional y una administración adecuada.

La Gestión Escolar desde el enfoque que establece el SACGE sobre la base del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar distingue cinco áreas interrelacionadas entre sí que inciden significativamente. De las cuales cuatro son de procesos (Liderazgo, Gestión curricular, Convivencia escolar, Recursos y una de resultados). Este enfoque permite que los establecimientos escolares puedan realizar Planes de

Mejoramiento Educativo para y sobre estas cuatro dimensiones, que cumplen una función de lineamiento, de acuerdo a las normas que establece el Ministerio de Educación para el cumplimiento de metas y resultados propuestos por cada institución.

1.1 Convivencia Escolar

La convivencia hoy en día es uno de los aspectos centrales en tarea educativa. Para lograr aprendizaje en los alumnos, se debe poner énfasis en que éstos aprendan las competencias necesarias para convivir en forma democrática y participen activamente en el proceso de aprendizaje.

Para García y López (2011) la convivencia es una cuestión multidimensional, que no puede significar desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis, como puede ser el de la violencia Escolar, en el que parecen centrarse actualmente los medios de comunicación. Se trata de un concepto poliédrico que interrelacionan muchos elementos: diversidad, tolerancia, diálogo, derechos y responsabilidades, ciudadanía, participación, conflicto, democracia, donde debemos atender a cada uno de ellos si buscamos comprender en su totalidad los procesos que intervienen en las relaciones humanas, junto con las respuestas pedagógicas que debemos ofrecer. De igual forma establecen que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo. Es una construcción colectiva y dinámica constituida por un conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores entre sí al interior de una comunidad educativa y con el propio medio, en el marco de derechos y deberes, cuya influencia radica del entorno social donde está inmerso el establecimiento educacional.

Generar espacios de convivencia escolar es una labor fundamental para tener un clima organizacional social estable, donde se establezcan las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades firmes y unidas. Es así como la Convivencia Escolar mide las prácticas que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales asegurando una sana relación entre los actores de una comunidad educativa en función del PEI, otorgando una formación personal y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes, que son prácticas para contribuir al desarrollo psicosocial, cognitivo y físico de los alumnos, del tal manera que les permitan lograr altos niveles de logro en sus aprendizajes. No obstante, se asume que espacios de convivencia deteriorados tendrán dificultades para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, puesto que no están dadas las condiciones para ello, circunstancias que se basan en cuanto a disciplina, relaciones interpersonales, cumplimiento de normas, etc.

Sabemos que la Convivencia Escolar es un tema que engloba a toda una unidad educativa. Sin embargo, en términos de aprendizaje diversas investigaciones señalan que aquellos alumnos que tienen una buena convivencia en la sala de

clases obtienen mejores rendimientos académicos. Es así que la presente investigación analizará la convivencia escolar desde tres dimensiones: Clima de Aula, Clima Escolar y Violencia Escolar; siempre desde la apreciación que realizan a este respecto los mismos docentes de aula.

1.1.1 Clima de Aula.

Al analizar la Convivencia Escolar y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes es relevante indagar lo que ocurre al interior de la sala de clases. Las relaciones que establecen los alumnos, los profesores, los acontecimientos inesperados y no planificados que ocurren en la sala de clases se conocen como Clima de Aula. Esta área evidencia las relaciones sociales con las que estos alumnos construyen su crecimiento personal, acreditando si sus salas de clases son un lugar donde se sientan percibidos más que un número que indique si están presentes o ausentes al momento de controlar la asistencia. La metodología de la clase, la evaluación de los aprendizajes junto con las acciones y decisiones que el profesor utilice, también influyen en el tipo de clima percibido por los estudiantes.

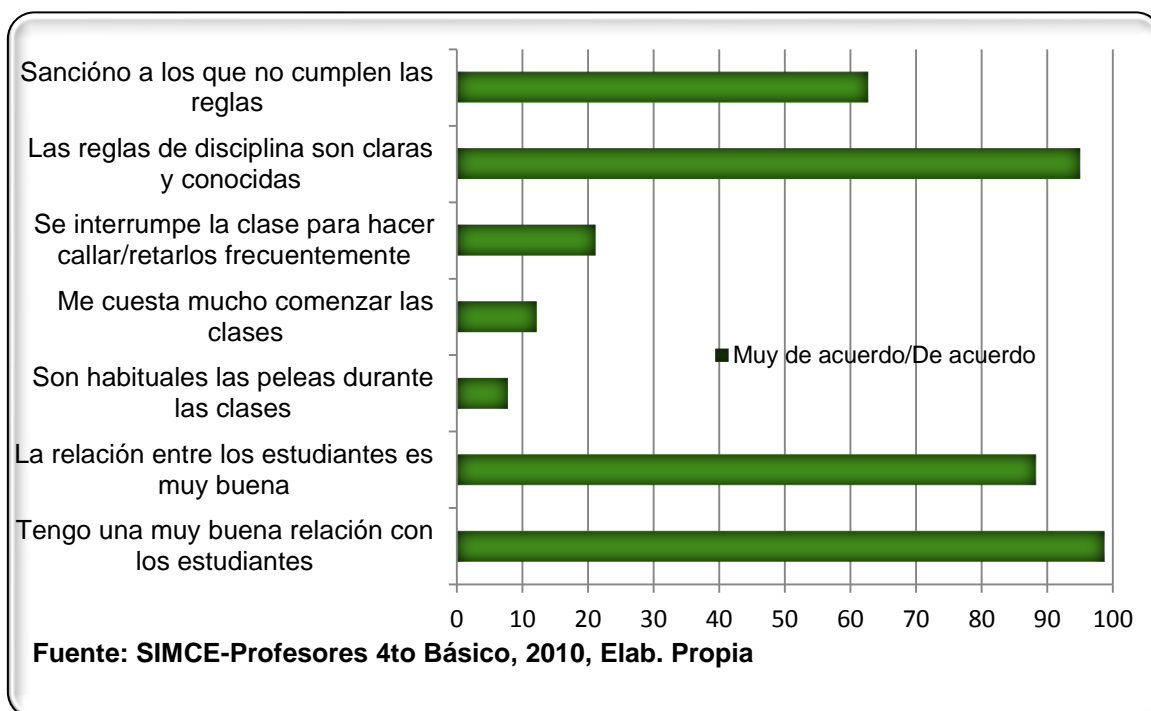
Diversos autores señalan que las aulas no son entes aislados de su entorno. El más próximo e inmediato es el propio establecimiento donde se halla inserta. El entorno social de cada institución es la síntesis cultural de esta, donde el ambiente construido por la relación que mantienen entre sí profesores, alumnos, directivos y todos los integrantes de una comunidad escolar configuran, en su conjunto, la atmósfera envolvente de la sala de clases.

El Clima de Aula puede ser entendido como la relación que se establece entre profesor- alumno, alumno-alumno en torno al desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje. Se estima que un buen clima de aula establece las condiciones mínimas para garantizar adecuados niveles de logro. La literatura señala una preocupación del aumento de situaciones de violencia, agresiones y hostigamientos que se evidencian en los salones de clases, por lo que un acercamiento analítico a las problemáticas de convivencia o clima de aula se constituye en un elemento de primer orden, ya que es el lugar donde los alumnos pasan la mayor parte del tiempo, incluso en una dimensión de tiempo mayor que en sus propios hogares y comunidades.

Al respecto, esta dimensión se analizó en función de una pregunta conformada por siete ítems que buscan configurar la apreciación diagnóstica que realiza el profesor respecto de la relación que tenía con sus alumnos, los estudiantes entre sí, el cumplimiento de normas y la disciplina al interior del aula. Estos ítems graduados en cinco niveles (desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de siete puntos y una máxima de treinta y cinco, donde a mayor puntaje mejor es la apreciación que el profesor hace del Clima del Aula. (Ver gráfico N° 1).

Según lo observado en el gráfico, en términos generales se puede señalar que existe un buen Clima de Aula en los alumnos de 4° año básico. Esto se basa en que los profesores dicen tener una buena relación con sus estudiantes (98,7%) al igual que manifiestan que la relación entre estudiantes es también buena (88,2%) y que las reglas de disciplina en el aula son claras y conocidas por los estudiantes (95%). No obstante, hay algunas subdimensiones (conocimiento de reglas) donde solo 62,7% de los profesores señalan que sancionan a los alumnos que no cumplen dichas disposiciones reglamentarias establecidas al interior del aula. La diferencia observada entre conocimiento y cumplimiento genera una disonancia, puesto que, pese a que las reglas son conocidas por los estudiantes estas no son sancionadas en su totalidad. Si una sanción es una consecuencia de una infracción a una norma, que es clara y conocida, ampliamente llama la atención, debido a que existe un problema disciplinar en la sala de clases que imposibilita el proceso de aprendizaje en los alumnos. Según los resultados, uno de cada cinco docentes señala que interrumpen la clase para hacer callar o llamar la atención a los estudiantes, más aún, uno de cada diez profesores reconoce que le cuesta mucho comenzar las clases. La indisciplina de los alumnos dentro del aula es uno de los principales problemas que debe enfrentar los docentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza. El tiempo dedicado en hacer callar e imponer orden hace que el periodo dedicado a tratar los contenidos sea menor, afectando la cobertura y la profundización de estos, además de generar un desgaste mayor en el profesor.

Gráfico N° 1
Clima de Aula, SIMCE 4° Básico, 2010
 (%)



De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide el Clima de Aula con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea la media, mejor es la apreciación que el docente hace del Clima dentro de la sala.

Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña y la edad de éste. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

Factores Asociados		Media	Prueba (Sig.)
SEXO			
	Hombre	0,8229	t = -0,173 (0,863)
	Mujer	0,8234	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE			
	Municipal	0,8280	F = 15,486 (0,00)
	Particular Subvencion.	0,8165	
	Particular Pagado	0,8282	
EDAD DE LOS DOCENTES			
	22 – 30 años	0,8238	F = 6,045 (0,00)
	31 – 45 años	0,8255	
	46 – 60 años	0,8238	
	Mayores de 60 años	0,8053	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE			
	GRUPO A	0,8215	F = 5,567 (0,00)
	GRUPO B	0,8189	
	GRUPO C	0,8236	
	GRUPO D	0,8340	
	GRUPO E	0,8291	

En cuanto a los componentes que inciden significativamente en el Clima de aula desde la percepción docente podemos señalar que el sector particular subvencionado es el que presenta mayores problemas en este escenario. En cuanto a la edad de los docentes, aquellos que tienen más de sesenta años perciben un clima de aula más deteriorado en sus salas de clases. Así mismo, los grupos socioeconómicos más bajos (A y B) presentan mayores dificultades en sus

establecimientos. Por otro lado, no existen diferencias significativas en cuanto al sexo de los docentes y su apreciación respecto al Clima de Aula.

Según los resultados obtenidos, existe un buen clima de aula. La existencia de buenas relaciones entre los miembros de una unidad educativa es un elemento clave, directamente ligado a la eficacia escolar. Una escuela eficaz posibilita un bienestar a los alumnos, valorados y apoyados por sus profesores, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos. Al respecto Murillo y Román (2007) en su Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz (ILEE) establece que el clima de aula, entendido como la calidad de las relaciones entre los alumnos y de éstos con el docente es, según este estudio, el factor más incidente en el rendimiento. Lo anterior implica que lo realmente caracteriza a un aula en la que los estudiantes aprenden es la calidad del ambiente que se constituye en la sala de clase para estimular y provocar el aprendizaje de los niños y las niñas. Un aula con un adecuado clima o ambiente, se caracteriza por los intereses y necesidades de los niños y niñas por parte del profesor; promoción de la participación y autonomía de los estudiantes; la confianza entre alumnos y de ellos con el profesor, el reconocimiento de la vida cotidiana al proceso de aprender; existencia de reglas justas y claras; ausencia de violencia y mediación de conflictos, desarrollo de actividades motivadoras y desafiantes que consideran la diversidad; trabajo de grupo; mayor autocontrol y autodisciplina entre otros aspectos. De esta forma, como podría preverse, para que un alumno aprenda tiene que sentirse bien con sus compañeros y con el docente. Esta satisfacción afecta positivamente la mirada sobre sí mismo, sus capacidades y posibilidades de aprender, al mismo tiempo que su legítimo derecho a equivocarse.

