

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE: ESTUDIO DE CASO EN CHILE

Patricio Pantoja Ossandón¹

Universidad de Talca. Talca, Chile

Resumen. El artículo presenta los resultados de una investigación sobre la planificación y organización, la marcha de los proyectos curriculares, las dimensiones de la estructura y las unidades organizativas, los canales de participación y el apoyo que pudieran tener-, en tres centros educativos administrados en un municipio chileno. El cambio de la acción directiva -foco actual de la política educativa- representa un reto mayor por la complejidad de requerimientos y la disponibilidad de recursos. En razón de ello, resulta interesante durante dos períodos lectivos -desde el hacer y la opinión de los directivos docentes-, relevar los procesos inherentes a la organización, funcionamiento y gestión de los centros, situando su realidad, ritmos y rutinas que son los que definen su identidad. La metodología es cuantitativa no experimental, descriptiva, utiliza una encuesta para acopiar información a través del análisis estadístico, estableciendo patrones de comportamiento y generalización de resultados; y cualitativa en cuanto análisis documental, generando constructos y relaciones para construir y demostrar teoría. El estudio muestra que para una efectiva implementación de la política educativa y en particular, el conocimiento y la apropiación de los instrumentos de gestión curricular, la escuela debe resolver enlaces críticos como armonizar presión y apoyo en los elementos de autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas e instalar competencias previas *en* los docentes directivos y administradores de las escuelas municipales, entre otros.

Palabras clave: Planificación y organización, gestión curricular, docentes directivos en Chile.

PLANIFICATION AND ORGANIZATION ORIENTED TO LEARNING: CASE STUDY IN CHILE

Abstract. The present article exposes the results of an investigation related to planning and organization processes -the progress of curricular projects and organizational units, participation channels, and the support that these could have- in three educational institutions managed by a Chilean city hall. The change in the headmaster's role -current focus of educational policies- represents a major challenge due to the complexity of requirements and resources availability. In order to explain the former it is interesting, during two functioning periods -from headmasters' and teachers point- to relieve the processes concerning organization, functionality, and management, establishing these schools' realities, paces and routines that define their identities. The one applied on this project is a quantitative, descriptive and non-experimental methodology. It uses a survey to recollect information through statistical analysis, establishing behavioral patterns and results generalization and also qualitative if documentation analysis is considered, generating constructs and relations to build and demonstrate theory, the study shows that for effective implementation of education policy and in particular the knowledge and ownership of the instruments of

¹ Patricio Pantoja Ossandón. Dirección Postal: Germán Díaz Valdés N° 847 San Bernardo, Chile. Correo Electrónico: ppantojao@gmail.com.

curriculum management, the school must resolve critical links pressure to harmonize and support elements of autonomy, responsibility and accountability and install previous competencies in headteachers and municipal school managers, among others.

Keywords: Planification and organization, curricular management, headteachers in Chile.

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO APRENDIZAGEM ORIENTADA: UM ESTUDO DE CASO NO CHILE

Resumo. O artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre o planejamento e organização, o andamento dos projetos curriculares, as dimensões da estrutura e unidades organizacionais, os canais de participação e os apoios recebidos -em três escolas administradas em uma cidade chilena. A mudança da ação da direção -foco da política educativa atual- representa um grande desafio devido à complexidade dos requisitos e disponibilidade de recursos. Devido a isso, é interessante -desde o fazer até à opinião dos professores diretores-, amenizar os processos inerentes à organização, funcionamento e gestão das escolas, acentuando sua realidade, ritmos e rotinas que são os fatores que definem a sua identidade. A metodologia é experimental não quantitativa-descritiva, valendose de técnicas para coletar informações através de análise estatística, estabelecendo padrões de comportamento e generalização dos resultados. Desse modo, a análise documental e qualitativa, gera construções e relações para construir e demonstrar teoria. O estudo demonstra que, para uma implementação efetiva da educação e, em especial, o conhecimento e apropriação dos instrumentos de política de gestão de currículo, a escola deve resolver relações críticas para harmonizar elementos de pressão e apoio da autonomia, responsabilidade e prestação de contas e instalar, previamente, competências dos gerentes e diretores de escolas professores municipais, entre outros.

Palavras-chave: Planejamento e organização, gestão curricular, gestão de ensino no Chile.

Introducción

Desde la última década del siglo pasado se plantea que cualquier transformación educativa está condicionada por el patrocinio de las propias instituciones. En efecto, la escuela es foco de cambio planificado y las estrategias deben estar al servicio de la organización y de los profesores que la conforman. Las investigaciones sobre el cambio -centrados en la institucionalidad, integración y articulación traducidas en acciones administrativas y educativas concretas-, muestran mayor esfuerzo, logros parciales y menor consolidación porque, en definitiva, transformar la enseñanza no es una tarea simple (Gimeno y Pérez, 1994; Farrell, 2000; Gather, 2001; Fullan 2007).

Con todo, en un mundo que cambia sin pausa y en una sociedad que no queda al margen, en cuyos rasgos sobresalen profusión de estímulos y complejidad del entorno, las instituciones educativas revelan estas transformaciones y están llamadas a orientar

su quehacer con sentido de pertenencia, coherencia en la acción y transparencia en la gestión. Es decir -y aunque resulte redundante- asegurar más allá de cualquier barrera, una educación justa para todos. La escuela en cierta medida presionada, no deja de evolucionar, se proyecta como entidad abierta, conectada con su medio, disponible para dar cuenta de sus acciones.

Como quiera que sea, el centro es real en función de una estructura -y de personas- que lo sustenta, pudiendo ser horizontal o jerárquica, formal o informal, centralizada o descentralizada, funcional o no, la escuela es organización y comunidad: es producto inevitable de funcionamiento coordinado e impronta de mínima continuidad y efectividad. Su naturaleza -evidente y permanente-, explica en parte sus vínculos con la teoría de la organización, creando debates clásicos en torno a los niveles de autoridad, la extensión del ámbito de control, el grado de centralización, la relación con distintas variables, la aplicación de la tecnología y el contexto de la formalización, entre otros.

En esta perspectiva, se fijan para los centros en Chile -con legalidad inédita-, complejas demandas y recursos para la acción directiva. Asimismo, nuevas tendencias en este campo instalan al director en el ejercicio del liderazgo pedagógico. Tal acepción -sin duda de gran responsabilidad-, sobrelleva una variedad de dimensiones: saber cómo aprenden los niños y jóvenes, cómo enseñan los profesores y cómo *hacer que las cosas funcionen en la escuela*, garantizar a todos los aprendizajes imprescindibles y los docentes directivos están para hacerlo posible (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Históricamente, en los países de América del Sur y en Chile en particular, el sistema educativo nacional se extendió bajo la centralidad del Estado en retórica de unificación, uniformidad y control de centros, profesores y estudiantes. La actuación del director, autoridad máxima, seguía normas eminentemente administrativas “minuciosas en exceso y orientadas al control de los recursos y del personal, por sobre las funciones pedagógicas, y las de índole social o extraescolar” (Weinstein y Muñoz, 2012, p. 374).

En la actualidad, a la escuela corresponde construir y desarrollar una estructura que fundamentalmente, descentralice el poder permitiendo la participación democrática y responsable de los diferentes componentes de la comunidad escolar. Por consiguiente, la coordinación curricular pasa a desempeñar un papel superlativo porque es el equipo directivo que apoya y asesora la conducción pedagógica de la institución: una nueva gobernanza. No obstante, de cara al desafío, no es suficiente el cambio organizacional, compañía, intervención y seguridad son necesarias. De esta forma, cada centro, puede sobrevivir, desarrollarse, revitalizarse y perfeccionarse logrando mayor participación y compromiso de sus miembros².

