De la investigación a la práctica efectiva:
Aplicaciones del Modelo de Gestión escolar de Calidad de Fundación Chile

Mario Uribe Briceño (*)
Fundación Chile

"Una tarea fundamental para crear culturas de cambio educativo consiste en fomentar relaciones de trabajo más cooperativos entre directores escolares y los docentes, y entre los propios docentes" (Andy Hargreaves,1997:23)

INTRODUCCIÓN:

En Chile al igual que en casi toda Latinoamérica, se han implementado desde los años noventa, un número significativo de programas compensatorios de asistencia técnica focalizada.

Junto con estos programas de apoyo, se han instalado progresivamente sistemas de evaluaciones externas nacionales e internacionales que provocan, naturalmente, una presión por mejorar los resultados académicos. En la actualidad, estos resultados podrían ser comparables casi en cualquier escala, desde la individual a la regional con un especial énfasis en aquellos que reflejan aprendizajes, sin embargo, también se observa una tendencia creciente en el análisis de procesos y desempeños al interior de las escuelas, en particular aquellos que se refieren al accionar de los profesores y directivos, responsables de los procesos institucionales y pedagógicos de la organización.

Si bien los avances en distintos planos no han sido menores (vr.g. cobertura, equipamiento, infraestructura), el año 2006, el sistema escolar chileno asistió a una crisis generalizada que se manifestó en una paralización estudiantil de grandes proporciones, no sólo porque aglutinó a la mayoría del estudiantado, sino porque en sus demandas se incluyeron temas de alcances tan variados como los relativos a la propiedad, financiamiento, equidad y calidad del sistema.

En este contexto, se han desarrollado un número muy importante de iniciativas de apoyo a la gestión escolar tanto del sector público como privado. Ya en el año 1999 teniendo como marco los estudios de efectividad y eficacia escolar y sumado a la necesidad de contar con un referente ordenador de la gestión en las escuelas, Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile diseñaron un *Modelo de Gestión Escolar de Calidad,* con el objetivo de otorgar a los directivos una base de análisis sistémico en vista del mejoramiento continuo de la escuela.

Para comprender cabalmente el impacto logrado, es necesario indicar que Fundación Chile no es un ente regulador, ni supervisor en educación, por tanto todos sus desarrollos han sido voluntariamente aplicados por los usuarios.

(*) El presente artículo de divulgación, es una adaptación sobre el original del mismo nombre presentado en el "V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos". Universidad de Deusto, Bilbao España. Agosto de 2008. El autor es actualmente Director del Programa de Gestión y Dirección Escolar de Fundación Chile. muribe@fundacionchile.cl

El objetivo del presente artículo es describir sintéticamente los referentes conceptuales, el diseño, las claves de instalación de este Modelo y finalmente sus resultados y proyecciones más relevantes. Para ello entonces se abordaran los siguientes temas:

1. Contexto: El desafío de la equidad y calidad
2. Marco conceptual de referencia para el diseño del Modelo
3. Descripción del modelo de Gestión Escolar Fundación Chile
4. Estrategia de Instalación del Modelo: Formación y Creación de una Red de Consultores en Gestión Escolar y uso intensivo de TICS en los procesos de Mejora
5. Hitos que consolidan la aplicación del Modelo (Certificación; Asistencia Técnica en Escuelas Críticas y Desarrollo de Competencias docentes y directivas)
6. Conclusiones y Proyecciones.

1. CONTEXTO: EL DESAFÍO DE LA EQUIDAD Y CALIDAD

El Modelo de Gestión Escolar, como ya ha sido comentado fue diseñado el año 1999 y desde entonces ha tenido diversas aplicaciones. 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 así también 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. Analicemos alguno de los resultados que dan cuenta del estado del sistema en estos años y que dan contexto a la aplicación de un modelo de calidad para la gestión escolar.

Como es sabido, por su 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. En la actualidad, dieciseis países están participando en el Segundo Estudio Regional para 3° y 6° de primaria que lleva adelante la OREALC /UNESCO, seis de ellos participaron en PISA 2006 y se sumarán tres más al ciclo PISA 2009. Otros han participado además en los estudios de Matemática y Ciencias, TIMSS; Lectura, PIRLS y Educación Cívica (PREAL: 2008).

Existen además otras evaluaciones que corresponden a observaciones de realidad, que no son pruebas o comparaciones estandarizadas y que nos permiten tener un panorama de la región. Así, algunos datos promedio de países latinoamericanos que reflejan la situación “al interior de las escuelas” muestran que solamente el 44% de los rectores tienen metas de aprendizaje claras, escritas, difundidas para sus escuelas; que un 11% de los maestros confían en el rector como fuente de consejo o liderato pedagógico; que el estudiante latino medio logra menos que el 95% de los estudiantes de la OCDE; 95% de los rectores y 80% de los maestros consideran que los documentos curriculares son demasiado difíciles de aplicar (Crouch:2007).

Esta necesidad de tener algún grado de certeza en los avances y en la calidad de los procesos y relaciones, no sólo tiene que ver con políticas de transparencia y rendición de cuentas, sino porque se hace muy necesario conocer los progresos efectivos ante una inversión pública sostenidamente creciente que se funda en el convencimiento de

que una educación con calidad y en condiciones de equidad mejorará sustantivamente la red social, cultural, política y productiva en el país.

Al parecer, hay consenso en que entre otros muchos indicadores macros, tres son los que reflejan el estado de situación en educación de los países en cuanto a equidad y calidad. El primero es el gasto en relación al PIB, el segundo es la cobertura y finalmente los niveles de aprendizaje alcanzados que se demuestran a través de los resultados medidos en pruebas nacionales e internacionales.