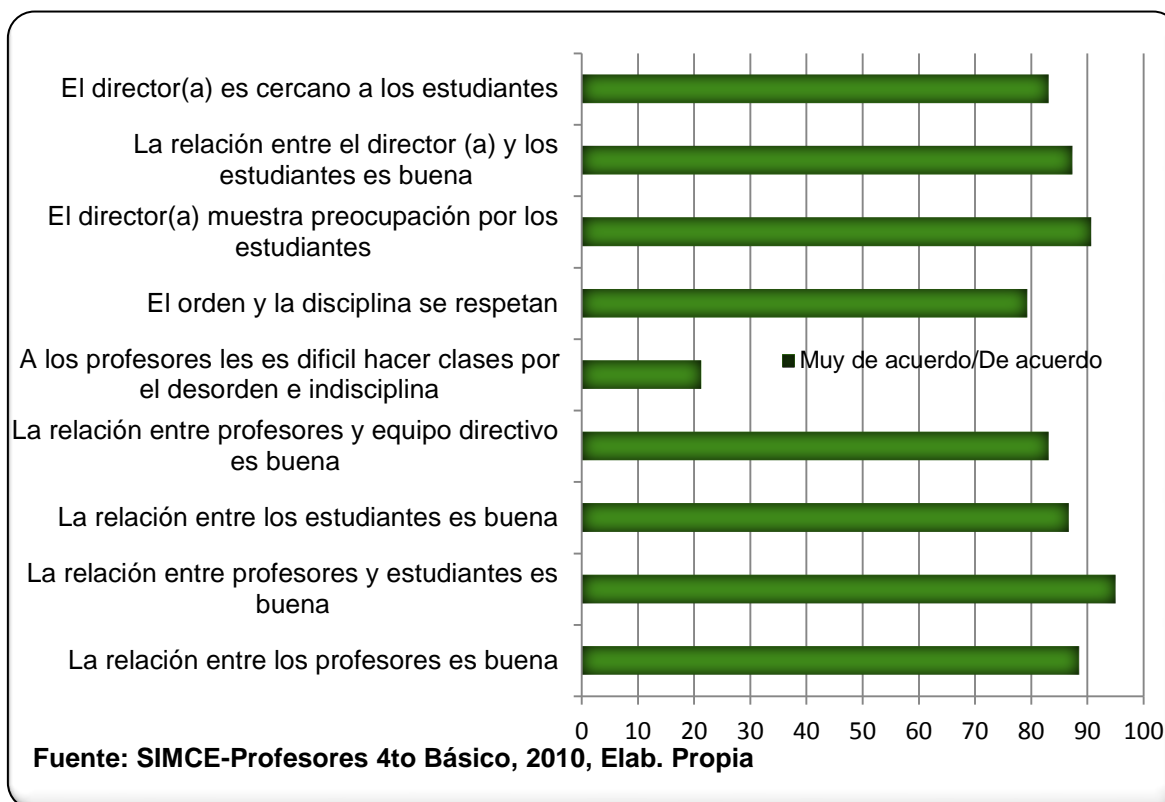
No obstante, si los profesores consideran que existe un buen Clima de Aula en sus establecimientos cabe pensar cuales son las causas significativas que llevan a existir, hoy en día, graves problemas en el aprendizaje de los alumnos, problemas que han sido evidenciados tanto en pruebas internacionales como nacionales. Investigaciones como las realizadas por (Contador, 2001; Brunner y Gregory, 2004; García y López, 2011) señalan que uno de los principales problemas que los profesores experimentan en la entrega de conocimientos, habilidades y aptitudes en el sistema chileno tiene relación con el Clima de Aula. Esto genera una disonancia con lo señalado por los docentes debido al poco reconocimiento que hace a los problemas dentro del aula. Las causas de esta apreciación puede ser de diversos índoles. Por un lado, el sometimiento continuo a evaluaciones que deben enfrentar los profesores, los buenos resultados que deben reflejar sus estudiantes, los cuestionamientos continuos de la profesión docente por parte de apoderados, directivos y sostenedores.

1.1.2 Clima Escolar

El Clima de un establecimiento depende de factores ambientales que caracterizan a una institución, sobre la base de su organización, administración, desarrollo social y emocional que hayan logrado los alumnos, funcionarios, profesores y directivos cuyo factor es primordial para el desarrollo, la eficacia y la autonomía de la institución.

Respecto a esta dimensión se analizó una pregunta conformada por nueve ítems que buscan configurar la apreciación diagnóstica que realiza el profesor respecto de la relación del director con los profesores y alumnos; entre profesores, estudiantes y equipo directivo y la disciplina al interior del aula. Estos ítems graduados en cinco niveles (desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de nueve puntos y una máxima de cuarenta y cinco, donde a mayor puntaje mejor es la apreciación que el profesor hace del Clima Escolar (Ver Gráfico N° 2).

Gráfico N° 2
Clima Escolar, SIMCE 4º Básico, 2010
(%)



En términos de Convivencia Escolar se señala que existe una excelente relación entre Directivos, Profesores y Alumnos. La buena relación que existe entre Profesores y Alumnos (95%) esto se debe primordialmente a que los estudiantes respetan el orden y la disciplina en el colegio (79,3%), lo cual a su vez se fundamenta en que ocho de cada diez profesores afirman que el director es cercano a los alumnos, más aún, nueve de cada diez profesores aseguran que el director muestra preocupación por los educandos.

De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide el Clima Escolar con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea la media, mejor es la apreciación que los docentes hacen del clima en sus establecimientos. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), la edad de este, el tipo de establecimiento donde se desempeña y el nivel socioeconómico de los alumnos. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

	Factores Asociados	Media	Prueba (Sig.)
SEXO	Hombre	0,8644	t = 7,509 (0,00)
	Mujer	0,8405	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE	Municipal	0,8413	F = 5,120 (0,06)
	Particular Subvencionado	0,8486	
	Particular Pagado	0,8531	
EDAD DE LOS DOCENTES	22 – 30 años	0,8403	F = 2,647 (0,047)
	31 – 45 años	0,8438	
	46 – 60 años	0,8467	
	Mayores de 60 años	0,8569	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE	GRUPO A	0,8661	F = 47,848 (0,00)
	GRUPO B	0,8245	
	GRUPO C	0,8405	
	GRUPO D	0,8665	
	GRUPO E	0,8533	

En cuanto a los factores que inciden significativamente en el Clima Escolar, podemos señalar que el sexo de los profesores incide significativamente, es decir, los hombres docentes tienen una más mirada más positiva del clima escolar en sus establecimientos que las mujeres. Los docentes con más de sesenta años muestran

mejores índices de Clima Escolar que aquellos de menor edad. Esto es un reflejo de la experiencia en cuanto al dominio de grupo que tienen los profesores de mayor edad, al contar con mayores estrategias y, el simple hecho de tener una edad más avanzada genera implícitamente una mirada de autoridad por parte de los alumnos.

En cuanto al nivel socioeconómico, podemos señalar que los docentes que se desempeñan en establecimientos de clase media baja (B) tienen una percepción más deficiente del Clima Escolar que se desarrolla en sus centros. Esto es un reflejo de lo que ocurre en el entorno donde están inmersos estos establecimientos, donde las clases sociales más bajas evidencian mayores problemas de Convivencia, debido a factores como: cesantía, drogadicción y delincuencia que afectan y alteran el entorno social. Caso contrario, aquellos docentes que se desempeñan en los sectores que pertenecen a las clases sociales más altas, evidencian menores problemas de convivencia, ya que la realidad de esos estudiantes es muy distinta, donde el entorno, el tipo de vida y los recursos con que ellos cuentan hacen tener una vida más tranquila y sin mayores preocupaciones.

1.1.3 Violencia en el Establecimiento Educacional.

La literatura señala que uno de los factores más influyentes en una convivencia escolar deteriorada es la Violencia que se produce en los establecimientos educacionales. Esto constituye un fenómeno cada vez más frecuente que refleja uno de los problemas centrales que presentan las sociedades actuales. Las agresiones que se desenvuelven en la escuela son una copia de lo que ocurre en el entorno donde los estudiantes están inmersos día a día. Dentro de los factores que promueven la Violencia Escolar destacan las desigualdades sociales, los medios de comunicación, el consumo de alcohol y drogas junto con la Violencia intrafamiliar a la que muchas veces están expuestos los alumnos. Estas acciones, tanto físicas como psicológicas afectan a los miembros de una comunidad educativa.

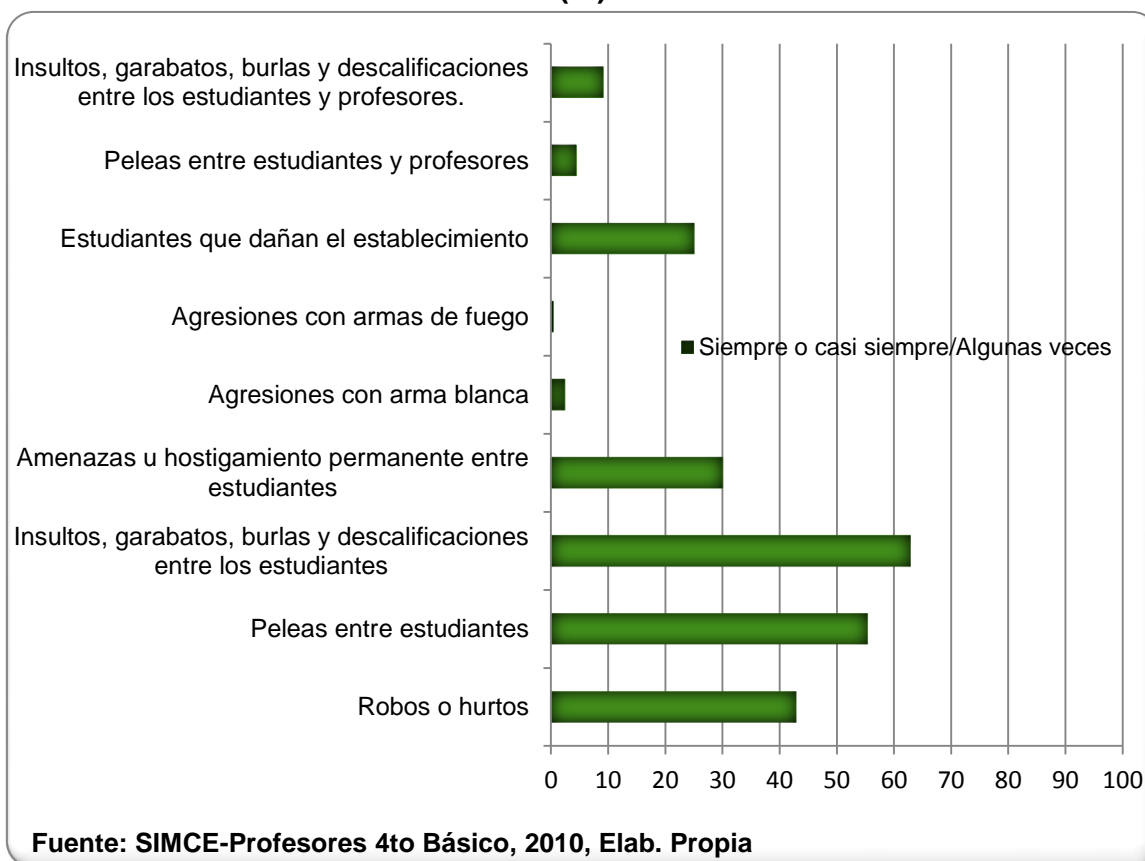
La Violencia en la Escuela entendida como aquellas acciones y/o actos intencionalmente dañinos que afectan a los estudiantes tanto física como psicológicamente, provocan que estos sean individuos retraídos con su entorno; introvertidos con sus compañeros, profesores y padres. Estos actos conllevan a un desempeño escolar deficiente que inhiben su desarrollo personal y social.

Al respecto, esta dimensión se analizó sobre la base de una pregunta conformada por nueve ítems que buscan configurar la apreciación diagnóstica que realiza el profesor respecto de los insultos, garabatos, burlas, descalificaciones, peleas que se dan entre estudiantes y entre miembros de la comunidad educativa, al igual que robos, daños y agresiones con arma blanca o de fuego que se dan dentro del establecimiento. Estos ítems graduados en tres niveles (desde Nunca o casi nunca hasta Siempre o casi siempre) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de nueve puntos y una máxima de veintisiete, donde a mayor

puntaje mayor es la apreciación que el profesor hace en cuanto a los índices de la Violencia en el Establecimiento. (Ver gráfico N° 3)

En estos términos se puede señalar que en los colegios los alumnos están siendo víctimas de Violencia, puesto que, seis de cada diez profesores afirman que con frecuencia en los establecimientos ocurren insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes. Esto se debe principalmente a que el 7,8% de los profesores señalan que con frecuencia ocurren peleas en los colegios, más aún, tres de cada diez profesores reconocen que con frecuencia los estudiantes sufren amenazas u hostigamientos por parte de sus compañeros. El estudio realizado por Román y Murillo (2011) establece una sintonía con los datos provistos en esta investigación, ya que, según los autores, en Chile un 11% de los estudiantes declaran haber sufrido algún tipo de violencia, ya sean amenazas permanentes, discriminación o ambas de parte de sus compañeros (Encuesta nacional de violencia escolar, 2007).