En este caso, el director se apropia de competencias para promover e implantar cambios como gestor institucional. Gestionar es “el conjunto de acciones, relacionadas

² La idea de sobrevivencia está asociada a un conjunto de políticas *de mercado* implementadas en Chile: descentralización de los centros (privatización-municipalización); recursos públicos para fomentar competencia entre escuelas (cheque escolar + co-pago), elección de los padres y selección de estudiantes.

entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica - en - con y - para - la comunidad educativa” (Pozner, 1995, citado en MINEDUC, 2011, p. 2). Importa decir que más allá de ordenar, planificar, organizar, dirigir y controlar los esfuerzos de todos y de usar los recursos para alcanzar las metas propuestas, se coincide que gestionar una escuela -cuyo objetivo principal es el aprendizaje-, es un proceso multidimensional complejo y cotidiano y en razón de ello, reivindica democracia (Ezpeleta y Furlán, 1992; Schiefelbein, 1997; UNESCO, 1997; Elizondo, 2001, Romero, 2011).

Al respecto, estudios nacionales muestran que los directivos tienen un funcionamiento disímil relacionado con la propiedad del centro -que puede ser municipal o privado-, aunque ambos cuenten con financiación estatal, es incomparable la gestión municipal con la privada. Aun así, una y otra dedican más tiempo a la gestión administrativa que a la gestión pedagógica y traspasan esta última a otros actores (Arellano, 2000; Antúnez, 2004; Weinstein y Muñoz, 2012). En efecto, en los centros coexisten dos estamentos según su función orgánica: uno directivo y otro técnico. Sin embargo, internamente las diferencias -de carácter organizacional, legislativo y funcional-, no son tan claras y por último, las funciones surgen de la naturaleza del proceso educativo, enlazadas por factores instructivos, administrativos y formativos³.

Todo ello contribuye a que los límites, vínculos y componentes entre planificación, coordinación, apoyo técnico y ejecución no sean fáciles de establecer, pueden o no seguir formalidades y reciban diferentes concreciones. El artículo muestra los resultados de una investigación -desde el hacer y la opinión de los docentes directivos-, sobre la planificación y organización que singulariza el diseño organizacional en tres escuelas administradas por el Municipio de Calera de Tango en la Región Metropolitana de Chile, atendiendo a la implementación de sus proyectos curriculares, a las principales dimensiones de la estructura y las unidades organizativas básicas, los canales de participación y el apoyo que pudieran tener. En un período determinado y de las propias fuentes de los docentes directivos, se relevan los procesos inherentes a la organización, funcionamiento y gestión de los centros⁴.

El objetivo del estudio es describir las líneas de planificación y organización que se privilegian en la elaboración de los instrumentos para gestionar el currículum oficial. Asimismo, identificar las normas de planificación seguidas en las diferentes actividades durante dos años lectivos y analizar las estructuras de los centros como organizaciones educativas. El planeamiento y los ciclos de gestión constituyen evidencia sistemática de aprendizaje continuo, observando sus características reales como las indicaciones que aseguran la práctica, la evaluación de sus logros como la convención de sus

³ En algunos centros una persona forma parte de un órgano directivo y uno técnico a la vez, pueden asignarse similares funciones a los dos estamentos y los procesos de delegación convierten el apoyo en ejecución.

⁴ Calera de Tango es una comuna perteneciente a la Región Metropolitana, ubicada al Sur Poniente de la Provincia de Maipo, cuenta en la actualidad con una población estimada en 24.636 habitantes.

aspiraciones y en último caso, la convicción para afrontar sus debilidades más allá de la promoción de mejores y mayores resultados⁵.

Método

El diseño describe, identifica y analiza los datos recogidos en la temática a investigar: organización educativa y curricular. Es una investigación descriptiva y como tal, mide con precisión especificando los rasgos más importantes de cualquier fenómeno sometido a análisis (Dankhe, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 1998). En este caso, se orienta a las características del diseño organizacional como respuesta a la propuesta curricular vigente.

La organización de los centros se estudia siguiendo dos de sus procesos: planificación y organización. El primero, examina los procedimientos que llevan a cabo las escuelas para elaborar instrumentos de gestión curricular e identifica normas de planificación empleadas en las actividades. El segundo, analiza la estructura organizativa, funciones de los estamentos y comunicación entre ellos. Ciertamente la metodología, determinada por el problema relativo a la gestión escolar trató abordar holísticamente los centros evitando visiones fragmentadas de las personas, prácticas y contextos. Coincidiendo con Guba y Lincoln (1994) que el contexto en el que ocurren los fenómenos contribuye a su significado en la misma medida que lo hace la propia naturaleza de dichos procesos.

El diseño aplica una metodología cuantitativa no experimental, descriptiva, acopiando información a través de medición numérica y análisis estadístico, estableciendo patrones de comportamiento y generalización de resultados; y cualitativa para el análisis de los datos, generando constructos y relaciones para construir y demostrar teoría. A su vez, pretende mejorar la comprensión de los procesos de planificación, evaluar la gestión educativa y analizar la política nacional e institucional implementada (Goetz y Le Compte, 1988; Guba y Lincoln, 1994; Hernández et al., 1998).

El estudio de caso -en tres centros educativos- resulta apropiado por el poco control del investigador sobre los eventos y porque se resguardan voluntariamente condiciones altamente convenientes al fenómeno de estudio (Yin, 1994). La estrategia -situada en un contexto temporal, geográfico, organizacional e institucional-, es un ejemplo particular con personajes y situaciones reales que posibilitan mayor y mejor comprensión de los hechos que acontecen, un modo más, no solo a través de teorías o principios abstractos. Conjuntamente, pueden penetrar en entornos no siempre susceptibles para los análisis numéricos y pueden por otro lado, ser un paso para la acción (Cohen y Manion, 2002).

⁵ Los ciclos o períodos lectivos en Chile se inician en marzo y terminan en diciembre del mismo año, deben cumplir un total mínimo de 1.444 horas sistemáticas, equivalentes a 38 semanas de clases para los estudiantes con variantes asociadas al Proyecto Educativo del Centro.

Los centros educativos pertenecen al sector público de la educación chilena -con rasgos socioeconómicos y culturales similares, resultados regulares y en ascenso en las mediciones censales de rendimiento académico- administrados por el Municipio de Calera de Tango durante el período lectivo 2013 y 2014. Por ende, reciben recursos del Ministerio de Educación para las instalaciones de los recintos, equipamiento educativo, material didáctico y capacitación profesional. La muestra está compuesta por docentes directivos seleccionados bajo el principio de representación de cargos y funciones que ocupan en la estructura organizacional, a saber: director por ser el responsable de la dirección y gestión del centro; sub-director por subrogar al director; inspector general por su papel en la administración; jefe de unidad técnica pedagógica por ser responsable de la gestión curricular y departamentos de asignaturas por el rol en la coordinación del currículo. Así las obligaciones del cargo como el desempeño de las competencias suministraron la información, particularmente de los sujetos que tenían la facultad de decidir en algún momento o en alguna tarea específica.

Después deriva la elaboración de los instrumentos para recoger los datos, aplicación y preparación de las mediciones para su análisis e interpretación. Esta fase consideró una serie de criterios que otorgaran validez y confiabilidad adecuada de los datos obtenidos. La investigación utilizó los siguientes instrumentos:

Por un lado, *el cuestionario* -encuesta- tradujo los objetivos de la investigación a preguntas específicas asumiendo fases de diseño, validación (contenido y constructo), confiabilidad y aplicación. La primera consideró precisión y redacción sobre la realidad objeto de estudio e implicaciones teóricas de expertos como las investigaciones relativas a las funciones de los directivos escolares. El cuestionario obtuvo un Índice de Validez de Contenido (IVC) de 0,82 y se eliminaron ítems con valores inferiores al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. En esta fase tomaron parte diez profesores con grado académico y cinco años de experiencia como director. Por último, diez docentes directivos aceptaron rendir la prueba piloto para verificar pertinencia y analizar consistencia interna. La encuesta quedó con 32 ítems de respuestas cerradas y 5 ítems de respuestas abiertas.