En Chile, el gasto público en educación se triplicó entre el año 1990 y el año 2003 (de US$ 1000 millones a US$ 3700 millones) siendo principalmente su destino el mejoramiento de remuneraciones docentes, infraestructura y equipamiento de las escuelas, así como a programas nacionales focalizados en sectores de pobreza. El aumento se ha mantenido llegando el 2007 a US$ 7500 millones (Beyer, 2007). La participación del gasto en educación, en relación al PIB, llega a un 6,1% el año 2006, y en 1999, año en que se inicia el diseñó del Modelo de Gestión Escolar que se presenta, el gasto en relación al PIB era 6,6%, 3,8% público y 2,8 % privado. (Mineduc, 2007).

Entre 1990 y 2000 la escolaridad promedio de población de 15 años y más en Chile crece desde 9,0 a 9,8 años de estudio (Mideplan:2000,24), al año 2006 es de 11 años.

El sistema escolar chileno atiende a 3.645.654 estudiantes en un programa escolar planificado a doce años, ocho de enseñanza básica y cuatro de enseñanza media. De acuerdo a las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación. El año 2006 el sistema escolar contaba con un total de 11.671 escuelas y liceos, de este total, 5.971 eran establecimientos municipales, 4.897 particulares subvencionados, 733 particulares pagados y 70 establecimientos administrados a través de acuerdos especiales por corporaciones privadas. En el mismo orden, la matrícula se distribuye casi en las mismas proporciones entre el sector municipal y el particular subvencionado, 46,8% y 45% respectivamente. El sector particular reúne el 6,7% de la matrícula y las corporaciones un 1,7 %. Al año 2000 el sector municipal reunía el 54,2%, los subvencionados el 35,8% y los privados el 8,2% (Cox, 2003: 27), la tendencia de crecimiento del sector subvencionado se ha mantenido.

El 91% de la matrícula se financia total o parcialmente con recursos públicos. Los colegios particulares subvencionados y particulares hasta ahora, han podido seleccionar sus alumnos a través de distintas modalidades, práctica que de manera más excepcional también se ha ocupado en algunos colegios municipales de alta demanda.

La cobertura por Grupo Socioeconómico (GSE) también es relevante a la hora de los análisis. La conclusión es que en Chile los GSEs tienden a concentrarse según dependencia. El año 2000 el 68% de la matrícula del sector municipal correspondía al 40% más pobre de la población (CASEN, 2000). Para el 2006, el sector municipal atiende al 77.9% del GSE Bajo, al 79,3% del GSE Medio Bajo y al 40,92 % del GSE Medio; los establecimientos particulares subvencionados atienden al 58,9% del GSE Medio y al 90,41% del GSE Medio Alto y finalmente el sector particular pagado atiende al 89,5% del GSE Alto (Mineduc,2007).

El actual mapa de distribución de escuelas por dependencia (propiedad) y concentración de alumnos se origina en gran medida durante la década de los años 80, período en que se traspasa la totalidad de las escuelas administradas por el Ministerio

de Educación a los municipios del país. Junto a lo anterior, también hubo un cambio en el financiamiento del sector, la subvención escolar se comenzó a pagar a las escuelas no por su matrícula permanente, sino, por la asistencia media mensual de sus estudiantes. En ese contexto de descentralización y financiamiento, el sector privado vio condiciones propicias para ampliar la oferta educativa a través de colegios "particulares-subvencionados" con financiamiento público, factor estructural que no fue modificado por los gobiernos democráticos posteriores al año 1990.

En cuanto a los resultados en pruebas nacionales e internacionales que miden logros de aprendizaje, el sistema educativo en su conjunto no evidencia avances significativos y reflejan en la distribución de sus resultados una brecha muy significativa entre grupos socioeconómicos.

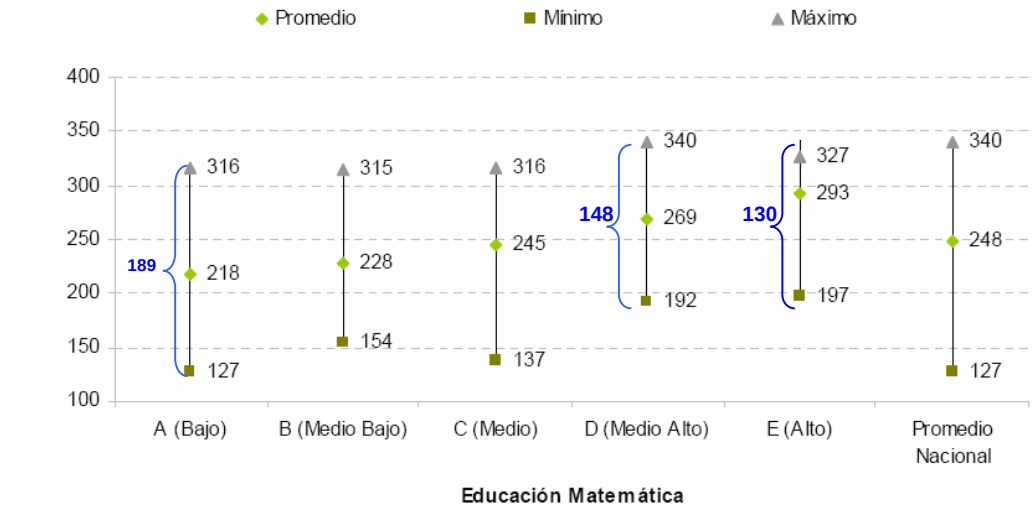
Si bien para muchos los resultados de pruebas estandarizadas no dan cuenta en forma exhaustiva de la calidad educativa de una escuela, lo cierto es que sí importa como información relevante los niveles de desempeño alcanzados (PREAL, 2008). Dos ejemplos referenciales: el año 2006 Chile participó en la Prueba PISA en compresión lectora, ubicándose en el primer lugar de América Latina y en décima ubicación entre los 24 países de ingreso medio cuyos estudiantes rindieron este examen. En la prueba de Ciencias, obtuvo el octavo lugar con 23 puntos bajo la media internacional y en matemáticas obtuvo el lugar 17, a 43 puntos de la media. Desde la perspectiva de un ranking se puede ser optimista, sin embargo al analizar la distancia entre el resultado y los promedios, el resultado es mucho menos auspicioso y cuando se analizan la relación resultados y la brecha entre los estudiantes de distintas condiciones sociales, definitivamente la conclusión es muy negativa, al punto que el informe internacional hizo hincapié en el caso chileno por la alta incidencia del nivel socioeconómico en la explicación de los resultados. (Brunner, 2007).