Gráfico N° 3
Actos de Violencia Escolar, SIMCE 4º Básico, 2010
 (%)



Cabe destacar dentro de los resultados que el 54,4% de los profesores reconocen peleas entre los estudiantes dentro de la escuela. Esto genera una

preocupación con lo que ocurre dentro de los establecimientos, siendo este escenario uno de los factores claves en cuanto a los problemas de aprendizajes que presentan los alumnos, no solo aquellos que son víctimas y agresores, sino que al igual aquellos que evidencian estos actos y que son afectados de forma psicológica. Al respecto Román y Murillo (2011) señalan que los estudiantes que han sido víctimas de violencia en la escuela presentan desempeños significativamente inferiores que quienes no lo han sido. Asimismo, es posible sostener que los alumnos de cursos donde la violencia física o verbal está más presente registran desempeños inferiores con respecto a los alumnos de aulas menos violentas.

De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide la Violencia Escolar con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea la media, mayor es la apreciación que hacen los docentes de los actos de Violencia. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña, la edad de este y los niveles socioeconómicos. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

	Factores Asociados	Media	Prueba (Sig.)
SEXO	Hombre	0,4099	t = -11,084 (0,00)
	Mujer	0,4365	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE	Municipal	0,4432	F = 101,677 (0,00)
	Particular Subvencionado	0,4219	
	Particular Pagado	0,3976	
EDAD DE LOS DOCENTES	22 – 30 años	0,4349	F = 2,756 (0,041)
	31 – 45 años	0,4299	
	46 – 60 años	0,4314	
	Mayores de 60 años	0,4216	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE	GRUPO A	0,4229	F = 127,135 (0,00)
	GRUPO B	0,4586	
	GRUPO C	0,4275	
	GRUPO D	0,4006	
	GRUPO E	0,3973	

Según los resultados obtenidos podemos señalar que la Violencia difiere significativamente según el sexo de los docentes, es decir, las mujeres perciben mayores índices de violencia dentro del establecimiento que los hombres.

Los docentes que trabajan en el sector municipal indican mayores actos de violencia. Les siguen los particulares subvencionados y los particulares pagados. Esto hace sintonía con los datos arrojados en cuanto al Clima Escolar y de Aula analizados anteriormente, donde lo expuesto en los datos es un reflejo del entorno donde están insertos estos establecimientos que corresponden a los sectores socioeconómicos más bajos, siendo más vulnerables a problemas sociales como: drogadicción, alcoholismo, deserción escolar, que afectan la formación de los alumnos. Según la última encuesta Adimark los niños agredidos de séptimo a cuarto medio son más en los colegios municipales que en los particulares pagados o subvencionados. Esta encuesta revela que el 25,8% de los alumnos de los colegios municipales declaran haber sido agredidos por algún miembro de la comunidad educativa, mientras que el sector particular subvencionado arroja un 21,4% cercano al particular subvencionado con un 21,2% (PUC, 2009). La violencia en los establecimientos educacionales está relacionada con la cultura escolar y con la convivencia escolar. Los alumnos pertenecientes al sector municipal conviven en un entorno donde se presentan mayores rasgos de violencia intrafamiliar. Por ende, se repite el patrón en los centros educativos. Murillo y Román (2007) señalan que la violencia en el aula es otra forma de profundizar en el clima que en ella se instala. Violencia que se expresa en el tipo de relación que se da entre los niños y las niñas, así como entre ellos y los docentes. La práctica de castigos por parte de los maestros resulta ser del todo relevante para que los estudiantes se sientan gratos, confiados y motivados por asistir y aprender.

Ruiz (2005) establece que la violencia escolar emerge más allá del contexto educativo, es causa y efecto de un contexto global, tanto a nivel político como cultural. Contador (2001) en su investigación sobre la percepción que tiene los jóvenes de enseñanza media respecto a la violencia escolar, asevera que de acuerdo a los estudiantes, la causa de la violencia escolar es producto de provocaciones de otros compañeros, generando rabia y derivando, en respuesta, una nueva conducta violenta. Además, en este estudio, se encontró que los varones son los que más justifican el uso de la violencia como una solución válida para resolver conflictos en la escuela. Por otro lado, García y Madriaza (2005) establecen que las conductas de violencia comienzan a disminuir cuando éstos presentan un proyecto de vida que modifica la percepción que perciben de sus pares, haciéndose valer dentro de su entorno dando un paso de realización de sí mismos.

En cuanto a la edad de los profesores podemos decir que los profesores más jóvenes señalan tener mayores problemas de violencia en el establecimiento. Una de las causas que genera este hecho, se debe a la escasa o nula formación que los centros de educación superior (Universidades e Institutos) hacen del profesorado en cuanto a las estrategias que debe implementar con respecto al dominio de grupo dentro del aula. Otra causa se debe netamente a la misma edad de los profesores, ya que son vistos como profesores "inexpertos" por los alumnos, no así los profesores con una edad más avanzada, puesto que este hecho automáticamente les da autoridad ante los alumnos.

1.2 Gestión Curricular

La Gestión Curricular es una de las componentes de la Gestión Escolar más ligadas al ámbito de los aprendizajes de los estudiantes que implica un conocimiento teórico en cuanto a las políticas y normas que el Ministerio de Educación establece en relación a la organización de un establecimiento educacional, tanto en aspectos administrativos como aquellos relacionados a la implementación del currículum en el aula. La Gestión del Curricular tiene relación directamente con las interrogantes ¿qué?, ¿cómo? y ¿Cuándo? enseñar y evaluar, lo que constituye la base del quehacer educativo.

Dentro de este escenario el rol principal que involucra a todos los actores que gestionan el currículum de alguna u otra manera es el diseñar, planificar, instalar y evaluar los procesos institucionales apropiados para su implementación sobre la base de los objetivos y metas que como institución se pretenden lograr. En consecuencia, la presente investigación analizará la Gestión Curricular en cuatro componentes (Desarrollo de Estrategias Docentes entorno a la enseñanza y evaluación del currículum, Cobertura Curricular, Preparación Docente, Difusión del Proyecto Educativo) desde la apreciación de los docentes de aula.

1.2.1 Desarrollo de Estrategias Docentes entorno a la Enseñanza y la Evaluación del currículum.

La implementación del currículum en el aula es una responsabilidad que recae netamente en el profesor, quien requiere de diversas estrategias, tanto de enseñanza como evaluativas, para lograr el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios y los aprendizajes esperados que establece el Ministerio de Educación, según sea el nivel escolar y el subsector específico.

En cuanto a las Estrategias de Enseñanza es necesario que el profesor contemple en el proceso de enseñanza ciertos conocimientos que permitan realizar un proceso educativo pertinente y coherente a los objetivos planteados; es necesario reconocer la diversidad de alumnos que se encuentra al interior del aula. Ante esto, el profesor debe buscar diversas tácticas que sean pertinentes, tanto para los alumnos como para el conocimiento que se desea abordar. Debido a lo anterior, las Estrategias de Enseñanzas se deben centrar en el sujeto que aprende, enfocando la enseñanza como un proceso orientador donde los estudiantes no solo aprendan conocimientos, sino que de igual forma desarrollen competencias que les permitan ser entes autónomos con su formación académica y personal.

Un elemento relevante en la actualidad que permite dar respuesta a los desafíos que la educación exige tiene relación a la capacidad de los profesores centradas en diseñar ambientes de enseñanza, que sean motivadoras y significativas para los alumnos, que permitan captar su atención y participar del proceso.

Desde el enfoque anterior se analizó una pregunta conformada por ocho ítems que buscan determinar las Estrategias de trabajo que el docente realiza en el aula. Estos ítems graduados en cinco nieves (desde Nunca hasta Siempre) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de ocho puntos y una máxima de cuarenta, donde a mayor puntaje mejor es la apreciación que el profesor hace de las Estrategias de Enseñanza implementadas en el aula. (Ver gráfico N°4)

Gráfico N° 4
Estrategias de Enseñanza, SIMCE 4º Básico, 2010
(%)



En términos generales se puede evidenciar que los docentes realizan mayormente estrategias tradicionales de enseñanza, prevaleciendo el trabajo individual (85,6%) y con base en preguntas y respuestas (78,5%), mientras que aquellas prácticas innovadoras (proyectos grupales, debates, foros y salidas a terreno) no superan el 20%. Esto genera una disonancia con respecto a praxis docente que debe buscar diversos métodos que atiendan a la diversidad del alumnado. Este hecho puede deberse a diversas dificultades que enfrenta el docente en el aula. Por una parte, como se ha visto en esta investigación y como lo establece la literatura, el docente debe enfrentar problemas de convivencia en el aula, lo que implica usar tiempo destinado a tratar los contenidos para solucionar estos problemas, limitando al profesor a buscar una estrategia “estándar” que contemple a la mayoría de los alumnos y que permita lograr la tan anhelada Cobertura que establece el Ministerio de Educación. Otro factor que impide la innovación de Estrategias se refiere al tiempo necesario destinado en su creación e implementación, sabiendo que la gran mayoría de los docentes en Chile cuentan con horas lectivas dentro de su jornada laboral, es decir, sólo son contratados para hacer

clases, desvinculando de ello la planificación y la creación de material. El número de alumnos por sala (que puede llegar a los cuarenta y cinco) es otro factor que impide un trabajo más exhaustivo por parte del docente.

De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide la implementación de las Estrategias de Enseñanza en el aula con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea la media, mejor es la apreciación que el docente hace de la utilización de dichas estrategias. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña, la edad de este y su perfeccionamiento. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

	Factores Asociados	Media	Prueba (Sig.)
SEXO	Hombre	0,6721	t = 1,076 (0,282)
	Mujer	0,6690	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE	Municipal	0,6874	F = 157,705 (0,00)
	Particular Subvencionado	0,6516	
	Particular Pagado	0,6250	
EDAD DE LOS DOCENTES	22 – 30 años	0,6547	F = 35,952 (0,00)
	31 – 45 años	0,6583	
	46 – 60 años	0,6808	
	Mayores de 60 años	0,6863	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE	GRUPO A	0,6759	F = 38,654 (0,00)
	GRUPO B	0,6813	
	GRUPO C	0,6640	
	GRUPO D	0,6578	
	GRUPO E	0,6235	

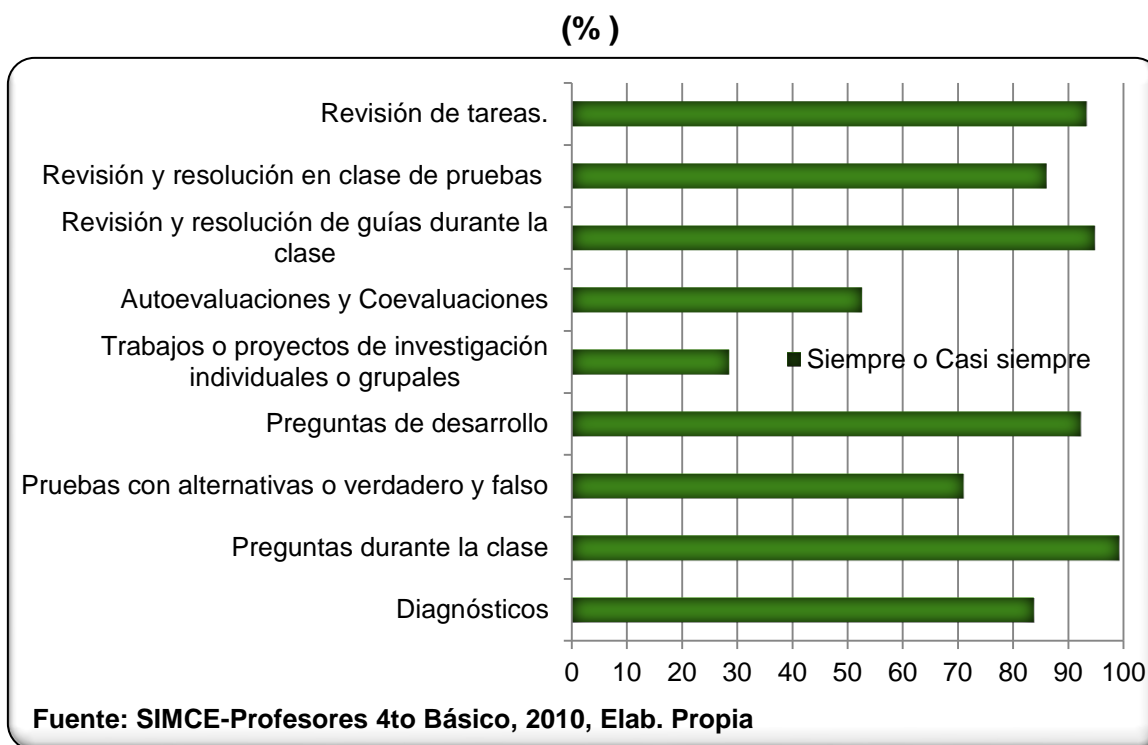
Según los resultados obtenidos podemos señalar que las Estrategias Didácticas de Enseñanza difieren significativamente según dependencia educativa, siendo los colegios municipales los mayores innovadores en este ámbito. En cuanto a la edad de los profesores podemos decir que aquellos profesores con una edad más avanzada aplican más estrategias de enseñanza que aquellos más jóvenes. Esto puede deberse a que los docentes con más experiencia tienen un mejor dominio de grupo y tienen una mayor capacitación al respecto.