El cuestionario -conforme una escala tipo Likert-, presentó las afirmaciones (ítems o subdimensiones) ante los cuales los sujetos eligieron uno de los cinco puntos de la escala. Cada reactivo entonces recibió un puntaje total asociado a las preferencias de los encuestados (Hernández et al., 1998; Babbie, 2000). La tabla 1 presenta las escala de respuesta y puntaje.

Tabla 1. Escala de Respuesta

ESCALA DE RESPUESTA	PUNTAJE
Muy en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Muy de acuerdo	4
No aplica o no tiene información	5
Total	6

Fuente: Elaboración propia.

Los cuestionarios -aplicados en tiempo y espacio convenido-, permitieron registrar la información lo más detallada y completa posible, las respuestas se relacionaron con los datos que daban los restantes encuestados. A las respuestas codificadas en una tabla de registro se aplican los análisis correspondientes (estadística descriptiva).

A continuación, se presentan matrices para identificar cómo entienden -los directivos docentes- los mecanismos para el diseño, monitoreo y supervisión de los procesos de planificación; cómo exponen las líneas de planificación y cuáles son las normas de planificación; cómo identifican los procesos de diseño, monitoreo, revisión y perfeccionamiento que subyacen en el proyecto educativo institucional; qué y cómo se desarrollan los vínculos entre la gestión pedagógica y administrativa; cómo representan las estrategias de gestión en la planificación, organización y aplicación en el ejercicio de las actividades, en función de sus contextos y de sus respuestas en el ámbito de sus comunidades educativas.

Por otro lado, el *análisis documental* como estrategia cualitativa para recoger datos se ajusta por la multiplicidad y disponibilidad de documentos en los centros educativos, desarrollando una matriz de sistematización de la información con fuentes primarias tales como: Planes de Desarrollo de la Educación Municipal año 2013 y 2014, Planes Anuales Operativos, Convenios de Desempeño Colectivo, Proyecto Educativo del Centro, Proyecto Curricular o Planes de Mejoramiento Educativo, Reglamentos y Normas de Organización y Funcionamiento, Manuales de la Buena Dirección y de la Buena Enseñanza, Legislación Educativa y datos secundarios inherentes a la gestión de centros escolares.

El análisis se inicia explorando y leyendo de manera general los textos oficiales de los centros año 2013 y 2014, para ir seleccionando las ideas con información relevante y otro más pauteadas -con lecturas en profundidad-, guiado por categorías, preguntas, dimensiones e indicadores previamente construidos. También conllevó revisión de la literatura, detección, obtención, consulta bibliográfica y otras como extraer y recopilar información necesaria. Seguidamente se elaboraron respuestas desde la interrogante principal ¿Cuáles son las formas de planificación y organización que singularizan el diseño organizacional de los centros educativos en concordancia con los proyectos curriculares que vienen implementando? cruzando diferentes materiales,

permitiendo conocimiento y aplicación de normas y resoluciones establecidas para la gestión. La opinión de expertos ocupó información de primera mano y la obtención de documentos consideró reuniones previas con actores claves del proceso. La pauta contempló un listado de documentos con una breve descripción de contenidos, resúmenes globales y analíticos, definición de las dimensiones, variables e indicadores. Recolectada la información, se dispuso de los insumos necesarios para ordenar, clasificar, procesar y analizar. Una vez ordenados los datos, se construyó una matriz con categorías y subcategorías generando un cuadro con las funciones propias en los centros educativos, se hizo el poblamiento en la matriz en función de lo que hace y cómo lo hace y se organizó la presentación y análisis de datos obtenidos.

Resultados

A continuación, la información obtenida del cuestionario y análisis de los documentos oficiales disponibles en los centros educativos.

Cuestionario a los Docentes Directivos

Para el tratamiento de los datos cuantitativos se utilizó el Programa Estadístico SPSS y se presentan en tablas encabezadas por la dimensión, las subdimensiones o ítems y la escala de respuestas. Las tablas de frecuencia consideran las medidas de tendencia central (media y mediana) de acuerdo las respuestas entregadas. Además, la frecuencia absoluta o total de frecuencias distribuidas en un conjunto de puntuaciones ordenadas en categorías; integradas a la frecuencia relativa o porcentajes de casos en cada categoría y las frecuencias acumuladas o porcentajes que se van acumulando en cada categoría, desde la más baja hasta la más alta para tener la frecuencia de cada subdimensión, de acuerdo a las respuestas emitidas por los sujetos encuestados.

Dimensión Liderazgo Educativo

Se trata de “funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento” (MINEDUC, 2014, p. 43).

Tabla 2. Dimensión Liderazgo Directivo

LIDERAZGO EDUCATIVO	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Desarrolla mecanismos para asegurar cumplir con la misión y visión de su centro escolar.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	10	40,0	40,0	40,0
	4	15	60,0	60,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

LIDERAZGO EDUCATIVO	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Desarrolla acciones monitoreo para generar mecanismos eficientes de información sobre avances de aprendizaje.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	10	40,0	40,0	40,0
	4	15	60,0	60,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla acciones de análisis de información para la toma de decisiones en función de logros de aprendizajes del centro escolar.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	25	100,0	100,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Elabora e implementa una planificación estratégica de la gestión de educación del centro escolar.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	15	60,0	60,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Realiza acciones para el apoyo y fomento de liderazgos de sus equipos.	1	0	0	0	0
	2	2	8,0	8,0	8,0
	3	15	60,0	60,0	68,0
	4	8	32,0	32,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla acciones para asegurar el desarrollo profesional de sus equipos.	1	0	0	0	0
	2	5	20,0	20,0	20,0
	3	10	40,0	40,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla acciones de control para asegurar que el centro escolar funcione en base a la gestión planificada.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	5	20,0	20,0	20,0
	4	20	80,0	80,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Fija procedimientos para asegurar acciones de evaluación y autoevaluación de la gestión interna del centro escolar.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	5	20,0	20,0	20,0
	4	20	80,0	80,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

LIDERAZGO EDUCATIVO	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Fija procedimientos y aspectos técnicos para asegurar que entregue a la comunidad la cuenta pública sobre los resultados.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	25	100,0	100,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	100,0

Fuente Programa SPSS

La tabla 2 muestra que las respuestas del primer ítem -en su mayoría-, oscilan “de acuerdo y muy de acuerdo” en desarrollar mecanismos para cumplir la misión y visión de los centros educativos, porcentajes entre el 40% a 60%. La política educativa de los noventa en Chile se concentró en la institución escolar y, si bien la educación no se agota en la escuela, sí encuentra el mejor escenario organizado para cumplir su visión y misión.

Al respecto, Carbone (2008) plantea una clasificación de las prácticas de los directores más efectivos: 1) liderazgo con foco en el aprendizaje, 2) planificación y coordinación en sintonía con el PEI, 3) capacidad de innovación y 4) consideración del contexto interno y externo de la escuela. Los buenos líderes poseen conocimientos y experiencia necesaria para su función. La gestión, ámbito idóneo para validarlas al tenor de los indicadores de calidad educativa con equidad, pertinencia, eficiencia y recientemente, inclusión. López (2008) confirma la influencia indirecta del director en la calidad predisponiendo a otros actores, en especial los docentes y es observada a través de dos variables: i) satisfacción de los docentes y ii) resultados percibidos por directores y docentes sobre el logro de objetivos. También distingue en la gestión el liderazgo, planificación y estrategia, gestión de personal, recursos y procesos, que pueden tener efectos diferenciados en estas variables. Por ejemplo: liderazgo, recursos y procesos impactan directamente sobre la percepción de directores y docentes en el logro de objetivos; liderazgo y gestión de personal inciden en la satisfacción de los docentes, responsable de la percepción de los objetivos logrados.

La respuesta es similar en el segundo ítem sobre el desarrollo de acciones de monitoreo para generar mecanismos eficientes de información sobre avances de aprendizaje. Si bien los centros son bastante disímiles, logran puntajes significativos de desarrollo de acciones de monitoreo asociados a la gestión. El seguimiento es un ejercicio para observar la calidad del desempeño del proceso educativo e introducir las correcciones oportunas que favorecen resultados y entorno. Bravo y Verdugo (2007) concuerdan que la gestión escolar es crucial para mejorar los aprendizajes de los estudiantes: analiza avances y/o acuerda acciones para lograr los objetivos

reconociendo éxitos o fracasos reales o potenciales, haciendo los cambios convenientes a la ejecución.