La prueba nacional estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación que se aplica sin interrupciones desde 1988), arroja conclusiones similares cuando se analizan las diferencias de resultados por segmento socio económico. La prueba SIMCE de Matemáticas del año 2006 aplicada en cursos de 4to Básico, dio como promedio nacional 248 puntos, obteniendo el sector socioeconómico bajo 218 y el alto 293 puntos. Las diferencias intra-grupos también son relevantes, es más desigual el segmento bajo con 189 puntos de diferencia, que la brecha evidenciada en el GSE medio-alto con 148 puntos y el GSE alto que presentó diferencias de 130 puntos. Los resultados entre escuelas de distintas dependencias también da cuenta de diferencias, las escuelas Municipales están a 17,2 puntos bajo el promedio, las Particulares Subvencionadas bajo 1,7 puntos del promedio y las particulares pagadas sobre los 42,7 puntos del promedio (Mineduc, 2007:61.62). El año 1999 cuando se diseña el Modelo de Gestión de Calidad que se presenta en este artículo, los resultados presentaban un panorama similar, el promedio nacional de la prueba en matemáticas para 4to Básico fue de 250 puntos, siendo el promedio en las escuelas municipalizadas de 239, en las particulares subvencionadas 256 y en las particulares pagadas 298 (SIMCE,1999:12)

En el mismo sentido, cuando se analizan las variaciones en los resultados entre el año 2005 al 2006 los GSE bajo y medio-bajo son los segmentos que porcentualmente, más disminuyeron sus puntajes (23,9% y 25% respectivamente). No se conocen con exactitud las capacidades institucionales que presentan las escuelas de este segmento y probablemente hay diferencias muy radicales entre unas y otras. En el caso de los

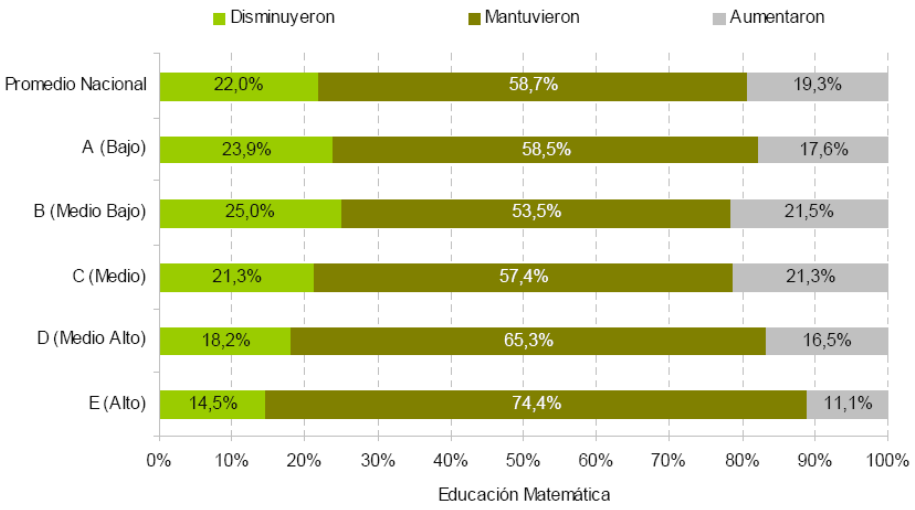
GSEs altos es evidente que se encuentran en un umbral en que les hace más difícil elevar sus resultados (ver Gráficos 1 y 2).

Gráfico 1: Resultado SIMCE 4° Básico 2006, según GSE. Subsector Matemáticas



Fuente: MINEDUC. Sistema de Medicación de la Calidad de la Educación, SIMCE.

Gráfico 2: Variaciones de Resultados SIMCE 4° Básico 2006 respecto del año 2005, según grupo socioeconómico. Subsector Matemáticas



Fuente: MINEDUC. Sistema de Medicación de la Calidad de la Educación, SIMCE.

Visto lo anterior, se puede concluir que el contexto para gestionar y dirigir escuelas en Chile es estructuralmente complejo y se requerirán distintas competencias y recursos de acuerdo a cada dependencia. En los estudios de sistemas educativos comparados no hay referente parecido de coexistencia de escuelas municipales que, en comparación con el sistema subvencionado, realicen su labor en desigualdad de condiciones (restricciones reglamentarias y laborales) y ambos con débiles, sino inexistentes, sistemas de garantías de calidad de su servicio. En este sentido el año 2004 la OCDE emitía un juicio al respecto donde se concluía que *"Más que cualquier país de Latinoamérica, Chile ha podido sostener el proceso de reforma debido al acuerdo político que prevalece en un país… sin embargo, esta voluntad de consenso no ha logrado impactar, hasta ahora, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes" y termina indicando que el sistema escolar chileno está influenciado por una ideología que otorga una importancia "indebida"* a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (OCDE: 2004:290).