Por otra parte, los docentes que se desempeñan en colegios que pertenecen a grupos socioeconómicos más bajos (A y B) tienen una mayor implementación de Estrategias de Enseñanza que en los otros grupos. Más aún, aquellos docentes que trabajan en el grupo socioeconómico más alto (E) realizan significativamente menos estrategias que aquellos que se desempeñan en los otros niveles. Esto genera una disonancia, ya que por sentido común, los establecimientos que cuentan con mayores estrategias de enseñanza debieran mostrar mejores resultados de aprendizaje, lo cual no ocurre; la brecha existente entre colegios particulares y municipales cada vez es más significativa. La apreciación que hace el docente del sector municipal al respecto, se debe a que este se encuentra con una mayor presión psicológica, debido a constantes evaluaciones donde a partir de ellas se determina su continuidad laboral.

La evaluación es el proceso que permite adaptar, establecer y corregir estrategias de enseñanza de modo de abordar las dificultades y/o obstáculos que presentan los estudiantes en su aprendizaje. Implementar instrumentos evaluativos pertinentes en las clases no es una tarea fácil. Pérez (2013) establece que una de las dificultades que enfrentan los docentes es lograr medios idóneos para establecer hasta qué punto los educandos alcanzan las metas educativas preestablecidas. Los procesos de enseñanza permiten controlar situaciones que involucra la adquisición de competencias en los alumnos. Para ello es importante que el profesor cuente con las herramientas necesarias para analizar los cambios que ocurren en sus pupilos al aplicar prácticas evaluativas, tanto al final del proceso como en el transcurso del mismo. La efectividad de un proceso evaluativo depende de la calidad de la información entregada por un instrumento sobre la cual se tomarán las decisiones oportunas.

En cuanto a las prácticas evaluativas y de retroalimentación de aprendizaje, considerada como aquella instancia del proceso de enseñanza que permite evidenciar el avance en cuanto al logro de los contenidos tratados lo cual permite tomar decisiones en diferentes momentos del proceso educativo. Pensando en las Estrategias de Evaluación del Currículum se analizó una pregunta conformada por nueve ítems graduados en cinco niveles (desde Nunca hasta Siempre) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de nueve puntos y una máxima de cuarenta y cinco, donde a mayor puntaje mejor es la apreciación que el profesor hace de las Estrategias de Evaluación que realiza en el aula.

Gráfico N° 5
Estrategias de Evaluación, SIMCE 4º Básico, 2010



En términos generales se puede evidenciar que los docentes realizan mayormente estrategias tradicionales de enseñanza, prevaleciendo el trabajo individual (85,6%) y en base a preguntas y respuestas (78,5%), al igual existe un monitoreo continuo del aprendizaje en aula, puesto que un 100% de los docentes señalan hacer preguntas durante las clases, además un 83,7% realiza evaluaciones diagnósticas de los contenidos tratados, lo que señala que existe retroalimentaciones periódicas en cuanto a los contenidos tratados. Al respecto, un 86% de los docentes revisan en clase las pruebas aplicadas lo que permite identificar y corregir los errores de los estudiantes. No obstante aquellas prácticas innovadoras (proyectos grupales, debates, foros y salidas a terreno) no superan el 20%. Esto genera diferencias en la implementación de diversos métodos evaluativos que debe establecer el profesor según el Marco para la Buena Enseñanza, que permitan atender la diversidad de los alumnos. Al igual que con las Estrategias de Enseñanza, los docentes que quieren implementar Estrategias Evaluativas se ven enfrentados a causas similares (problemas de convivencia dentro del aula, falta de tiempo en la construcción e implementación de los instrumentos, entre otras). La Evaluación es un proceso complejo, que implica una gran habilidad por parte de los profesores para crear instrumentos que reflejen con certeza el aprendizaje alcanzado por los estudiantes, junto con el tiempo necesario para realizar las retroalimentaciones pertinentes. Diversos autores señalan que la calidad de aprendizaje se logra al tomar decisiones

sobre el proceso de evaluación, puesto que permite analizar todo el proceso, desde los actores que lo ejecutan hasta los resultados y las acciones que lleva consigo. No obstante, en una mirada distinta Fuentes y Herrero (1999) señalan que el profesor ha sido cuestionado considerablemente en cuanto a su desempeño de las prácticas evaluativas con propuestas de diversos expertos, que siendo objetivos en su actuar, muchas veces no conocen la realidad que se vive dentro del aula, dejando de lado la formación del profesor, su propia experiencia como educador y la realidad en que ejerce.

Como señala Díaz (2010) cuando los docentes se enfrenta al tema de las innovaciones educativas, éstas suelen verse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala. De esta manera, el aprendizaje basado en la solución de problemas, el análisis de casos, el enfoque de proyectos, la evaluación por portafolios, entre otros, quedan reducidos a una prescripción técnica simplista, carente de historia, de bases teóricas y de la posibilidad de arribar a una apropiación estratégica para su empleo en el contexto del aula. Estas lagunas en el conocimiento, donde no se propicia una reflexión profunda sobre orígenes, sustentos e implicaciones prácticas y, sobre todo, sin un trabajo conducente a una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula de la institución en cuestión, se contraponen con la necesidad de apoyar el proceso de profesionalización de la labor docente. Perrenoud (2004) plantea que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socio-afectivo, metacognitivo y axiológico de la labor docente. De hecho, las diez familias de competencias docentes que este autor ha definido, descansan en la interrelación de tales aspectos. Si no existe una formación y criterios sólidos relativos a los aspectos antes mencionados, al profesor le resultará difícil discernir entre propuestas educativas serias y fundamentadas, en comparación con modas efímeras apoyadas por estrategias de mercado.

De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide la implementación de las estrategias evaluativas docentes en el aula con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea la media, mayor es la utilización de dichas estrategias. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña, la edad de este y su perfeccionamiento. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

Factores Asociados	Media	Prueba (Sig.)
SEXO		
Hombre	0,8168	t = -12,832 (0,00)
Mujer	0,8467	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE		
Municipal	0,8448	F = 21,051 (0,00)
Particular Subvencionado	0,8366	
Particular Pagado	0,8212	
EDAD DE LOS DOCENTES		
22 – 30 años	0,8372	F = 2,915 (0,033)
31 – 45 años	0,8383	
46 – 60 años	0,8430	
Mayores de 60 años	0,8341	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE		
GRUPO A	0,8275	F = 25,069 (0,00)
GRUPO B	0,8463	
GRUPO C	0,8440	
GRUPO D	0,8526	
GRUPO E	0,8219	

Según los datos obtenidos podemos inferir que las Estrategias Evaluativas de Enseñanza difieren significativamente según el sexo de los profesores, siendo las mujeres las más innovadoras en este aspecto. Al respecto Ortíz (2009) muestra que el desempeño docente difiere según género, mostrando diferencias entre hombres y mujeres en factores del tipo actitudinal, quehacer docente, motivacional y disciplinar, siendo superior el desempeño de las mujeres docentes que el de los hombres.

De acuerdo al tipo de establecimiento donde se desempeñan los profesores difieren significativamente, siendo los establecimientos municipales los más didactas. En cuanto al nivel socioeconómico, estos difieren significativamente, siendo el grupo A y E los menos innovadores al respecto. Esto genera una disonancia, puesto que los establecimientos municipales atienden mayormente a los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos. En cuanto a la edad de los docentes, aquellos entre 46 y 60 años son los más innovadores en sus prácticas evaluativas, difiriendo de aquellos que están por debajo o sobre ese rango de edad.

1.2.2 Cobertura Curricular.

La Cobertura Curricular es un elemento determinante de la Gestión Curricular. En ella se da a conocer el avance en los contenidos planificados por el docente según lo que establece el Marco Curricular Nacional. Para implementar esta práctica es necesario que el profesor cuente con la planificación curricular según el nivel de enseñanza y el subsector de aprendizaje, de acuerdo a lo que establecen los Planes y Programas de estudios que emanan del MINEDUC.

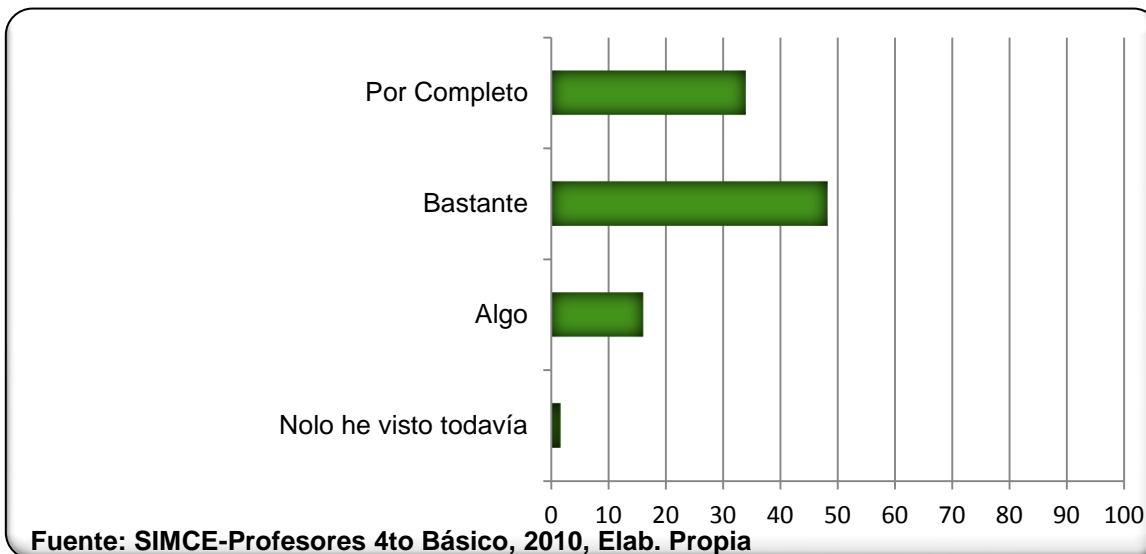
La Cobertura del currículum permite al Equipo Directivo de un establecimiento intervenir en cuanto a las posibles dificultades que presenta un docente según sea el avance o rezago de los contenidos que establece el currículum. Esto permite crear medidas de apoyo a los estudiantes y a la labor docente según las dificultades percibidas por ellos. Para ello el docente debe establecer un informe al Equipo Directivo señalando los porcentajes de cobertura y las principales dificultades que se presentaron o que impidieron llevar a cabo los contenidos planificados. La diferencia que se presenta entre lo que nacionalmente se formula como currículum prescrito y lo que efectivamente se implementa y aprende, constituye un importante antecedente para desarrollar políticas o líneas de acción. Por una parte, esta distancia permite identificar aquellas áreas en las que se requiere mayor apoyo y promoción. Por otra parte, en lo que se refiere al desarrollo de currículum nacional, esta información permite revisar las actuales formulaciones y adoptar decisiones tomando en consideración el escenario educativo que se manifiesta en las aulas (MINEDUC, 2013)

Sobre la base de la Cobertura Curricular, se analizó una pregunta conformada por diecisiete ítems que buscan determinar el desarrollo de diversos contenidos matemáticos para cuarto año básico establecidos en el Marco Curricular Nacional en base a la Gestión del Currículum. Estos ítems graduados en cuatro niveles (desde No lo he visto todavía hasta lo he visto por completo) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de diecisiete puntos y una máxima de sesenta y ocho, donde a mayor puntaje más es el nivel de Cobertura que el profesor hace de los contenidos estipulados para cuarto básico en el subsector de matemática. (Ver gráfico N° 6)

En aspectos generales podemos señalar que el 34% de los profesores tratan por completo los contenidos programados. Mientras que el 1,7% señala no alcanzar a trabajar lo planificado para ese nivel de enseñanza. Si comparamos estos datos con los establecidos por el Ministerio de Educación entorno a la investigación ¿cuánto y qué del currículum se implementa en los liceos chilenos, en los distintos niveles y modalidades de enseñanza de la Educación Media? Aplicada el año 2012 en base a los niveles de cobertura según el decreto 220 y el decreto 254, notamos que hay sintonía entre ellos. Según los datos del Ministerio, en el caso de Matemática, el promedio de cobertura es de 73% de los CMO y sólo el 12,7% de los cursos cubre el 100% de los CMO del nivel. Por su parte, la evidencia de cobertura

proveniente del estudio cualitativo consigna que en ninguno de los 12 colegios revisados se cubre la totalidad de los contenidos prescritos para cada nivel.