El 100% de los directivos están “muy de acuerdo” en el análisis de información para la toma de decisiones en función de logros de aprendizajes del centro. Básicamente, toman decisiones para distribuir recursos, conforme al monitoreo de los mismos. Pero se reconocen obstáculos, “incrustados en la cultura escolar” que impiden el ejercicio del liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009; Bolívar, 2012; Bolívar, López y Murillo, 2013). La calidad educativa implica conocimiento continuo del funcionamiento real de la institución -logros de los objetivos de aprendizaje, recursos y condiciones para el aprendizaje-, para ir haciendo los cambios que susciten mejores aprendizajes de los estudiantes. Si bien los aspectos decisivos están en el aula, ciertamente son favorecidos por un buen clima organizacional que advierte fallos antes de que ocurran. Los estudios de Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Raczynski y Muñoz, 2006; Bellei, 2004 aportan prácticas de los directores de escuelas exitosas como factor de eficacia escolar.

La elaboración e implementación de una planificación estratégica de la gestión registra respuestas que oscilan entre “de acuerdo y muy de acuerdo”, ambas totalizan el 100%. La planificación estratégica -del mundo privado para enfrentar entornos dinámicos y fuertemente competitivos-, reafirma el carácter de herramienta entendiendo que su formulación e implementación no puede constituir un objetivo en sí mismo, como parecía ser la planificación tradicional. A partir de los noventa el “proyecto educativo asentado en la planificación estratégica, el liderazgo técnico del director y el trabajo del equipo docente” (Castro, 2010, p.197) se vinculan con innovación. Los propósitos se sustentan en la mejoramiento continuo: cambiando la visión para que sea más amplia, identificando la realidad interna para fortalecer la visión externa, observando en detalle, interpretando y criticando lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano, revisando y reflexionando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, emitiendo juicios para tomar decisiones, trabajando organizadamente, uniendo esfuerzos y recursos para su transformación.

El 92% de los directivos está “de acuerdo y muy de acuerdo” con la práctica de acciones de apoyo y fomento de liderazgos en sus equipos, cuya condición es la delegación de tareas en otros miembros del centro. Carbone (2008) caracteriza el liderazgo asociados a los resultados de aprendizaje: participativo, autoritario, externalizador y centralista, de los cuales, los dos primeros se asocian a buenos resultados y los dos últimos a malos. Si bien Thieme (2005) utiliza otra categoría, se preocupa también por el estilo de liderazgo relacionado en mayor medida con buenos resultados. Los líderes son “sujetos flexibles que promueven y motivan pero a su vez son capaces de hacer partícipe a todos y abrir las cuestiones importantes a la consideración colectiva” (De Paula Rodríguez, Pozuelos y García, 2010, p. 121). El liderazgo se convierte entonces, en una de las piedras angulares para la generación de los cambios a los que se aspiran. El 80% de los directivos está “de acuerdo y muy de

acuerdo” para ejecutar acciones que aseguren desarrollo profesional del equipo. Al respecto, acompañamiento, monitoreo y evaluación de las prácticas docentes de parte del director son “columna vertebral” de la efectividad y potencian los buenos resultados (Bellei, 2004; Raczynski y Muñoz, 2006).

El 80% de los directivos está “muy de acuerdo” con las acciones de control para asegurar que el centro funcione en base a la gestión planificada. La mayor contribución es el trabajo de los profesores de acuerdo con los objetivos de la escuela. Bravo, Sevilla y Miranda (2008) concuerdan que fijar objetivos y metas que orientan las acciones de la organización puede ser visto como un insumo para los resultados deseados. En el centro acontecen procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia entre diferentes actores. Los estudiantes, además de aprender y desarrollar competencias, construyen relaciones de amistad, cimientan estructuras éticas, emocionales, cognitivas y su comportamiento. En el centro se materializa el Proyecto Educativo Institucional, el currículo nacional y el plan de estudios, la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones y autoevaluaciones y las relaciones con interlocutores de la comunidad educativa y otras entidades.

El PEI, el plan de estudios y el plan de mejoramiento son herramientas para orientar las acciones educativas hacia el logro de las metas que el equipo directivo ha definido con los demás integrantes de la comunidad. Es como una “carta de navegación” conocida y compartida por todos para lograr el compromiso de cada uno bajo el liderazgo del director y del equipo directivo. El compromiso supone movilizar y canalizar el trabajo para conseguir los objetivos en los plazos establecidos, así como monitorear y evaluar permanentemente los planes y acciones para saber si lo que se está haciendo permite alcanzar metas y resultados propuestos o con tiempo, introducir las correcciones.

El 100% de los directivos docentes están “de acuerdo y muy de acuerdo” con fijar procedimientos que aseguren acciones de evaluación y autoevaluación de la gestión interna de los centros educativos, cerciorándose que la práctica docente concuerde con los objetivos de enseñanza del centro. Henríquez, Lara, Mizala y Repetto (2011) concuerdan que los equipos docentes directivos más enfocados en lo pedagógico se implican con el desempeño académico de los estudiantes: evalúan a profesores y estudiantes y mejoran sus acciones con la información obtenida, trabajan en equipo y colaboración profesor/director, se preocupan por el aprendizaje docente; se proveen de estrategias y recursos para estudiantes rezagados y aprovechan economías de escala.

Pero hay más, para equipos directivos y docentes la evaluación interna es decisiva para reconocer debilidades y fortalezas. La evaluación institucional se instala como herramienta para mirarse internamente, sistematizando información relevante, confiable, contrastable -que una vez valorada-, facilita las decisiones en la perspectiva de mejorar el rendimiento de los estudiantes, el desempeño profesional de directivos, docentes y asistentes como también, las demandas de su entorno. La evaluación es

indispensable para el progreso continuo y transformador de la vida del centro, aporta mayor eficacia, participación y negociación, y por ende, compromete con los fines para cumplir su misión.

En la última subdimensión el 100% de los directivos responde “muy de acuerdo” con fijar procedimientos y aspectos técnicos para entregar a la comunidad la cuenta pública sobre los resultados. De la indagación sobre rendición de cuentas, es posible señalar que la tendencia está enfocada más bien a materias administrativas y distribución de recursos. En otras palabras, los aprendizajes de los estudiantes se consideran de manera indirecta o no se entregan en las cuentas públicas institucionales.

Dimensión Gestión Curricular

Trata políticas, procedimientos y prácticas llevadas a cabo por los directivos docentes y los docentes de la escuela para coordinar, diseñar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje asegurando la cobertura curricular y el aumento de la efectividad de la labor educativa (MINEDUC, 2014).

Tabla 3. Dimensión Gestión Curricular

GESTIÓN CURRICULAR	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Fija procedimientos, periodicidad, plazos y aspectos técnicos para que el centro escolar cumpla con el currículo establecido.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	25	100,0	100,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	100,0
Fija procedimientos para asegurar el uso efectivo del tiempo en función del desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas del centro escolar.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	25	100,0	100,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	100,0

Fuente Programa SPSS

El 100% de los directivos docentes está “muy de acuerdo” con fijar procedimientos, periodicidad, plazos y aspectos técnicos para que el centro cumpla con el currículo establecido. Robinson (2007) asocia liderazgo-resultados y respecto del currículum señala su eficacia a través de: i) planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum, ii) involucrarse directamente en el apoyo, iii) evaluar la enseñanza con visitas regulares a las aulas y, iv) entregar feedbacks formativos y sumativos a los profesores incrementa oportunidades de aprendizaje. La enseñanza es una actividad intencionada, programada y organizada: saber qué se va a enseñar, activar los conocimientos previos, definir experiencias y actividades que permitan avanzar hacia el

aprendizaje esperado son, sin duda, consideraciones fundamentales para planificar con creatividad y sentido.