El año 2006, se desencadenó una de las crisis más significativas de la última década y se expresó en una masiva paralización estudiantil de nivel medio y básico con demandas cuyo eje central fueron temas de mejoramiento de la calidad y equidad y se cuestionó el concepto de dependencia y lucro en educación. La movilización que convocó a la gran mayoría del estudiantado y que fue conducido por liceos líderes, obligó al gobierno a constituir un consejo de amplia representatividad denominado "Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación", cuyo informe final en lo sustantivo recomendó el cambio de la Ley orgánica de educación, que entre otras modificaciones consagrara la no selección de alumnos a lo menos en los primeros seis años de escolaridad, así como la creación de organismos públicos (Superintendencia y Agencia de Calidad) que velen por la calidad de los aprendizajes, procesos y uso de los recursos en todas las escuelas, liceos y colegios del país que cuenten con financiamiento público. Ambas iniciativas están en pleno desarrollo y constituyen hoy el centro del debate social y legislativo. En este contexto se ha diseñado y aplicado el Modelo de Gestión Escolar durante estos años.

2.- MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA PARA EL DISEÑO DE UN MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR DE CALIDAD.

El modelo de gestión escolar es un referente metodológico de análisis, planificación y mejora de la escuela. Por ende, es una herramienta que podría facilitar procesos de cambio significativos en el centro escolar.

El análisis, realizado internamente en la escuela, tiene como propósito dar un perfil o línea base en cuanto al estado de situación de sistemas y/o prácticas en planificación, procesos, efectividad, participación y percepción de calidad en relación a los propósitos declarados en la escuela, con el fin de orientar sus acciones de mejora continua.

En su diseño y desarrollo posterior, se consideraron fundamentalmente los aportes de la investigación sobre procesos de cambio, variables claves en escuelas efectivas, modelos de eficacia escolar y modelos de gestión de calidad.

Marco referencial

Ante una sociedad que cambia, las organizaciones, las personas y sus relaciones requieren dinamizarse y por tanto, tienen la necesidad de cambiar su estructura y muchas veces su propia cultura, hay entonces una búsqueda permanente sobre que cambios son necesarios y deseables que ocurran para dar respuestas de calidad a las necesidades del entorno.

Un aspecto fundamental para el logro de la mejora es la capacidad de la escuela para gestionar el cambio educativo. Los procesos de mejoramiento implican revisar las prácticas cotidianas en la escuela y analizar su grado de efectividad. Por su naturaleza, el mundo escolar está sometido recurrentemente a estudios multidisciplinarios que dan paso a la implementación de procesos de cambio en distintos niveles y escalas, que van desde la declaración de nuevas "reformas educativas" (macro) hasta la incorporación de nuevas tecnologías en las salas de clases (micro). La investigación ha demostrado que en la mayoría de los casos, los profesores desconocen el origen y motivación de los cambios. Lo anterior ha provocado recurrentemente el fracaso de estos procesos, siendo el momento más crítico cuando se produce una disociación entre los actores involucrados con aquello que fue planificado.

La viabilidad de los cambios sólo serán posible en la medida que los "*individuos y los grupos" encuentren "el significado tanto de lo que se desea cambiar como del modo de hacerlo"* (Fullan, 2002:6), y el mismo autor agrega que, para comprender cabalmente el fenómeno del cambio, se debe "*combinar el conocimiento conjunto de las situaciones individuales con el entendimiento de los factores organizativos e inter-organizativos"*

Los estudios de gestión y eficacia escolar nos indican que uno de los actores claves que puede favorecer que los procesos de cambio no fracasen es el director(a) y su equipo directivo. La evidencia nos indica que los directores efectivos, son aquellos que 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. En 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 de entorno. (Raczynski, 2005).

Afirmaremos entonces que, así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos (su liderazgo) es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promuevan el aprendizaje y la eficacia de la organización escolar. En este sentido, un aspecto más bien reciente es vincular el desempeño del líder con la mejora de los aprendizajes. La evidencia está siendo más contundente a este respecto y si bien pueden existir dudas si su impacto es más o menos directo, el liderazgo directivo es la segunda variable después de "la clase", entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen al logro de los aprendizajes y este efecto es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles, (Marzano, 2003; Brunner, 2003; Leithwood, 2004, Raczynski, 2005).

Para el logro de lo anteriormente descrito, el conocimiento por parte de los directivos de las relaciones y procesos intra escuela, es una clave de efectividad. El contar con una herramienta de gestión (Modelo) que les facilite este análisis es fundamental.

Un Director(a) al reconocer las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales de los miembros puede constituirse en un facilitador y promotor de formas de participación ad-hoc que promuevan la mejora. La eficacia en este sentido, se funda en la participación integrada de los actores, a ese respecto, las escuelas eficaces están más estrictamente relacionadas, estructural, simbólica y culturalmente, que las menos efectivas. (Marchesi & Martin, 2000; citado por Meneses 2005:699).

Si bien a la fecha se han acumulado un número importante de investigaciones que sistematizan acciones que pretenden mejorar los resultados y que apuntan a aspectos tan sensibles como el desarrollo de competencias profesionales o enseñar para comprender, no es, ni ha sido evidente, el efecto de estos cambios en los estudiantes. ¿Cuál es la causa o causas para que estos procesos no obtengan los resultados esperados?, como ya se comentó, el involucramiento de los docentes es una de ellas. En el caso de los directivos podemos encontrar más de una causa, las más común tienen que ver con el no saber provocar y dirigir procesos de cambio, otras apuntan a aspectos más complejos y delicados como falta de compromiso con la mejora o dicho de otra manera, con una carencia de sentido, de propósito moral y profesional con la formación y aprendizaje de los estudiantes. Un Modelo de Gestión Escolar o cualquier otra guía metodológica, no puede resolver esta última causa, pero si puede dar una orientación general para la primera y por tanto, puede ser un punto de apoyo útil para aquellos que tienen decisión y ánimo de mejora.

En general los procesos de mejoramiento escolar se inician con una pregunta fundamental que es deseable responder: ¿La (mi) escuela es una entidad que logra a través de sus prácticas cotidianas, una formación para la convivencia social y ambiental, con resultados de calidad en los aprendizajes de todos sus estudiantes según sus propias metas, las del sistema educativo de que es parte y las expectativas del entorno?