Gráfico N° 6
Cobertura Curricular (Sub. Matemática), SIMCE 4° Básico, 2010
 (%)



Las dificultades que presenta abordar el currículum en su totalidad son de diversa índole. Por un lado están las características innatas del alumno que afectan su potencial de aprendizaje, motivación y personalidad que difícilmente pueden ser medidas e influyen, tanto positiva como negativamente, en el desarrollo de una clase, puesto que, si un profesor desea lograr aprendizajes significativos en sus alumnos debe atender a estas diferencias que presentan los niños, ya sea, para potenciar sus habilidades como para enfrentar y franquear sus obstáculos, lo que requiere una mayor dedicación y tiempo.

La influencia de la familia es otro factor que el docente debe tener presente en el aula. En este punto, son dos los puntos centrales que inciden mayormente en el desarrollo del currículum; el nivel socioeconómico del niño y el nivel educativo de los padres. El primero se traduce en los medios con los que cuenta el alumno para favorecer el aprendizaje (recursos tecnológicos, materiales, etc.), mientras que el segundo se refleja en el proceso educativo, es decir, padres con mayor nivel educativo tributan a una cultura educativa superior donde existe una mayor preocupación por los aprendizajes de su hijo, favoreciendo el desarrollo de contenidos de forma más expedita en el aula.

Otro punto que influye en la Cobertura Curricular corresponde a las características físicas y estructurales del establecimiento tales como: la existencia de bibliotecas, laboratorios, que inciden en el desarrollo de los contenidos y otras

variables como tamaño del establecimiento y la cantidad de alumnos por sala. Si analizamos la realidad de nuestros centros educativos podemos señalar que la gran mayoría de los cursos de los colegios y liceos urbanos a nivel nacional cuentan con un número aproximado de 45 alumnos por sala, donde la participación activa que debe desempeñar cada uno se ve enfrentada a diversos factores, como el espacio físico, los tiempos necesarios para atender sus ritmo de aprendizaje, problemas de indisciplina dentro del aula y todos esos componentes que definen el currículum oculto.

Del mismo modo, la praxis docente en uno de los factores más relevantes a analizar en base a la Cobertura Curricular, puesto que es el encargado de atender a todas los factores anteriormente mencionados y buscar las estrategias necesarias para lograr aprendizaje en sus estudiantes. Dentro de este escenario nos encontramos con diversas investigaciones que dan a conocer las causas que afectan el desarrollo del currículum desde la labor docente. Según la unidad de currículum y Evaluación del Ministerio de Educación en el año 2004 entre las causas que llevan a no abordar los contenidos es su totalidad se encuentran aspectos que afectan la praxis docente. Un aspecto es la disparidad en la cantidad de tiempo que se asigna a los contenidos, es decir, contenidos como Números Naturales y Operaciones Aritméticas concentran una gran cantidad de tiempo, mientras que Geometría reciben una atención marcadamente menor. Otro factor asociado son las estrategias de enseñan de los contenidos, donde se manifiesta patrones rutinarios de actividades que se mantienen sin modificaciones a lo largo del ciclo, que implica una gran cantidad de ejercicios de cálculo, presentando una estructura rígida de pobre demanda cognitiva. Estas estrategias tradicionales que vimos en el capítulo anterior son las más utilizadas por los docentes. Sin embargo, si relacionamos su eficacia en torno a lograr aprendizaje en los alumnos con el tiempo requerido para ello, notamos que no hay un avance cognitivo. Esto implica destinar mayor tiempo a un contenido, desfasando la planificación estipulada.

El tiempo es uno de los factores que tiene mayor incidencia en la Cobertura Curricular. El período establecido para los profesores para tratar los contenidos se ve afectado por diversas causas que ocurren dentro del aula tales como: Problemas de Convivencia y Aprendizaje de los alumnos, la diversidad de alumnos con los que trabaja el profesor sumado a la gran cantidad que hay por sala impide avanzar de manera efectiva los contenidos establecidos para cada subsector y nivel los cuales son demasiados.

De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide la Cobertura Curricular en el Subsector de Matemática con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea el valor de la media, mayor es la Cobertura del Currículum. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña, la edad de este y su preparación. Para ello

utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

	Factores Asociados	Media	Prueba (Sig.)
SEXO	Hombre	0,7448	t = -17,942 (0,00)
	Mujer	0,8002	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE	Municipal	0,7741	F = 79,871 (0,00)
	Particular Subvencionado	0,8020	
	Particular Pagado	0,8246	
EDAD DE LOS DOCENTES	22 – 30 años	0,8094	F = 34,469 (0,00)
	31 – 45 años	0,7948	
	46 – 60 años	0,7792	
	Mayores de 60 años	0,7588	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE	GRUPO A	0,74	F = 172,793 (0,00)
	GRUPO B	0,78	
	GRUPO C	0,81	
	GRUPO D	0,84	
	GRUPO E	0,83	

Según los resultados, podemos señalar que la percepción docente respecto a la Cobertura Curricular en el subsector de matemática difiere significativamente según sexo, edad y tipo de establecimiento donde se desempeñan los profesores y el nivel socioeconómico. El cuanto al sexo de los profesores podemos decir que las mujeres demuestran un mayor Cobertura del currículum que los hombres.

Desde otra directriz, los colegios particulares difieren significativamente de los subvencionados por el estado, siendo los primeros los que tienen una mayor Cobertura de los contenidos a tratar en cuarto básico, seguidos por los particulares subvencionados y los municipales respectivamente. Esto coincide con lo establecido por el MINEDUC en cuanto a la brecha que existe entre los colegios particulares pagados y los municipales, siendo los primeros los con mayores índices al respecto. Las causas que lleva a que los establecimientos municipales no alcancen los niveles de Coberturas esperados, están relacionados con los problemas de Convivencia (que son más comunes en este tipo de instituciones), profesores menos preparados trabajan en estas dependencias, ya que los docentes mejor evaluados emigran a

colegios particulares buscando mejores ingresos y condiciones laborales, desmotivación del profesorado por el tipo de alumno y las condiciones de trabajo que esta dependencia ofrece.

En cuanto a la edad de los docentes que tienen más años señalan alcanzar una menor cobertura de los contenidos, es decir, profesores más jóvenes logran mayores índices de cobertura que aquellos con más experiencia. Esto se debe a que los docentes recién egresados buscan pasar los contenidos planificados, mientras que los docentes con mayor experiencia se enfocan en la calidad de aprendizaje más que en la cantidad de contenidos.

1.2.3 Preparación Docente.

El rol principal que debe cumplir el docente es lograr que sus alumnos aprendan lo establecido en el Marco Curricular Nacional. Para ello debe contar con un sustento teórico de los conocimientos de su especialidad al igual que un manejo del grupo de alumnos con el que trabaja, tanto en aspectos disciplinares, motivacionales y conductuales. Lograr aprendizajes significativos implica crear ambientes y actividades interesantes de trabajo, que permitan encadenar la nueva información con sus conocimientos previos, brindando oportunidades de trabajo colaborativo y desarrollando tareas de aprendizaje auténticas. Para llevar a cabo estas estrategias de enseñanza, el docente debe ser un especialista en la disciplina que enseña, de tal forma, que los contenidos y el nivel de profundización no se vean alterados al momento de ser traspasados a los estudiantes. Al respecto Travería (2008) señala que las competencias de un docente deben ser: disciplinar (saber), metodológica (saber hacer), social (saber estar) y personal (saber ser). Esta autora se refiere a la competencia como la capacidad de aplicar de manera coordinada conocimientos de diferentes tipologías para resolver situaciones profesionales concretas.

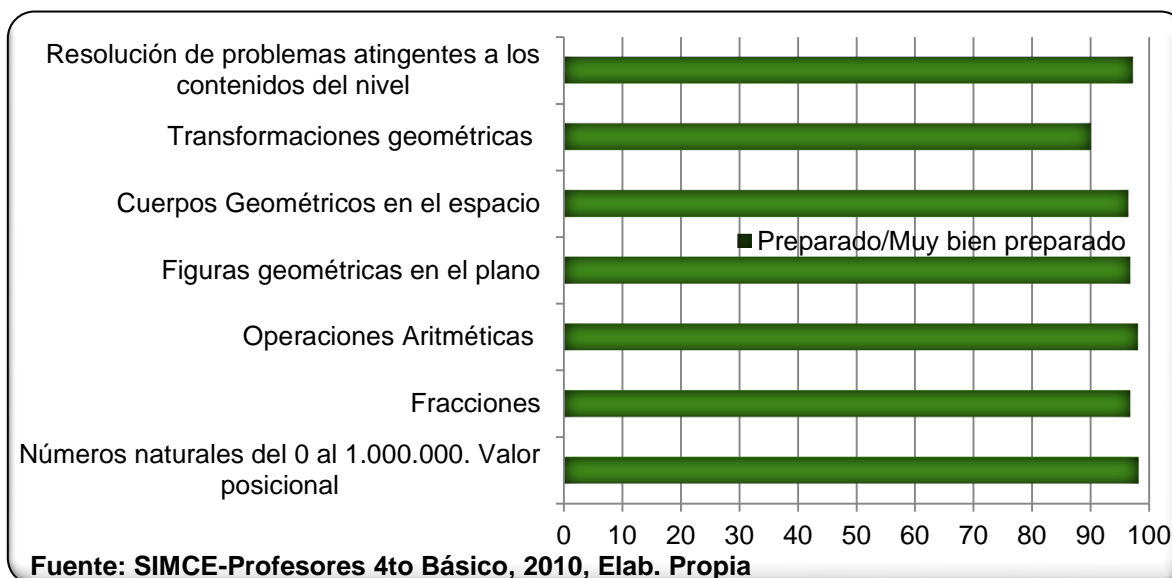
El profesor competente es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, para poder dar solución a las situaciones reales que se les presenta (a los receptores de la docencia) por su vida, por su trabajo actual o futuro, teniendo siempre como base de su intervención las demandas de las leyes educativas, de sus propios fundamentos psicopedagógicos y de los contextos (social, familiar, individual, geográfico) en los que se desarrollan las personas en las que ejerce su labor profesional (Aguaded, De La Rubia y González, 2013).

Sobre la idea de Preparación Docente, se analizó una pregunta conformada por siete ítems que buscan determinar el nivel de conocimientos de los profesores de los contenidos matemáticos establecidos por el Marco Curricular Nacional para cuarto año básico. Estos ítems graduados en tres niveles (desde No bien preparado hasta Muy bien preparado) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación

mínima de siete puntos y una máxima de veintiuno, donde a mayor puntaje mejor es la preparación del profesor según los contenidos estipulados. (Ver gráfico N°7).

En términos generales podemos señalar que los profesores se sienten bien preparados para enseñar los diversos contenidos de matemática (todos sobre el 90%). Sin embargo, las mediciones internacionales como PISA, TIMSS y CIVIC, han puesto en alerta nuestro sistema educativo entorno a los resultados obtenidos, más aún, instrumentos estandarizados Nacionales como SIMCE y PSU dan lugar a que los niveles de aprendizaje de los estudiantes cada vez son más deficientes. Esto pone en alerta a la labor que desempeña el profesor dentro del aula, puesto que, en él recae la mayor responsabilidad de estos resultados.

Gráfico N° 7
Preparación Docente, SIMCE 4º Básico, 2010
(%)



Al respecto un estudio realizado por Aguaded et al. (2013) señalan que el profesor se considera más formado en las competencias curriculares, es decir, cuando se le consulta sobre los conocimientos de la materia que imparte, sin embargo, con respecto a cómo gestiona los diferentes elementos del currículum, se produce un gran descenso en la sensación de que son competentes. Por otro lado, respecto a las competencias de gestión y, en concreto, de la Atención a la Diversidad, el profesorado presenta graves problemas, tanto en la gestión de la acción tutorial, como de las técnicas de actuación y, respecto a la Gestión de las Estrategias instructivas, el profesorado dice sentirse poco competente, cuando se trata de realizar la aplicación didáctica de las mismas. Para terminar con este tipo de competencias, diremos que, con respecto a la Gestión del aula, el profesorado dice que tiene graves problemas en la percepción de su competencia.