Es similar la respuesta -100% “muy de acuerdo”- acerca de fijar procedimientos para asegurar el uso efectivo del tiempo en función del aprendizaje de los estudiantes. El uso eficiente del tiempo, espacio y recursos se articulan con la planificación y cobran importancia en el proceso: la selección de los objetivos fundamentales, los contenidos y los recursos para alcanzar los aprendizajes esperados, según los tiempos exigidos en el programa de estudio. Asimismo, determina la mejor forma de organizar el “paso a paso” del quehacer en el aula, distribuyendo actividades y respetando sus momentos. En este aspecto, Fullan y Hargreaves (1999) enfatiza que la escuela debe garantizar que la permanencia de los estudiantes sea esencialmente tiempo de enseñanza relacionado con los propósitos educativos básicos.

Dimensión Gestión de Recursos

Son procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas por el centro.

Tabla 4. Dimensión Gestión de Recursos

GESTIÓN DE RECURSOS	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Desarrolla acciones para generar mecanismos de gestión de recursos materiales en función de los resultados.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	25	100,0	100,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla acciones para generar mecanismos de gestión de recursos humanos en función de los resultados.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	5	20,0	20,0	20,0
	4	20	80,0	80,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Fija procedimientos, periodicidad y aspectos técnicos oportunos para asegurar que el centro cuente con los recursos financieros para la implementación del plan de mejoramiento.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	15	60,0	60,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Fija procedimientos, tiempos y aspectos técnicos para asegurar	1	25	100,0	100,0	100,0
	2	0	0	0	0

GESTIÓN DE RECURSOS	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
los procesos de selección del personal.	3	0	0	0	0
	4	0	0	0	0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

Fuente Programa SPSS

El 100% de los directivos está “muy de acuerdo” con las acciones para generar mecanismos de gestión de recursos materiales en función de los resultados. Al respecto, disponen de normas que les permiten obtener y valorar información sobre los requisitos para el diseño, dotación, mantenimiento y gestión de los recursos materiales y servicios, incluyendo los aspectos relacionados con la seguridad y medio ambiente. Similar al estudio de Raczynski y Muñoz (2006) que identifica elementos constitutivos de eficacia escolar como la gestión pedagógica e institucional. Dicho elemento -respecto del desarrollo profesional docente al interior de la escuela-, se produce en un marco de colaboración entre directivos y profesores a través de ejercicios de evaluación y retroalimentación para alcanzar alta calidad de trabajo en el aula. De la mano del buen aprovechamiento de los recursos materiales y humanos disponibles, asignados por criterios sustantivos.

El 80% de los directivos está “muy de acuerdo” con acciones que generan mecanismos de gestión de recursos humanos en función de los resultados. La gestión entonces, anticipa, orienta y fortalece los cambios para cumplir los objetivos estratégicos. La subdimensión alcanza a Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2006) que caracterizan al líder por fijar un “norte” para la organización y la capacidad de movilizar en esa dirección, cualidad integrada a una definición de liderazgo educativo como “aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, p. 70). De esta manera, el líder convoca a la comunidad educativa en un proyecto común de mejora en el que todos hacen suyo el objetivo de que los estudiantes aprendan y orienta los recursos pedagógicos financieros y humanos en torno al objetivo compartido.

El 60% de los directivos se manifiestan “de acuerdo” y el 40% “muy de acuerdo” con fijar procedimientos periodicidad y aspectos técnicos oportunos para asegurar que el centro escolar cuente con los recursos financieros para la implementación del plan de mejoramiento. Su normativa exige al director establecer un presupuesto en función de las acciones diseñadas. Para todas las escuelas chilenas, mejorar la gestión educativa representa un gran desafío, probablemente ineludible y más complejo para la educación municipal por su dispersión pedagógica de la administrativa-financiera. Por eso resulta apropiada la perspectiva de la gestión “como la capacidad para movilizar el conjunto de los recursos humanos, financieros, institucionales y comunitarios disponibles para elevar el aprendizaje de los estudiantes” (Marcel y Raczynski, 2009, p. 39) porque supera la dicotomía entre gestión

administrativa y de recursos financieros, y la gestión técnico pedagógica, en el entendido que tiene un impacto negativo. Si bien actualmente, algunas instituciones integran los ámbitos, en general, el ministerio como el municipio mantiene la duplicidad.

Hoy los directores de los centros de las municipalidades están forzados por ley a dar cuenta pública de su gestión y a responsabilizarse de los resultados. Sin embargo, estos deberes no se ligan a la autonomía administrativa y financiera, vedando especialmente la gestión del recurso humano y su correlato con los resultados. El debate sugiere -entre otras- dotar de mayor independencia a las entidades administradoras para ofrecer alternativas salariales, de desarrollo profesional y de carrera, que permitan atraer, contratar y retener a los profesores con mejores competencias. Por efecto se asegura su permanencia e impide su traslado al sector privado en busca de mejores remuneraciones y de desarrollo profesional.

El 100% de los directivos docentes responde “muy en desacuerdo” por la fijación de procedimientos, tiempos y aspectos técnicos en los procesos de selección del personal. En Calera de Tango -y en gran parte de los municipios en Chile-, los directivos no tienen la atribución de seleccionar ni despedir personal, sean estos docentes o asistentes de la educación.

Dimensión Convivencia

Generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los criterios promueven la colaboración al interior del centro y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

Tabla 5. Dimensión Convivencia

CONVIVENCIA	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Desarrolla acciones para asegurar mecanismos de participación de la comunidad educativa.	1	0	0	0	0
	2	5	20,0	20,0	20,0
	3	10	40,0	40,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	100,0
Fija procedimientos para desarrollar la política de inclusión y convivencia en su centro escolar.	1	0	0	0	0
	2	2	8,0	8,0	8,0
	3	13	52,0	52,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	100,0
Fija procedimientos, periodicidad y aspectos técnicos para establecer relación con los actores de la comunidad y redes de apoyo.	1	0	0	0	0
	2	1	4,0	4,0	4,0
	3	15	60,0	60,0	64,0

CONVIVENCIA	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
	4	9	36,0	36,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

Fuente Programa SPSS

El 40% de los encuestados responde “de acuerdo y muy de acuerdo” y el 20% “en desacuerdo” sobre acciones que aseguran mecanismos de participación de la comunidad educativa. El análisis documental muestra que la participación es funcional y de carácter formal. Al respecto, nadie duda de la relevancia de organizar los centros de padres para mejorar calidad y equidad educativa. Sin embargo, la organización requiere reformas que salgan del rol económico al colaborador en el aprendizaje, encausando un liderazgo colaborador, propositivo y articulador de intereses y necesidades diferentes (Guajardo, Gubbins, Reyes y Brugnoli, 2002).

El 92% de los directivos docentes están “de acuerdo y muy de acuerdo” con fijar procedimientos para desarrollar políticas de inclusión y convivencia en su centro. Son iniciativas y programas que promueven comprensión y progreso de una convivencia inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y enfocada de derechos. Dicha política -no su estructura sino el curso que da forma a la política-, solo permite ver parcialidades en estos centros educativos como ciclos que asumen en el proceso de participación como deliberación (Dye, 2005).

El 96% de los directivos docentes señalan estar “de acuerdo y muy de acuerdo” en fijar procedimientos, periodicidad y aspectos técnicos para relacionarse con los actores de la comunidad y redes de apoyo. De esta forma, la participación comunitaria se asume elemento protagónico del proceso escolar, posición que solo manifiesta esbozos en estos centros educativos. En opinión de Pastor (2006) la participación -como poder social- requiere activar accesos de poder para “participar” en la toma de decisiones de las instituciones. A más de, advierte la existencia menos visible de poder cuando solo algunas cuestiones entran en discusión; son escondidos los conflictos; son protegidos los intereses de grupos específicos; son insuficientes los recursos; o cuando la estructura de participación no permite y/o niega a ciertas personas o colectivos el acceso a la toma de decisiones.