Para responder, se hace necesario establecer algún método de análisis y una organización en que los actores principales sea la propia comunidad. Si se pretende instalar una cultura de calidad, los responsables de los procesos deben estar directamente involucrados en el análisis de su propia escuela.

2.1 LA ORGANIZACIÓN ESCUELA: LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y LA NECESIDAD DE ACORDAR UN MÉTODO DE ANALISIS.

Si la escuela da o no, una educación de calidad es una respuesta que debe ser demostrada. La mejora efectiva será una afirmación que se realice partir de la constatación de un incremento sostenido en los resultados y que superen un registro anterior. La mejora implica la demostración de que hubo un cambio de prácticas o de procesos claves y con ellos un cambio en los resultados.

Los resultados, en general, se obtienen de métodos evaluativos que utilizan indicadores que permiten hacer juicios acerca de aspectos claves del funcionamiento de la escuela o los sistemas educativos en el nivel local o nacional. Los resultados, desde esta perspectiva no son neutros y constituyen medidas de referencia que serán interpretadas de acuerdo a los intereses de los actores y en esta dinámica, cada actor dará un *significado* o los interpretará desde su propia realidad.

Los juicios evaluativos se fundan entonces al contrastar el resultado obtenido con un punto de referencia o estándar de exigencia previamente declarado. Si consideramos que se cumple rigurosamente cada una de las etapas mencionadas, debemos declarar que por su naturaleza organizacional, este modo de análisis racional-positivista para efectos de la escuela, es completamente insuficiente si se quiere activar procesos de cambio y mejora reales. De ahí que se hace necesaria una metodología de análisis organizacional que considere además otros aspectos, como la dimensión relacional, los procesos de comunicación internos y el contexto.

El Modelo se ha desarrollado sobre la base de los siguientes referentes:

- Estudios y sistematizaciones sobre efectividad y modelos de eficacia en escuelas.
- Modelos de excelencia o gestión de calidad y
- Sistemas de Aseguramiento de Calidad (Diagnóstico-Autoevaluación, Diseño de Planes de mejora y Certificación).
- Uso de Tecnologías de Comunicación e Información (TICs) en función de la Mejora escolar.

2.1.1 MODELOS DE EFICACIA ESCOLAR QUE ORIENTAN Y DAN MARCO AL MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR:

El antecedente más relevante para comprender los *Modelos de Eficacia Escolar* se encuentra en la extensa línea de investigación del mismo nombre, que en una de sus más recientes síntesis se explica como "*…los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo"* (Murillo, 2005:22).

Se considerará el e*fecto escolar* como la capacidad de las escuelas para influir en los resultados de sus alumnos. La comparación es entre escuelas y no entre aquellos que asisten o no asisten a la misma (efecto escolarización). En la medida que se distinguen los factores asociados a rendimientos las escuelas, es posible aprovecharlos en la instalación de procesos de calidad. Una de las claves entonces, es conocer y sistematizar experiencias de buen resultado, en el caso chileno y sólo por mencionar una de ellas, es el Programa para el "Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres" (P900). Este programa se puso en marcha en 1990 y su objetivo fue mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socioafectivos en escolares de educación parvularia y básica. Sus resultados promovieron una serie de medidas y programas nuevos a fines de los 90 y se obtuvo nueva información de factores escolares de aula y contexto local muy relevantes para el sistema y las escuelas. (Carlson: 2000)

Este tipo de experiencia y sistematizaciones que analizan variables y factores asociados a la eficacia escolar no son nuevos, en cambio los *Modelos de Eficacia Escolar* se desarrollan consistentemente sólo a partir de los años 90 en delante. Su aporte a la gestión y a la investigación es que, a través de esquemas comprensivos, explican dimensiones y procesos escolares en ámbitos contextuales determinados.

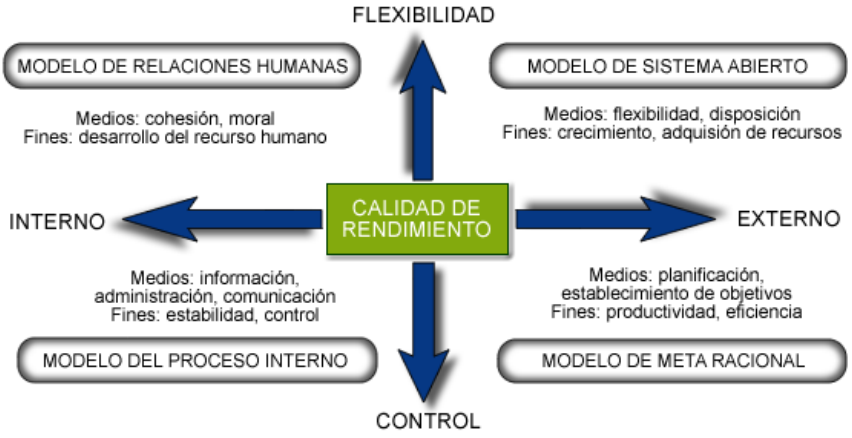
Antes de analizar las variables y modelos de eficacia escolar, un comentario en relación al uso del concepto *eficacia*.

Desde la perspectiva de la teoría organizacional, es necesario distinguir y cuidar la perspectiva de eficacia que se utiliza. El "*modelo de eficacia"* más difundido, corresponde a un modelo meta racional que pone un particular énfasis en temas de productividad y eficiencia. Esta perspectiva como es sabido, tensiona en general a las comunidades escolares ya que le es ajena a su cultura organizacional y por tanto se produce resistencia a su aplicación, se trata del clásico dilema entre poner los énfasis en procesos/relaciones o bien en resultados.