Si analizamos el perfil del docente actual, podemos señalar que está sometido a grandes retos que el contexto del mundo globalizado y la sociedad del conocimiento le demandan. Por una parte se haya la heterogeneidad del alumno en cuanto a edad, cultura, nivel educativo, nivel social, etc., y por otra, el aumento de problemas de disciplina dentro del aula, la pérdida de autoridad del maestro (tanto dentro como fuera del aula), la incorporación de las tecnologías de la información TICS, un desinterés por aprender por parte del alumnado y un sistema económico que lleva a un estilo de vida acelerado y consumista.

Si bien es necesario contar con profesores competentes expertos en responder qué, cómo y para qué enseñar, se tiene que tener presente que superar la crisis educativa es una responsabilidad que involucra a todos los individuos que conforman una sociedad, donde escuela y familia hagan sintonía en cuanto a la formación integral de los alumnos.

De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide la Preparación Docente con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea el valor de la media, mayor es su preparación. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña, la edad de este y su preparación. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

	Factores Asociados	Media	Prueba (Sig.)
SEXO	Hombre	0,8549	t = -6,269 (0,00)
	Mujer	0,8792	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE	Municipal	0,8701	F = 15,585 (0,00)
	Particular Subvencionado	0,8735	
	Particular Pagado	0,9081	
EDAD DE LOS DOCENTES	22 – 30 años	0,8860	F = 8,105 (0,00)
	31 – 45 años	0,8770	
	46 – 60 años	0,8698	
	Mayores de 60 años	0,8518	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE	GRUPO A	0,8425	F = 172,793 (0,00)
	GRUPO B	0,8720	
	GRUPO C	0,8868	
	GRUPO D	0,9063	
	GRUPO E	0,9089	

A raíz de los resultados provistos señalamos que la preparación docente en cuanto a su preparación curricular difiere significativamente del sexo y la edad de los docentes, el tipo de establecimiento y el nivel socioeconómico. Según el sexo, podemos señalar que las docentes mujeres se sienten mejores preparadas cognitivamente que los varones.

En cuanto a la edad podemos señalar que los profesores más jóvenes se sienten mejores preparados que aquellos de edad más avanzada. Esto se debe a que los docentes recién egresados tienen sus conocimientos de la especialidad más actualizados que aquellos que han pasado largo tiempo en el aula. Por otro lado, los docentes que trabajan en colegios particulares se sienten más preparados que aquellos que lo hacen en colegios subvencionados por el estado. Esto se debe a que los profesores más competentes buscan una mejor estabilidad laboral y económica, siendo el sector particular pagado los que cuentan con una planta docente mejor. Esto es una causa directa que lleva a que los profesores que trabajan en los niveles socioeconómicos más bajos se sientan menos preparados y desmotivados, debido a las condiciones laborales que esta dependencia ofrece.

1.2.4 Proyecto Educativo Institucional

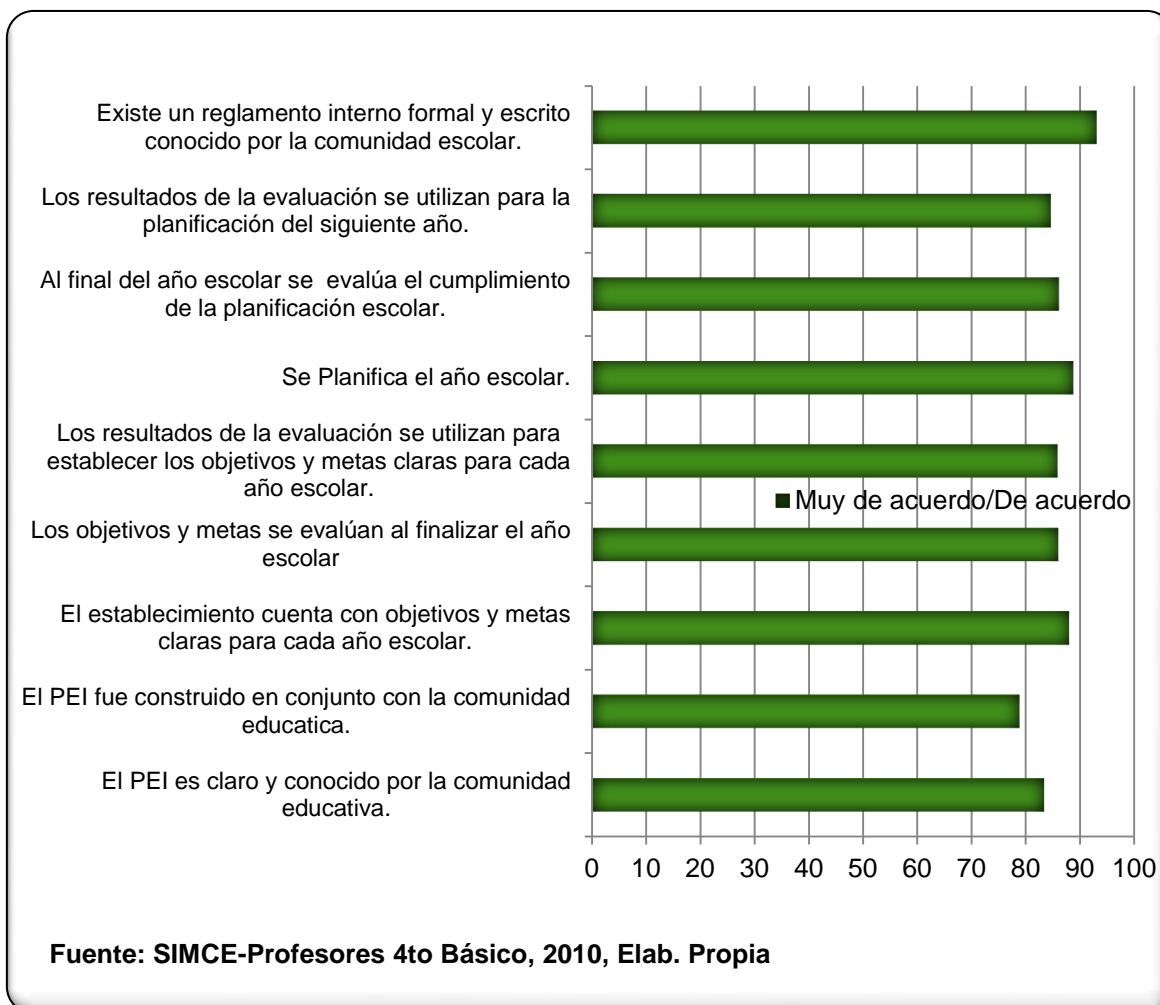
El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento que define y señala los principios de un establecimiento educacional brindando sentido, pertenencia y racionalidad a la Gestión Escolar. Sintetiza una propuesta de acción en una institución escolar de acuerdo a los objetivos que pretende lograr y la estructura organizativa que se dará para el cumplimiento de estos.

Dentro de los componentes del PEI se pueden identificar cuatro grandes áreas o ejes que un establecimiento debe considerar en su elaboración. El primer eje hace mención a la fundamentación, es decir, cuál es el concepto de educación que desarrolla el centro educativo de acuerdo al modelo pertinente a tratar (Constructivista, Personalizado, etc.). El segundo eje considera el componente administrativo, es decir, el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI (Planta docente, administrativa, directiva), además de las necesidades de infraestructura. Un tercer eje se basa en el aspecto Pedagógico – Curricular referido a las metodologías de enseñanza, planes de estudio, manual de convivencia, evaluación, etc. Finalmente el último eje se refiere al componente comunitario referido a la relación del centro educativo con su entorno donde desarrollen proyectos que involucren a la comunidad tales como: proyectos ambientales, sociales, educativos, etc.

El PEI debe ser elaborado y conocido por todos los miembros de una comunidad educativa (directivos, docentes, apoderados, alumnos, etc.) con el propósito de realizar un trabajo colaborativo en función de lograr los objetivos planteados por el establecimiento.

Desde este enfoque, de Gestión Curricular, se analizó una pregunta conformada por nueve ítems que buscan determinar en base a la organización institucional que configurar la apreciación diagnóstica que realiza el profesor respecto del conocimiento que tienen los actores de una comunidad educativa de distintos elementos que conllevan a una Gestión Curricular eficiente (PEI; objetivos metas institucionales, evaluación, etc.). Estos ítems graduados en cinco niveles (desde Muy en desacuerdo hasta Muy de acuerdo) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de nueve puntos y una máxima de cuarenta y cinco, donde a mayor puntaje mejor es la apreciación que el profesor en base al PEI. (Ver gráfico N° 8)

Gráfico N° 8
Elementos que promueven la Gestión Curricular, SIMCE 4º Básico, 2010
 (%)



Podemos inferir que 8 de cada 10 docentes reconocen que el PEI es conocido por los distintos actores de una comunidad educativa. Sin embargo, llama la atención que existe un porcentaje no menor de docentes que señalan que no se realizan

acciones claves para llevar a cabo un Proyecto Educativo. Por ejemplo, un 11,2% señalan que no se planifica el año escolar en sus colegios, más aún, un 15,4% dice que no utilizan los resultados de evaluación para el siguiente año escolar. Esto genera una disonancia, ya que el Marco Para la Buena Enseñanza sostiene que para mejorar los aprendizajes de los alumnos deben asegurar la existencia de fuertes nexos en un plano de desarrollo entre el ambiente de aprendizaje, los comportamientos del profesor en el aula y las metas establecidas por la escuela, es decir, una buena interdependencia entre lo que ocurre en el aula y lo que estipula el Proyecto Educativo del establecimiento.

De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide la Difusión del PEI con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea el valor de la media, mayor es su Difusión. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña, la edad de este y el nivel socioeconómico de los alumnos. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

	Factores Asociados	Media	Prueba (Sig.)
SEXO	Hombre	0,8574	t = -2,100 (0,036)
	Mujer	0,8648	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE	Municipal	0,8735	F = 37,733 (0,00)
	Particular Subvencionado	0,8556	
	Particular Pagado	0,8311	
EDAD DE LOS DOCENTES	22 – 30 años	0,8503	F = 17,490 (0,00)
	31 – 45 años	0,8543	
	46 – 60 años	0,8734	
	Mayores de 60 años	0,8711	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE	GRUPO A	0,8715	F = 10,703 (0,00)
	GRUPO B	0,8609	
	GRUPO C	0,8611	
	GRUPO D	0,8734	
	GRUPO E	0,8353	

Desde estos resultados podemos señalar que la difusión del PEI difiere significativamente del sexo y la edad de los docentes, el tipo de establecimiento y el

nivel socioeconómico. Según el sexo podemos decir que las mujeres tienen una mejor percepción de la difusión del PEI que los hombres.

En cuanto a la edad docente, aquellos que tiene mayor edad dicen estar en mayor conocimiento de lo que establece el PEI. Esto se debe generalmente a que los directivos de los establecimientos hacen partícipe a estos docentes, debido a su experiencia en aspectos educacionales, además muchas veces estos docentes desempeñan cargos directivos o de confianza del director dentro del centro escolar.

Los profesores que trabajan en establecimientos municipales consideran que existe una mayor difusión y conocimiento de este instrumento, al igual que aquellos que ejercen en los niveles socioeconómicos más bajos. Esto refleja que en el sector particular pagado los docentes no tienen mayor participación de las decisiones referidas a la institución en sí, lo que evidencia que los centros de este tipo de dependencia cumplen con el perfil de una empresa, donde las decisiones son tomadas por los directores que cumplen la función de gerente, quienes deben de administrar y gestionar resultados.

1.3 Liderazgo Educativo

El liderazgo educativo es el encargado de gestionar diversas acciones dentro de un establecimiento educacional con la finalidad de lograr aprendizaje en los estudiantes. Su función es organizar recursos, personas, metodologías y cualquier otra acción que se desarrolle dentro de una comunidad escolar con el fin de lograr los objetivos y las metas planteadas en el Proyecto Educativo Institucional.

Robinson (2010) señala tres competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo. Por un lado, se debe contar con un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que, vincula el conocimiento curricular y pedagógico con las dimensiones administrativas y de gestión. De igual forma, debe saber resolver los problemas referidos a conocimiento pedagógico y de liderazgo. Por otro lado debe promover confianza con el personal, las familias y el alumnado. El liderazgo, como proceso social, tiene su fortaleza en la confianza que se genere dentro de un centro educativo, a diferencia de otras formas de autoridad, poder o manipulación.

En esta investigación caracterizaremos el Liderazgo Educativo desde dos dimensiones: Liderazgo Directivo, el cual corresponde al director del establecimiento, y Liderazgo Equipo Directivo, que corresponde al equipo que apoya la praxis del director, sean docentes encargados de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Inspectoría General u otra función que desempeñe un cargo directivo dentro del centro escolar.