Dimensión Resultados

Para el estudio es el conjunto de datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones cualitativas y cuantitativas que el centro educativo registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales.

Tabla 6. Resultados

RESULTADOS	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Realiza acciones de control y apoyo para asegurar la implementación y consolidación de un sistema de contabilidad por centro de costo.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	0	0	0	0
	5	25	100,0	100,0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla acciones para asegurar la evaluación Docente y Asistentes de la Educación.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	15	60,0	60,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla mecanismos para asegurar logro de aprendizajes de los y las estudiantes de su centro escolar orientado al mejoramiento en función de las metas establecidas.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	15	60,0	60,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla mecanismos de control y apoyo que aseguren tendencia positiva en los resultados de pruebas estandarizadas.	1	0	0	0	0
	2	10	40,0	40,0	40,0
	3	15	60,0	60,0	100,0
	4	0	0	0	0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

Fuente Programa SPSS.

El 100% de los directivos docentes responden “no aplica” sobre el control y apoyo para asegurar implementación y consolidación del sistema de contabilidad por centro de costo. La respuesta obedece porque no administran el presupuesto. La contabilidad está centralizada en los municipios y solo se delega a los directores la administración de recursos por programas o proyectos menores.

Los siguientes ítems obtienen mayor frecuencia de respuesta “de acuerdo y muy de acuerdo” y posiblemente es porque los estamentos jerarquizados son evaluados por ley. Es decir, los centros educativos desarrollan mecanismos que aseguran la evaluación de profesores y de asistentes de la educación y, el logro de aprendizajes de los estudiantes orientado al mejoramiento en función de las metas establecidas. Las respuestas están influenciadas porque las escuelas municipales suscriben con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, lo que las obliga a diseñar, implementar y evaluar un Plan de Mejoramiento

Educativo por un período de cuatro años, con metas anuales basadas en los resultados del proceso de diagnóstico institucional.

La última subdimensión referida al control y apoyo que asegure tendencia positiva en los resultados de pruebas estandarizadas muestra el 40% “en desacuerdo” y el 60% “de acuerdo”, y puede representar el desarrollo asistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular y pedagógico. A su vez, confluye con la importancia de la evaluación estandarizada, el escaso debate sobre evaluación educativa, los factores asociados que determinan el rendimiento escolar, el papel de las escuelas como agente de desarrollo en sectores rurales y marginales (Kilpatrick, Bell y Falk, 1999).

Análisis Documental

El Análisis Documental sistematiza y sintetiza la información por la diversidad de fuentes primarias disponibles en los centros educativos. Por su vigencia, se resumen cuatro instrumentos de planificación y organización utilizados en los centros que incluyen unidades y categorías de análisis, así como productos y resultados: el Plan Anual Operativo, el Convenio de Desempeño Colectivo, el Proyecto Educativo del Centro, el Plan de Mejoramiento Educativo (Proyecto Curricular) y las Actas de Reuniones relacionada con los mismos.

Tabla 7. Plan Anual Operativo

UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN ANUAL OPERATIVO	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PRODUCTOS Y RESULTADOS
Objetivos y metas correspondientes al año lectivo	Los centros recuperan objetivos y metas del año escolar alineados en función de otros instrumentos de planificación como el Programa de Mejoramiento Educativo y Convenio Colectivo de Desempeño Directivo en principio, detallan acciones a realizar y nombran a los responsables de llevar a cabo y/o coordinar las acciones. Incluyen plazos previstos para la realización, recursos necesarios si el caso lo requiere y costos estimados si éstos tienen que adquirirse o si la acción financia algún servicio.
Orientaciones didácticas que facilitan el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los objetivos de aprendizaje	El 100% de los centros entrega orientaciones didácticas que facilitan el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los objetivos de aprendizaje: están individualizadas por asignatura y con aspectos relacionados con la metodología, evaluación y recursos educativos. Asimismo, las actividades que ejemplifican el proceso didáctico apoyando el paso posterior de planificación de clase. Entre los productos, se destacan abundantes y diferentes modelos de planificación institucional para un currículum que es igual para todos. Desde el análisis se sostiene que -en muchos casos- la actividad

UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN ANUAL OPERATIVO	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PRODUCTOS Y RESULTADOS
	<p>de planificar no logra despegarse de significados heredados y fuertemente instalados en otros contextos socio-históricos para quedar atrapada en ellos.</p> <p>La gestión pedagógica para docentes directivos -de carácter bimensual identificada y ratificada en todos los documentos-permite priorizar aquellos aprendizajes que son genéricos y estratégicos en el proceso de enseñanza aprendizaje en un corto plazo. Conjuntamente, facilita el análisis de resultados, la identificación de factores que intervienen en el proceso y el reconocimiento de los aprendizajes logrados.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Convenio de Desempeño Colectivo

UNIDAD DE ANÁLISIS: CONVENIO DE DESEMPEÑO COLECTIVO	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PRODUCTOS Y RESULTADOS
Diagnóstico de las necesidades de mejoramiento institucional	<p>Las propuestas de intervención en los convenios se orientan a solventar un problema o carencia sin desarrollar -previo- un diagnóstico institucional. El convenio se vincula con las metas del Plan de Mejoramiento, en otras palabras, literal y concretamente se usa ese diagnóstico.</p> <p>De la evidencia se puede inferir que el nivel de desarrollo de los centros educativos se identifica con docentes directivos que ejecutan procesos básicos de administración: planificar, implementar, monitorear (en menor medida) y evaluar los resultados de los procesos administrativos y pedagógicos, en ese orden. Las competencias de los equipos directivos están -más bien- orientadas a la continuidad de sus prácticas, las propuestas describen y supervisan rutinas existentes.</p>
Objetivos y metas en función de su relevancia y pertinencia con los aprendizajes de todos los estudiantes	<p>Las metas institucionales se ajustan al modelo oficial de gestión. Objetivos y metas coinciden y forman parte de una planificación similar, igualmente, los compromisos de desempeño se articulan con la planificación estratégica. En líneas generales, responden a la propuesta educacional del centro y facilitan la acción coordinada del conjunto de personas que componen la comunidad educativa.</p> <p>Aunque el instructivo especifica colaboración del Ministerio de Educación -asesoría, preparación del proceso, elaboración y suscripción de convenios, implementación y seguimiento, evaluación y cierre-, no se ve grado alguno de participación.</p> <p>No describe acciones de seguimiento de objetivos y metas, espacios de autoevaluación intermedia para analizar cambios y/o registro de avances. En todo caso, disponen todos los medios de verificación comprometidos en el convenio.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Proyecto Educativo del Centro

UNIDAD DE ANÁLISIS: PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PRODUCTOS Y RESULTADOS
Concepto de educación que seguirá la institución educativa	El concepto de educación está presente en los proyectos educativos y notoriamente en los objetivos. También en acotaciones metodológicas que se precisa aprender, valorar y aplicar, hay además -aunque en forma menos sistemática y coherente-, algunos elementos explícitos de evaluación del aprendizaje y otros implícitos en componentes del proyecto. En su fundamentación no dan respuestas al concepto de educación que seguirán los centros, ni al modelo educativo se plantean desarrollar.
Enfoque pedagógico	Los centros declaran como enfoque el modelo pedagógico constructivista y establecen las competencias de aprendizaje generales, la estructura curricular base y las unidades de aprendizaje. No obstante, los diseños curriculares no aportan fundamentación a los proyectos educativos, es decir, las razones que justifican la decisión de formación que se plantean; los objetivos generales de enseñanza definidos por las necesidades de aprendizaje identificadas o características de los estudiantes a quien va dirigida la escuela.
Relación del centro escolar con su entorno	El análisis del contexto que hacen los centros es pobre y las intenciones declaradas no permiten conocer la realidad, como la importancia que se atribuye al entorno y a la comunidad que participa en éstos. Hay sólo descripción estadística.
Planes de Acción	La documentación muestra que cada centro elabora un solo plan de acción con momentos, actividades, sub actividades, tareas, tiempos, recursos, responsables, indicadores de evaluación de competencias, cumplimiento y desempeño. Los equipos de trabajo que se forman en los centros exponen los aspectos pedagógicos curriculares.
Descentralización y autonomía curricular	La descentralización y autonomía curricular aparece como atributo de cada centro y asumen la responsabilidad de su conducción académica. Pero en el análisis, la afirmación no pasa de ser una buena intención en la mayoría de los casos, puesto que: Existe poca claridad respecto de las funciones que deben desempeñar de los profesionales responsables y no se visualizan responsables directos en una dimensión cardinal de la organización educativa, especialmente hoy en que se pide a cada institución que elabore sus propios planes y programas, diseñe su proyecto educativo a más del reglamento de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Plan de Mejoramiento Educativo

UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PRODUCTOS Y RESULTADOS
Diagnóstico	<p>Los centros analizan su plan de mejoramiento a partir de los resultados de mediciones (internas y externas) que han sido registradas y sistematizadas, para estimar si los aprendizajes alcanzados por los estudiantes contribuyen al desarrollo de trayectorias educativas de calidad. También muestran los resultados en distintas asignaturas, competencias básicas transversales, habilidades y/o ejes de aprendizaje fijados en las Bases y el Marco Curricular vigentes para los diferentes niveles y modalidades del sistema escolar chileno.</p> <p>No figuran en el diagnóstico resultados de eficiencia interna y autoevaluaciones que establecen calidad de las prácticas institucionales y pedagógicas</p>
Planificación	<p>Los objetivos son convenidos u acordados por un número reducido de personas en cada centro y las innovaciones o cambios se informan mediante circulares internas y/o memorándum al resto de la comunidad educativa, entre ellos, los padres y apoderados. Para los centros importa más la elaboración del documento de planificación que el proceso de planificación. No son evidentes procedimientos, protocolos y/o facilidades de participación de toda la comunidad educativa.</p>
Implementación	<p>La evidencia no verifica el proceso de implementación del PME. No constituye asunto de análisis técnico colaborativo cuya responsabilidad recae en el equipo directivo. Tarea que instala en el foco aspectos de la gestión institucional que favorecen o frenan la ejecución del plan y sus resultados. Pero, sobre todo, cómo del análisis se proyectan para el año escolar siguiente las acciones que fortalezcan el trabajo del centro y el proyecto educativo.</p>
Seguimiento y Evaluación	<p>Los planes revelan un seguimiento débil en asesoría a los centros que proviene del Ministerio de Educación: controles o supervisiones extemporáneas sin posibilidades de corregir a tiempo los errores de gestión, por ende, se acentúan las deformaciones que el modelo suele perseguir y evitar.</p> <p>Los elementos del plan tienen su fundamentación en los objetivos, dado que toda mejora se realiza con el propósito de obtener algunos resultados que puede expresarse en objetivos. Por otro lado, atienden las estrategias y acciones porque constituyen la base operativa. La afirmación precedente no se puede validar en dos de los centros educativos porque al cabo de cuatro años no han experimentado mejoramiento significativo en las mediciones externas.</p> <p>Todos los centros muestran su participación en la aplicación de pruebas estandarizadas, jornadas de evaluación regulares, elaboración de metas y análisis de resultados, memorias anuales e informes semestrales. Si bien todos los centros deben realizar planificación estratégica para sus proyectos, planes o trabajos, no siempre usan estas herramientas como guías estratégicas, para algunos representa una obligación más que una utilidad.</p>

Tabla 11. Instrumentos de Gestión en las Actas de Reuniones

UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN ANUAL OPERATIVO
CATEGORÍA DE ANÁLISIS: SOCIALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN
PRODUCTOS Y RESULTADOS
En el análisis de las actas de reuniones técnicas no se menciona el plan anual operativo. En efecto, los objetivos son acordados por un grupo reducido de personas y son informados o difundidos al resto de la comunidad a través de los canales formales de comunicación.
UNIDAD DE ANÁLISIS: CONVENIOS DE DESEMPEÑO COLECTIVO
PRODUCTOS Y RESULTADOS
En las actas de reuniones técnicas no se alude a los convenios colectivos de desempeño asignados al equipo de gestión escolar. No hay información de ciclos de seguimiento o autoevaluación intermedia aunque son evidentes todos los medios de verificación comprometidos en dicho convenio.
UNIDAD DE ANÁLISIS: PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO
PRODUCTOS Y RESULTADOS
Básicamente, el trabajo inicial de proyecto educativo compete al equipo directivo para promover la participación de todos. Las actas de reuniones lo mencionan en el temario con etapas de construcción o revisión, dato que confirma la existencia de ciertos espacios para el proceso de reflexión y discusión del proyecto, su elaboración o actualización. En la práctica el trabajo recae en el equipo directivo y socializado o difundido una vez terminado, las actas no explicitan un trayecto sino la aprobación del proyecto educativo correspondiente al año.
UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO
PRODUCTOS Y RESULTADOS
Las actas indican que los directores han debido brindar tiempo para la planificación como exigencia ante los resultados. De hecho se consigna como un valor que casi todas las escuelas abren espacios de participación para la elaboración tanto del diagnóstico como de los planes de acción. Hay distintos grados de participación: algunos incorporan a todos los docentes, a padres y apoderados y a estudiantes; otros consideran solo a los docentes o a un cierto número de ellos que, generalmente, conforman un comité técnico.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

El estudio muestra que para una efectiva implementación de la política educativa y en particular, el conocimiento y la apropiación de los instrumentos de gestión, la escuela debe resolver enlaces críticos como armonizar presión y apoyo de los elementos de autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas e instalar competencias previas *en* los docentes directivos y administradores de las escuelas municipales, entre otros. No está demás insistir que, en esta perspectiva es razonable acompañar a los docentes directivos para validar sus capacidades de gestión administrativa y pedagógica.

En la actualidad, el papel del director y de su equipo -realizado en la política educativa-, parece una versión que avanza en tareas primarias pero que a menudo tropieza con limitaciones más complejas. De hecho, no es menor admitir que el centro está inmerso en un sistema de dependencias múltiples con agentes nacionales y subnacionales a la vez. La escuela, por un lado debe responder al Ministerio que diseña e implementa la política, a la Superintendencia que fiscaliza, a la Agencia de Calidad que evalúa y por otro lado, al Municipio que administra los recursos económicos y humanos, y por cierto también debe responder a su comunidad.

En ese mismo sentido, la gestión predominante en todos los centros educativos es la burocrática reproduciendo apego y sobre valoración de procedimientos administrativos en cumplimiento de las normas. Los equipos directivos, en su modo de operar, hacen opciones y van adecuando su accionar a los requerimientos y limitaciones de la práctica. Los estilos de gestión se presentan puros o complementados, oscilando hacia sesgos políticos autoritarios, políticos democráticos, dejar de hacer, o viceversa, concuerdan con las demandas de la gestión municipal que es altamente normada. No obstante, la totalidad de los centros en estudio, elabora un plan anual donde se establecen objetivos, metas, actividades y estrategias a seguir en materia educativa. En su diseño participan los docentes directivos y en algunos casos docentes de aula capacitados en materias de interés.

El movimiento hacia una administración más autónoma ha llevado a los directores de escuela a adquirir una mayor injerencia en las funciones de la institución, gestiones que en el pasado se realizaban en los niveles centrales del sistema educativo. No obstante, es importante señalar que la relación entre lineamientos del sistema y participación de los directores en la gestión escolar no es lineal. La investigación destacó el hecho de que las mismas características del sistema limitaron parcialmente el desarrollo de nuevos estilos de gestión pedagógico-participativos. Al respecto, los siguientes alcances:

El predominio de la estructura jerárquica y centralista del sistema educativo limita la autonomía de los directores para tomar decisiones relacionadas con la organización y prioridades del centro educativo; los obliga a seguir indicaciones que, a menudo, no son congruentes con las realidades que dirigen y los coloca en la necesidad de invertir gran parte de su tiempo en actividades administrativas o de gestión de recursos.