Lo interesante es que la literatura especializada distingue otros modelos alternativos de eficacia, como el de Relaciones Humanas, Modelo de Sistema Abierto y el Modelo de Procesos Internos. Unos representan flexibilidad versus control, o bien con marcada orientación hacia lo interno o externo. (Ver figura N°1 Estructura de Quinn y Rohrbaugh 1983, citado por Scheerens 2000:104 a 106).

Probablemente este es uno de los puntos débiles en la aplicación de los modelos de eficacia ya que, si "productividad y eficiencia" son representados exclusivamente por los resultados escolares, entendidos estos sólo como los avances en los aprendizajes o habilidades asociadas a lo cognitivo, dejan de lado otros aspectos del desarrollo escolar como son los de desarrollo social, emocional y moral (Scheerens, 2000:107) que en general no son considerados en los procesos tradicionalmente estudiados en la investigación de escuelas efectivas, ni en sus indicadores tradicionales.

Figura N°1: Estructura de Quinn y Rohrbaugh: Tipología de modelos de eficacia.
(En Scheerens,2000:106)



La aplicación de cualquier modelo de eficacia escolar entonces tendrá que progresivamente tomar en cuenta una perspectiva de "eficacia" más amplia que la tradicional circunscrita a resultados, superando y complementando este límite que aparece como importante pero al mismo tiempo muy reducido a la hora de analizar la actividad escolar.

El antecedente inmediato a los diseños de Modelos de Eficacia escolar son la determinación de las variables claves que la investigación de campo distinguió en escuelas efectiva y que se resume bien a través del cuadro desarrollado por Sammons, Hillman & Mortimore (1995)

Los autores seleccionan 11 aspectos relevantes o claves (Cuadro N°1):

Cuadro N°1: Claves Escuelas Efectivas (Sammons, Hillman & Mortimore ,1995)

1. Liderazgo profesional:	* Firme y dirigido. * Enfoque participativo * Profesionista sobresaliente
2. Visión y objetivos compartidos:	* Unidad de propósito * Consistencia en la práctica * Colaboración y trabajo colegiado
3. Ambiente de aprendizaje:	* Atmósfera ordenada * Ambiente de trabajo atractivo
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar:	* Optimización del tiempo de aprendizaje * Énfasis académico * Enfoque en el aprovechamiento
5. Enseñanza con propósito:	* Organización eficiente * Claridad de propósitos * Práctica adaptable
6. Expectativas elevadas:	* Expectativas globales elevadas * Comunicación de expectativas * Desafío intelectual
7. Reforzamiento Positivo:	* Disciplina clara y justa * Retroalimentación
8. Seguimiento de avances:	* Seguimiento de desempeño del alumno * Evaluación del funcionamiento de la escuela
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos:	* Elevar la autoestima del alumno * Posiciones de responsabilidad * Control del trabajo
10. Colaboración hogar – escuela:	* Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
11. Una organización para el aprendizaje:	* Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

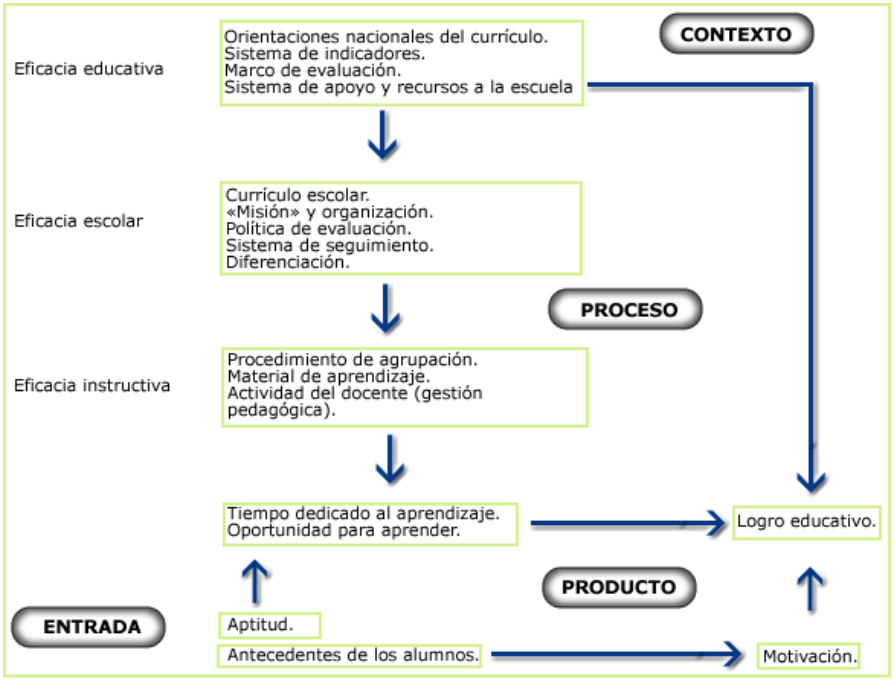
Estas claves como otras muchas representaciones que da cuenta la investigación, distingue factores agrupados, sin embargo para efectos de nuestra intención de lograr un Modelo de Gestión Escolar, tenían una limitación, que puestas así no lograban explicar procesos. Por lo tanto, los Modelos de eficacia escolar complementaron estos estudios y posibilitaron tener una visión de la escuela como organización y revelaron, tal vez sin proponérselo, su dimensión más dinámica, la gestión.

Los modelos de eficacia escolar referenciados al momento de diseñar el Modelo de Gestión Escolar fueron tres: (i) Scheerens (1990); (ii) Creemers y Scheerens (1994); Sammons, Thomas y Mortimore (1999).