1.3.1 Liderazgo Directivo

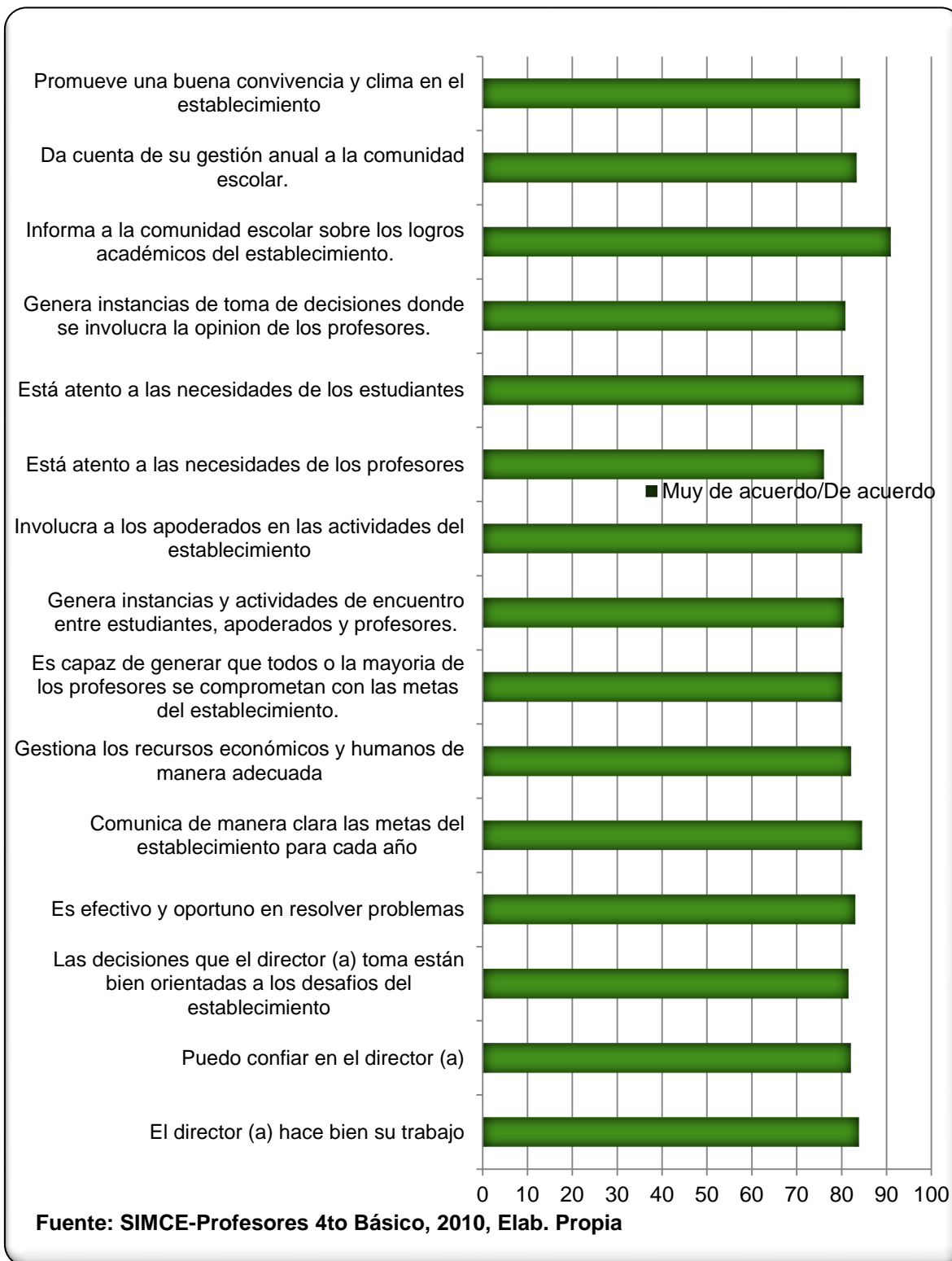
El liderazgo del director escolar está asignado para ejercer la función de conducción de un establecimiento educativo. El acceso a esta función puede ser de diversas maneras: mediante concursos de oposición, consenso de la comunidad educativa, por decisión de los sostenedores (en caso de escuelas privadas); sin embargo en todos ellos conllevan un mandato para ejercer la autoridad.

Las funciones que debe cumplir el director de un establecimiento educacional que cuente con la subvención del estado, se debe regir en base al Marco Para la Buena Dirección (MBD) que establece el Ministerio de Educación y cuyo objetivo es difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo, en base a los criterios de Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia y Recursos, junto a los descriptores que establecen las competencias requeridas para cada área.

En esta investigación se analizó el área de Liderazgo Directivo basado en una pregunta conformada por quince ítems que buscan configurar la apreciación diagnóstica que realiza el profesor respecto a las prácticas realizadas por el Director (a) dentro del establecimiento. Estos ítems graduados en cinco niveles (desde Muy en desacuerdo hasta Muy de acuerdo) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de quince puntos y una máxima de setenta y cinco, donde a mayor puntaje mejor es la apreciación que el profesor hace de las prácticas que realiza el Director en el centro educativo. (Ver gráfico N° 9).

En términos generales podemos señalar, desde la mirada de los profesores, que el director (a) del establecimiento cumple con su labor, un 82,1 % de los profesores señala que pueden confiar en él (ella). El Liderazgo Directivo produce mejores resultados cuando existe un clima de confianza en el que los diferentes miembros del sistema sienten que forman parte de una comunidad. No obstante, un 76,1% señala que el director está atento a las necesidades de los profesores, es decir, casi una cuarta parte de los docentes no se sienten apoyados por quien guía los centros educativos. Esto genera una preocupación, puesto que, una escuela es efectiva porque los Directores Efectivos favorecen y crean un Clima Organizacional de apoyo a las actividades escolares; Promueven objetivos comunes; Incorporan a los docentes en la toma de decisiones, Planifican y Monitorean el trabajo pedagógico. Por el contrario, Raczynski (2005) señala que en las escuelas no efectivas, los directivos dan escaso apoyo a los docentes, no declaran metas y objetivos, levantan sistemas de evaluación débiles, no promueven el trabajo en equipo, presentan acciones más individuales que grupales y no hacen gestión del entorno. Para identificar más claramente la acción Directiva y su influencia en la efectividad de la escuela, no basta con reconocer el tipo de Liderazgo que ejerce, sino complementariamente, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten al profesional tener un adecuado desempeño en la Gestión institucional y Pedagógica.

Gráfico N° 9
Liderazgo Directivo, SIMCE 4º Básico 2010 (%)



De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide el Liderazgo Directivo con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea el valor de la media, mejor es el Liderazgo del Director. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña, la edad de este y el nivel socioeconómico. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran la siguiente tabla.

	Factores Asociados	Media	Prueba (Sig.)
SEXO	Hombre	0,8698	t = 3,805 (0,00)
	Mujer	0,8492	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE	Municipal	0,8628	F = 15,402 (0,00)
	Particular Subvencionado	0,8450	
	Particular Pagado	0,8143	
EDAD DE LOS DOCENTES	22 – 30 años	0,8486	F = 3,078 (0,026)
	31 – 45 años	0,8457	
	46 – 60 años	0,8593	
	Mayores de 60 años	0,8647	
CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE	GRUPO A	0,8663	F = 5,959 (0,00)
	GRUPO B	0,8529	
	GRUPO C	0,8454	
	GRUPO D	0,8538	
	GRUPO E	0,8191	

Según los resultados, podemos señalar que la percepción docente respecto del Liderazgo Directivo difiere significativamente según sexo, edad y tipo de establecimiento de los profesores al igual que el nivel socioeconómico de estas instituciones.

Por un lado, los profesores varones tienen una mejor apreciación del liderazgo que se realiza en los centros educativos que las mujeres. Por otro lado, los docentes con una mayor edad tienen una mejor percepción de la labor que desempeña el director en sus establecimientos. En cuanto al tipo de establecimiento, los docentes que pertenecen al sistema particular pagado hacen una evaluación más baja del liderazgo del director que aquellos del sector subvencionado. Esto se debe a que en los centros educativos de dependencia particular pagada, el liderazgo ejercido por el director o más bien “rector” se basa en medir al cuerpo docente en base a

resultados, arrojados por pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU, haciendo alusión al concepto de empresa educativa. Esto también se evidencia en la percepción que hacen los docentes que trabajan en los niveles socioeconómicos más altos, asignando un desempeño más bajo en cuanto a las funciones que desempeñan sus directores en comparación a la percepción que tienen los docentes que trabajan en otros centros.

1.3.2 Liderazgo Equipo Directivo

Las escuelas efectivas son aquellas en que el Director de un establecimiento designa responsabilidades a su Equipo de Gestión. Al respecto, Longo (2008) establece que el liderazgo distribuido se basa en la consideración de este como una tarea que debe ser compartida, donde el Director no debe aspirar a ampliar su poder e influencia, sino promover a su alrededor personas dispuestas a asumir responsabilidades, que orienten, motiven e induzcan cambios en torno al aprendizaje de los alumnos.

Este equipo generalmente está conformado por la Unidad Técnico Pedagógica, Inspectoría General y en algunos casos docentes coordinadores por subsector y/o áreas que, al igual que el Director (a), deben desempeñar una función que implica las áreas de Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia y Recursos pero enfocados netamente en aspectos pedagógicos ligados hacia el aprendizaje de los estudiantes. Dentro de este escenario la tarea del Equipo Directivo es apoyar la labor del Director en cuanto al liderazgo pedagógico del establecimiento. Bolívar (2010) sostiene que un Liderazgo distribuido está orientado a capacitar a los docentes para ejercer múltiples funciones de Liderazgo, convirtiendo al centro educativo en una comunidad profesional de aprendizaje, es decir, como una organización que aprende y capacita a los que trabajan en ella.

En esta investigación se analizó el Liderazgo que ejerce el Equipo Directivo sobre la base de una pregunta conformada por quince ítems que buscan configurar la apreciación diagnóstica que realiza el profesor respecto a las prácticas realizadas por el Equipo Directivo dentro del establecimiento. Estos ítems graduados en cinco niveles (desde Muy en desacuerdo hasta Muy de acuerdo) dieron lugar a una escala ascendente de una puntuación mínima de quince puntos y una máxima de setenta y cinco, donde a mayor puntaje mejor es la apreciación que el profesor hace de las prácticas que realiza el Equipo Directivo en el centro educativo. (Ver gráfico N° 10)

En aspectos generales podemos señalar que los profesores reconocen que los Equipos Directivos desarrollan acciones pedagógicas dentro del establecimiento. Sin embargo, podemos evidenciar algunas prácticas que generan una alertan en cuanto a su labor de liderazgo pedagógico. Según los resultados, tres de cada diez profesores reconocen que no son apoyados por el Equipo Directivo para mejorar sus prácticas pedagógicas una vez que han sido supervisados por ellos. El 34,3% señala

que son distraídos de su labor principal mediante presiones externas o administrativas por estos directivos. Si bien estos resultados se podrían considerar “normales”, presentan una alerta en cuanto a la labor que realizan los directivos, haciendo hincapié en su quehacer pedagógico y en la evaluación que se realiza de los mismos.

Gráfico N° 10
Liderazgo Equipo Directivo, SIMCE 4º Básico, 2010 (%)



El rol fundamental que desempeña el Equipo Directivo, es ayudar al Director en el funcionamiento de los establecimientos educativos. Diversos establecimientos educacionales (generalmente particulares y/o particulares subvencionados) están implementando un tipo de Liderazgo distribuido, donde los directivos cuentan con el apoyo del equipo directivo, coordinadores por subsector y/o por ciclos de enseñanza. Estos establecimientos tienden a ser los que obtienen mejores resultados en evaluaciones externas como SIMCE y PSU, debido a, que se abordan los problemas pedagógicos con mayor rapidez y pertinencia, haciendo más eficaz y oportuna la labor docente en torno a los aprendizajes de los estudiantes.

Murillo y Krichesky (2012) señalan que el liderazgo docente constituye la base para promover y sostener estrategias de mejora, cuando todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro. En una escuela vista como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados obtenidos.