Los rasgos de dicha estructura tienden a reproducirse en los centros educativos: la dirección se erige como autoridad máxima y desde esa posición, impone al resto de la comunidad la obligación de atender a las órdenes de las autoridades educativas. Otro aspecto se manifiesta en la escasa originalidad de los miembros de las comunidades educativas. No se instala la idea para apostar con respuestas propias, con acciones concretas ante problemas que surgen fuera de los marcos y formatos que reciben o que

induce el nivel central, y por tanto, se demoran en alcanzar la situación objetivo planificado, la evaluación y actualización que requieren estos procesos. El estudio muestra que ninguno de los centros cumplió con las metas preestablecidas por el Ministerio de Educación.

Ahora bien, los centros del estudio asumen lineamientos teóricos-metodológicos, orientados por el enfoque estratégico de planificación para apoyar el desarrollo de proyectos educativos y los procesos de aprendizaje organizacional. Sin embargo, los datos obtenidos dan cuenta que esta acción no se vincula con el entorno social en el cual están insertos. Esta relación entre principios orientadores de la planificación estratégica y elementos del entorno organizacional asegurarían que las escuelas respondieran a las demandas de los cambios permanentes del conocimiento, por medio de la formación de un individuo en la cultura de la democracia, la solidaridad social, el diálogo y la diversidad.

Lo común en estos centros educativos es la existencia de proyectos educativos de la institución, planes de mejoramiento educativo, y planes anuales que operacionalizan los instrumentos de gestión antes nombrados, lo que supone aceptación compartida de visiones y necesidades como primer punto de discusión y de acción. El desarrollo de estas visiones no está zanjado, requiere tiempo para superar barreras de la comunicación a través de ciclos de reflexión-acción, donde seguimiento y evaluación institucional se convierten en momentos claves para dar lugar a un proceso colectivo de aprendizaje.

La propuesta metodológica de los centros -para la construcción del proyecto educativo-, toma algunos elementos del enfoque de planificación estratégica situacional. Estas líneas se inspiran en un proceso de planeación educativa que se abre al aprendizaje organizacional y por tanto, al cambio. De la experiencia, se concluye que cada centro construye su proceso dependiendo de las características socio-culturales específicas de los estudiantes a los que atiende, de las condiciones organizativas, de las intenciones y la visión de los actores involucrados en la práctica escolar, de las peculiaridades del entorno donde se encuentra, en ese orden.

Para el seguimiento y evaluación de los planes de acción los centros no consideran que sea una constante la reflexión de los involucrados. Por ende, resulta difícil ir ajustando estrategias y/o modificando actividades en la dirección adecuada. En la documentación oficial analizada se aprecia una inadecuada evaluación, seguimiento y retroalimentación de los mismos.

Los resultados evidencian también diferencias sustanciales en el estilo de gestión de los directores; mientras en un plantel, el director promovía ampliamente la participación individual y colectiva de los docentes en la dimensión pedagógica; en los otros centros, la dirección y jefatura técnica, subdirección impulsaban prioritariamente el trabajo individual. La gestión está unida al ejercicio de poder en cada centro,

democrática en uno, centralizada en la dirección en otros y se manifiesta en la toma de decisiones y en la rigidez del desempeño dentro del quehacer pedagógico. Asimismo, el papel que cada director atribuye a la autonomía de la escuela y su práctica, determinan el sentido de sus acciones, las relaciones que establecen con el sistema educativo y la forma en que estas relaciones limitaban o no su libertad para generar, como centro educativo, estrategias novedosas encaminadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Las escuelas en estas comunidades son mucho más que un sitio donde niños y niñas van a estudiar y aprender ciertos contenidos; es un referente donde muchas de las prácticas sociales tienen lugar. En formulación de la política educativa entonces debiera primar el sentido de comunidad y lo que ésta propone para la educación de los niños y niñas que la conforman. La calidad y equidad en la educación -como es la consigna nacional que se comparte como deseable-, no puede imponerse y definirse a priori desde un nivel central, sino surgir de lo que la propia comunidad siente como relevante para que sus miembros se fortalezcan como personas.

Finalmente, el diseño debe reconsiderar y desplegar asesoramiento y acompañamiento técnico-pedagógico hacia los directores y sus equipos de modo tal que, puedan pasar de autonomías vivenciadas como abandono, aislamiento y/o malestar, a responsabilidades experimentadas como derecho de igualdad de condiciones materiales y simbólicas para construir una educación valiosa y significativa para sus estudiantes. En paralelo reclama la intervención concertada con los actores institucionales para configurar prácticas pedagógicas reflexionadas y contextualizadas en sus centros educativos.

Referencias

- Antúnez, S. (2004). *Organización Escolar y Acción Directiva*. México D.F.: SEP.
- Arellano, J. P. (2000). *Reforma Educacional: Prioridad que se consolida*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México D. F.: Internacional Thomson Editores.
- Bellei, C. (2004). *Escuelas eficaces en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

- Bravo, D., Sevilla, P. y Miranda, L. (2008). *Equipos directivos y resultados de los estudiantes: evidencia a partir de la asignación de desempeño*. Recuperado de http://www.microdatos.cl/interior_publicacion.php?id_s=4ycod_publicacion=7
- Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121-144.
- Castro, M. (2010). Códigos para el análisis de política educativa local en Chile. Temas pendientes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(67), 189-213. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a02v1867.pdf>
- Carbone, R. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC. UAH.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S. A.
- De Paula Rodríguez, F., Pozuelos, F. y García, F. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, Julio, 2012, 117-141. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n8/REID8art7.pdf>
- Dye, T. (2005). *Understanding public policy*. New Jersey: Editora Upper Saddle River.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México, D.F.: Maestros y Enseñanza. Paidós.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: CEP.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO. OREALC.
- Farrell, J. (2000): Why is Educational Reform So Difficult? Similar Descriptions, Different Prescriptions, Failed Explanations. *Curriculum Inquiry*, 30(1), 83-103.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México D. F.: Amorrortu. SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Kilpatrick, S., Bell, R. y Falk, I. (1999). The Role of Group Learning in Building Social Capital. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(1), 129-144.
- Gather, M. (2001). *Inovar no interior da Escola*. Porto Alegre. Brasil: Artmed Editora.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. y Le Compte, L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Guajardo, G., Gubbins, V., Reyes, G. y Brugnoli, V. (2002). *Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización* (pp. 65-73). Santiago de Chile: CIDE. UNICEF
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). California: Sage.
- Henríquez, F., Lara, B., Mizala, A. y Repetto, A. (2011). *Effective Schools do exist: Low Income Children's Academic Performance in Chile*. Recuperado de http://www.escueladegobierno.uai.cl/wp-content/uploads/2014/05/WP_010.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- López, P. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Marcel M., y Raczynski, D. (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la Educación Pública de gestión local en Chile*. Santiago de Chile: CIEPLAN. Uqbar Editores.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011). *Cartilla de gestión del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile: Unidad de Transversalidad Educativa. División de Educación General. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (1997, Noviembre). *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Pastor, E. (2006). La participación ciudadana: principio ético de la intervención profesional desde los Servicios Sociales Municipales. En Revista e Investigaciones Sociales. *IV Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social*. España: Universidad de Zaragoza.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). Santiago de Chile: PREAL.

- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL*, 41, 1-28.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zeland: Ministry of Education.
- Romero, M. (2011). La dirección de centros educativos: un reto en constante evolución. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 113-130. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n6/REID6art7.pdf>
- Schiefelbein, E. (1997). La gestión de una escuela adecuada para el siglo XXI. *Educación Hoy*, 131,12-28.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile*. (Tesis Doctoral). Barcelona. España: Departamento de Economía de la Empresa. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/3958/cptj1de1.pdf?sequence=1>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Fecha de recepción: 31/05/2015

Fecha de revisión: 21/07/2015

Fecha de aceptación: 29/07/2015