El "Modelo integrado de eficacia escolar" de Jaap Scheerens del año 1990 se organiza sobre la base de un modelo sistémico de insumo – producto, las entradas están asociadas a experiencia docente, gasto, participación familiar; los procesos se dividen en dos niveles: la escuela y el aula y como producto el rendimiento de los estudiantes, que se analiza a partir del rendimiento anterior de los estudiantes, su condición socioeconómica y su inteligencia. Adicionalmente agrega aspectos contextuales como son la administración del sistema, características de las escuelas urbanas o rurales, tamaño de la escuela. Su importancia radica en que se abren dos dimensiones de análisis, el primero, "los procesos de la organización escolar" que se vincula a la eficacia institucional y el segundo, la relación "profesor-aula" que se asocia a la eficacia en la enseñanza, cada cual con sus características, procesos e indicadores asociados.

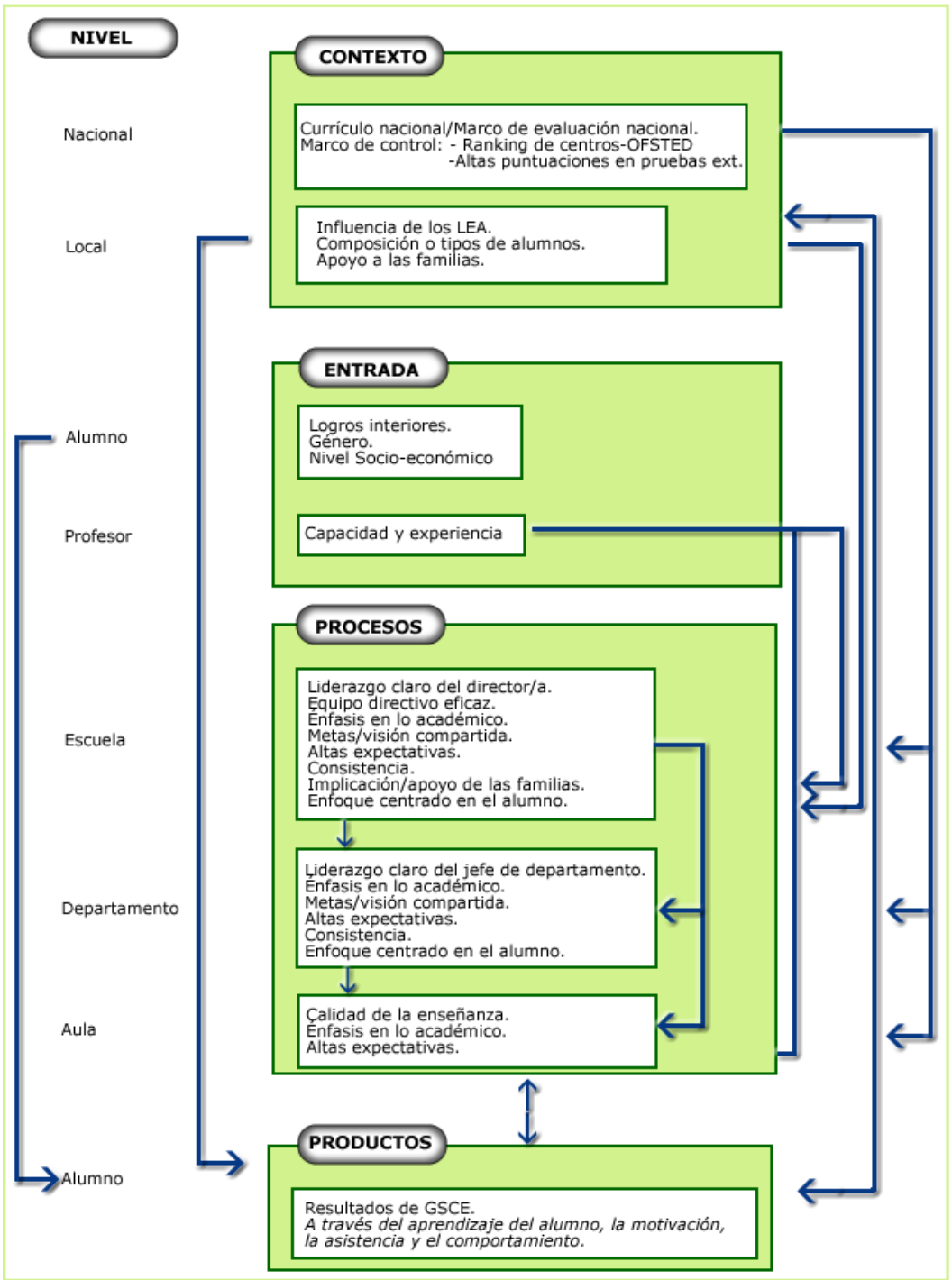
El segundo Modelo es del mismo Sheerens que junto a Bert Creemers el año 1994 presentaron un marco comprensivo de la Eficacia Educativa (Sammons, 1999: 234) (Fig:N°2):

Figura N°2 Marco comprensivo de la Eficacia Educativa (Creemers y Scheerens,1994)



Y en tercer término, se utilizó como referencia el Modelo de Eficacia Escolar para la educación secundaria (ver figura N°3) de Sammons, Thomas y Mortimore (Sammons, 1999:242).

Figura N° 3 Modelo de Eficacia Escolar para la educación secundaria (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997)



Los modelos de eficacia escolar constituyen una visión sistémica de la escuela, su contexto relacional y los distintos niveles que interactúan entre sí a través de procesos. Por ello, es posible afirmar que estos modelos permiten orientar a la acción (Murillo, 2005: 235) a los directivos y otros profesionales o agentes que toman decisiones en el ámbito educativo y por lo tanto, son de importancia para la gestión ya que dan un marco compresivo de las formas de relación.