De los resultados de la pregunta anterior se generó un índice que mide el Liderazgo del Equipo Directivo con un rango de cero (0) a uno (1), donde más cercano a uno (1) sea el valor de la media, mejor es el Liderazgo de dicho Equipo. Dentro de los factores que pueden incidir en la apreciación que tienen los docentes de este ámbito destacaremos: el sexo del profesor (a), El tipo de establecimiento donde se desempeña, la edad de este y los niveles socioeconómicos de los alumnos. Para ello utilizamos estadísticos de comparación de medias, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Factores Asociados		Media	Prueba (Sig.)
SEXO	Hombre	0,8375	t = 5,339 (0,00)
	Mujer	0,8157	
TIPO DE ESTABLECIMIENTO DEL DOCENTE			
	Municipal	0,8333	F = 44,078 (0,00)
	Particular Subvencion.	0,8102	
	Particular Pagado	0,7835	
EDAD DE LOS DOCENTES			
	22 – 30 años	0,8176	F = 7,856 (0,00)
	31 – 45 años	0,8097	
	46 – 60 años	0,8270	
	Mayores de 60 años	0,8298	

CALIFICACION ESTABLECIMIENTO según NSE

GRUPO A	0,8426	F = 20,390 (0,00)
GRUPO B	0,8176	
GRUPO C	0,8136	
GRUPO D	0,8212	
GRUPO E	0,7846	

De los datos obtenidos, podemos señalar que la apreciación que tienen los profesores del Liderazgo que desempeña el Equipo Directivo en su establecimiento difiere significativamente según sexo, edad y tipo de establecimiento de los docentes al igual que el nivel socioeconómico. En cuanto al sexo de los docentes, los hombres reconocen un mejor Liderazgo del equipo Directivo que las mujeres. Por otro lado, aquellos profesores con más de 45 años perciben un mejor cumplimiento de las labores que desarrolla el Equipo directivo, que los docentes más jóvenes. En cuanto a los niveles socioeconómicos, aquellos docentes que trabajan en el nivel más bajo establecen un mejor desempeño del Equipo Docente, que aquellos profesores que se desempeñan en el nivel más alto.

Al analizar el Liderazgo Escolar notamos que este tiene una mejor apreciación por los docentes que trabajan en establecimientos municipalizados, debido a que son considerados en las decisiones que el director y su equipo pretenden abordar para la institución como en aquellas que tienen relación al Proyecto Educativo Institucional. El liderazgo distribuido es hoy en día la clave para llevar acabo de manera eficiente la funcionalidad de los establecimientos educativo, ya que permite al director tener una visión más amplia y dirigida del funcionamiento de su escuela, además permite cumplir de manera más eficiente las exigencias que establece el Ministerio de Educación.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos y análisis realizados respecto a la Gestión Escolar en sus dimensiones Convivencia, Gestión Curricular y Liderazgo se presentan los resultados obtenidos.

En la dimensión de Convivencia Escolar podemos señalar que los docentes tienen una apreciación positiva. Ellos señalan que las relaciones entre los miembros de la unidad educativa es buena y que las normas de disciplina son claras y conocidas por los alumnos y que son cumplidas por los profesores. En cuanto a la violencia Escolar, los docentes señalan que los actos más comunes al respecto son las burlas, garabatos, descalificaciones y peleas entre estudiantes. Respecto a los factores que inciden en su percepción destacamos que los docentes de edad más avanzada realizan una apreciación más crítica de los componentes de la Convivencia. En aspectos generales los establecimientos educativos que presentan mayores problemas en este ámbito son de tipo municipal, siendo los alumnos de los niveles socioeconómicos más bajos los que presentan mayores evidencias de actos de violencia dentro del aula. Los profesores con mayor experiencia demuestran tener un mejor Clima de Aula y establecen mejor el cumplimiento de normas de disciplina, lo que conlleva controlar de mejor manera los actos de violencia dentro de la sala de clases, estimulando una mejor convivencia entre los alumnos.

En la dimensión de Gestión Curricular los profesores tienden a apreciar positivamente la Gestión del Currículum. Al respecto los docentes señalan desarrollar estrategias de enseñanza y de evaluación, se sienten preparados para enseñar los diversos contenidos que demanda el subsector y conocen el Proyecto Educativo. En cuanto a la Cobertura de los contenidos esta es realizada completamente solo en un 34%, porcentaje que se relaciona con los estudios realizados por el MINEDUC el año 2013. En este punto y entre los factores que inciden en la apreciación destacamos que los docentes con mayor edad y que trabajan en establecimientos municipales reconocen que realizan más estrategias de enseñanza y de evaluación que en otros tipos de centros escolares. En cuanto a la Cobertura Curricular los colegios particulares pagados son los que tienen un mayor índice. Los docentes que trabajan en estos establecimientos reconocen tratar mayor cantidad de contenidos en el aula, al igual que se sienten mejor preparados en aspectos curriculares relacionados a la asignatura de matemática. Los establecimientos municipales son los que mayormente difunden el Proyecto Educativo Institucional es su cuerpo docente y los hace partícipe en la construcción de este.

La dimensión de Liderazgo Educativo dividida en los indicadores de Liderazgo Directivo y Liderazgo Equipo Directivo tiene una percepción positiva por parte del cuerpo docente. Es este sentido los profesores señalan que existe una buena relación con los directivos y que éstos hacen bien su trabajo, consideran a los docentes en la toma de decisiones y fortalecen su trabajo en el aula, además aseguran que pueden confiar en ellos. En cuanto a los factores que afectan la

percepción de los docente, los profesores de mayor edad, que trabajan en niveles socioeconómicos más bajos y en establecimientos de tipo municipal tienen una apreciación más positiva del liderazgo que realiza el director y su equipo directivo.

En síntesis y de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede deducir que las dimensiones de la Gestión Escolar: Convivencia, Gestión Curricular y Liderazgo tienen una percepción positiva por parte de los docentes de aula. En cuanto a los factores personales – docentes e institucionales que tienen una mayor incidencia en la apreciación que los docentes de aula hacen de las dimensiones de la Gestión Escolar son: la edad de los docentes (siendo aquéllos con mayor edad los que difieren significativamente) y los tipos de establecimientos escolares (siendo mayormente los establecimientos municipales los que difieren significativamente). En este ámbito, los docentes con mayor experiencia señalan una percepción más positiva de las dimensiones de la Gestión Escolar al igual que los docentes que se desempeñan en centros de dependencia municipal.

Conocer la apreciación que tienen los docentes de aula respecto de la Gestión Escolar, más aún, de las dimensiones que la conforman permite indagar las causas posibles que inciden en los bajos rendimientos de aprendizaje que presentan los alumnos, es decir, si el Liderazgo que realiza el director o el equipo directivo inciden en otorgar políticas de gestión orientadas hacia el aprendizaje; la Cobertura Curricular que se desarrolla en el nivel; la preparación de los docentes; las estrategias de enseñanza y de evaluación; la Convivencia que se desarrolla en el centro educativo tanto entre profesores y alumnos, etc. pone en juego si la Gestión Escolar tributa significativamente en el proceso de enseñanza de los estudiantes. Esta información permite focalizar aquellas necesidades que enfrenta la Educación desde el ámbito de la Gestión Escolar desde la perspectiva docente, siendo de gran relevancia al ser este el encargado de llevar a cabo el aprendizaje de los alumnos y que en ocasiones se ve enfrentados a diversas dificultades que trascienden su labor y su quehacer.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, E., De La Rubia, P., & González, E. (2013). Aguaded Ramírez, E. M., Rubia Ruiz, P. D. L La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado*.
- Alvariño, C., Arzola, S., J.J, B., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: Un Estado del arte de la Literatura. *Paideia*, 15 - 43 .
- Arón, A. M., & Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyke*, 117-123.
- Arón, A., & Milicic, N. (2002). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andres Bello.
- Arroyo, J. A. (2010). Gestión directiva del currículo. *Diálogos*, 33 - 45.
- Arzola, S. (2007). Políticas y Estrategias de Mejoramiento de la Calidad de la Educación. *Pensamiento Educativo*, 13 - 29.
- Benítez, M., Gimenez, M., & Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico:¿ existe alguna relación?* Argentina.: red. Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS>, 2.
- Berger, M., & Toma, E. (1994). La variación en las políticas de educación del estado y los efectos sobre el rendimiento del estudiante. *Revista de Análisis y Gestión de Políticas* , 477 - 491.
- Bolivar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. *El Liderazgo en Educación*, 25 - 46.
- Bolivar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía.*, 253-274.
- Bolivar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas* , 9 - 33.
- Briseño, M. U. (Diciembre de 2007). Liderazgo y competencias Directivas para la eficacia escolar: Experiencia del modelo de gestión escolar de fundación de Chile. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, equidad y cambio en educación*, 5(5e).
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una Educación Efectiva. *La Educación* , 1 - 11.
- Carlson, B. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile? *Revista de la CEPAL*, 156 - 183.
- Castro, F. (2005). Gestión Curricular: Una nueva mirada sobre el Curriculum y la Institución Educativa. *Horizontes Educativos* , 13 - 24.
- CEPAL. (1998). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Cerda, A. M. (1994). *Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores, Instituto de Perfeccionamiento.
- Contador, M. (2001). Percepción de la Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media. *PSYKHE*, 69 - 80.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement ESF éditeur*. Paris: ISBN.
- Díaz-Barriga, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

- Donoso, S., & Gustavo, H. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa*, 25 - 39.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Fuentes, M., & Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente. Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 531 - 555.
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 165-180.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Liderazgo Primario. Descubriendo el poder de la inteligencia emocional*. Harvard Business School Press.
- Gomez Llera, G. (1994). *Dirigir es Educar*. San Pablo, Bolivia: Unidad Académica Santa Cruz.
- Huerta, F., & Martín, L. (2010). *Escuelas un negocio redondo*. México: Universidad del Valle de México .
- Leithwood, K. (2004). Dirección para la innovación : apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. *ISBN*, 233 - 248.
- Lera, M. j., Knud, J., & Frode, J. (2007). *La Gestión del Aula*. Sevilla: STAFF REFERENCE.
- LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional comparativo y Explicativo*. Santiago: UNESCO.
- Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 84 - 92.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la Gestión Escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 147-158.
- Majluf, N., & Hurtado, J. M. (2008). Majluf, N. y Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación.
- Marcel, M., & Raczyński, D. (2009). La asignatura pendiente. *Uqbar*, Chile.
- Martinic, S. (2002). Gestión efectiva para mejorar los aprendizajes. *Revista de Educación, Ministerio de Educación*.
- MINEDUC. (2002). *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2007). *Marco para la buena dirección*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2008). *Ley N° 20.248 de la Subvención Escolar Preferencial*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2011). *Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2011). *Ley N° 20.536 sobre la Violencia Escolar* . Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (2013). *Implementación del currículum de Educación Media en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE*, 27 - 42.
- Murillo, J. (2006). 2006. *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo*, 11 - 24.
- Murillo, J., & Román, M. (2007). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: LLECE.
- Murillo, P., & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado: su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista Educación*, 375 - 399.
- Navarro, M. (2013). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Ortíz, J. (2009). El Género, la edad, la formación profesional y la experiencia docente como factores diferenciadores del desempeño de los Profesores en las Evaluaciones adelantadas por los estudiantes de la universidad. *Práxis*.
- Pérez, M. (2013). *Bases para la elaboración del proyecto docente. Organización Curricular*. Granada : Universidad de Granada.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, (Biblioteca del Aula, 196). .
- PUC, P. U. (2009). *Encuesta Nacional Bicentenario Universidad Católica - Adimark "Una mirada al alma de Chile"*. Santiago: Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos.
- Raczynski, D. (2001). Evaluación: una herramienta para mejorar. *Revista de Educación*, 9-12.
- Raczynski, D. M. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en sectores de pobreza en Chile .
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio entre la Macro y la Micro Política. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 40-83.
- Robinson, V. (2010). *Del Liderazgo al resultado de los estudiantes*. Santiago: MINEDUC.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Santiago: Revista CEPAL.
- Romero, G., & Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *REIFOP*, Vol. 11. Pág 27.
- Romero, G., & Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 29 - 36.
- Ruiz, F. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 103 - 115.
- Terán, O. (2008). *La Importancia de la Gestión en La Escuela*. México: UNAM.
- Thieme, C. (2005). Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile. *Economía de la Empresa. Universitat Autònoma de Barcelona*.
- Topete, C. (2001). *Desafíos y Políticas de formación para la Gestión en Educación Media Superior*. México: Universidad de Colima.

- Travería, G. (2008). *El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria*. . 183-209.: Educación XXI: revista de la Facultad de Educación.
- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos* , 121 - 129.
- Volante, P. (2008). *Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje*. Santiago:CEPPE.
- Volante, P., & González, C. (2002). Uso de indicadores y Sistemas de Control en la Gestión de Proyectos Educativos Específicos. *Pensamiento Educativo*, 374 - 391.
- Weinstein, J. (2002). Calidad y Gestión en Educación: Condiciones y Desafíos. *Pensamiento Educativo*, 50 - 71.
- Zabala, A., & Aránega, S. (2011). *Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos*. Barcelona: Universidad de Barcelona Virtual.

ANEXO