2.1.2. MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD.

Una segunda vertiente que contribuyó al desarrollo del Modelo tiene su origen en el estudio de organizaciones, a través del conocimiento de *modelos de gestión de calidad o excelencia,* que son una representación racional que pretende reflejar las dimensiones más relevantes de las organizaciones y sirven para evaluar el nivel de eficiencia y efectividad alcanzado en el ámbito interno como externo. Un conjunto declarado de la existencia y prácticas de dimensiones y/o criterios representan los estándares de calidad, acordados previamente y que en general han surgido de acuerdos entre representantes del sector público y privado. Surgen como una necesidad de demostrar públicamente la calidad del proceso organizacional y tienen que ver con la transparencia de las formas de producción en todos los aspectos (laboral, ecológico, legal, etc.)

Tres son los Modelo de Calidad paradigmáticos, el Modelo de la Fundación Europea para Gestión de la Calidad (European Foundation for Qualiti Management ,EFQM), el modelo japonés denominado Deming y el Modelo Malcom Baldrige de Estados Unidos.

Los Modelos han establecido y definido *criterios* de análisis organizacional, que son aspectos críticos que de acuerdo a la investigación en el campo de las organizaciones, si se cumplen dichos criterios, en la mayoría de los casos las instituciones logran sus objetivos. Para efectos del Modelo de Gestión Escolar fundamentalmente se utilizó como referencia el Modelo Baldrige para Educación y EFQM (Cuadro N°2).

El objetivo de establecer modelos de calidad es evaluar un sistema de gestión y conocer si la organización orienta sus acciones a la obtención de resultados y satisfacción de los involucrados, permitiendo realizar comparaciones entre organizaciones con el fin de seleccionar las mejores prácticas organizacionales para contextos determinados.

Cuadro N°2 Criterios fundamentales que consideran los Modelos:

CRITERIOS	MODELO EFQM	MODELO DEMING	MODELO BALDRIGE
1	Liderazgo	Política general	Liderazgo de directivos
2	Personas	Gestión	Planificación Estratégica
3	Política y estrategias	Educación	Estudiantes. Stakeholders
4	Colaboración y recursos	Recogida de información	Gestión Conocimiento, Evaluación y Análisis
5	Procesos	Análisis	Clima y participación laboral
6	Resultados en las Personas	Estandarización	Gestión de Procesos
7	Resultados en los Clientes	Control	Resultados
8	Resultado en la sociedad	Garantía de calidad	
9	Resultados clave del Centro Educativo	Planificación	
10		Resultados	

El Modelo EFQM se divide en dos bloques, los *agentes facilitadotes* (liderazgo, personas, políticas, colaboración, recursos y procesos) y los *resultados* (en personas, clientes, sociedad y resultados del centro educativo).

El Modelo Deming tiene su base en la mejora como eje fundamental a partir de un ciclo continuo y recurrente (Plan-do-check-Act). Es una característica de este modelo el control estadístico, teniendo gran importancia el componente de participación y compromiso colectivo en el proceso de mejora, donde la autoevaluación es más importante que la inspección. (Canton, 2001:82,97)

El Modelo Malcon Baldrige (Modelo M. Baldrige, Education Criteria for Performance Excellence 2008:5-6) tiene similitud con el anterior, enfatizando menos en los controles estadísticos y mucho más en aspectos de gestión. Esto queda reflejado en los componentes de salida del modelo que son dos: resultados y satisfacción del cliente. Estos últimos tendrán un balance positivo en la medida que el trabajo de calidad se construye diariamente en aspectos tales como análisis de la información, planificación, clima, participación de la comunidad y gestión de procesos.

Los principales temas que abordan estos modelos son (Senlle, 2005:50):

- Orientación a resultados
- Orientación al cliente
- Liderazgo y constancia en los objetivos
- Aprendizaje, innovación y Mejora continua
- Gestión por procesos y hechos
- Desarrollo e implicación de las personas
- Aprendizaje, innovación y mejora continua
- Desarrollo de alianzas
- Responsabilidad social

Como herramientas de gestión, los modelos son útiles en la medida que facilitan la comprensión de la organización porque abarcan todas las áreas y sus aspectos. Exploran oportunidades a través de la autoevaluación, apoyan la gestión, dan un énfasis especial a los aspectos de innovación y la mejora continua como ejes de la organización, ponen énfasis en la construcción de una cadena de valor y en la construcción de alianzas.

Al igual que en el movimiento de escuelas efectivas que identifica el *liderazgo* como un predictor evidente de eficacia escolar (Alvarez, 2001:254) en los modelos de calidad, se considera un factor determinante y se describe como la acción personal que impulsa y genera un clima adecuado y focalizado en las expectativas de los estudiantes.

Complementariamente, por ser modelos de excelencia organizacionales van más allá de la definición individual (estilos de liderazgo) y también abren una perspectiva más amplia y analizan el desempeño del *equipo directivo* en cuanto al diseño de políticas, procedimientos, directrices, prácticas instruccionales y supervisión de toda la escuela. (M. Baldrige, Education Criteria for Performance Excellence 2008:7).

Si bien, son organizacionalmente muy interesantes por su diseño, no es posible aplicar estos modelos al ámbito educativo sin antes transformar, resignificar conceptos y validarlos, con el fin de lograr un modelo que sea coherente y consistente desde una perspectiva de los profesores y directivos de las escuelas.

Por tener un origen tan distinto al ámbito educativo (empresas productivas y de servicios), la instalación de Modelos de calidad en escuelas podría desvirtuar su lógica organizacional y el mensaje se reduciría a una acción de aseguramiento desde la perspectiva exclusiva de los resultados de aprendizajes, que si bien son muy importantes, no reflejan la complejidad de los fines de la escuela, ni necesariamente ponen su énfasis en la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan el cambio para la mejora.

Al respecto, tal vez una de las críticas mejor fundamentadas es aquella que indica que las relaciones que promueve esta perspectiva se focalizan exclusivamente en torno al cumplimiento de metas, lo que origina un tipo participación de los profesores a través de *comités* que analizan las situaciones solo desde una perspectiva lógico racional con énfasis en los procedimientos, más que en la creación de *comunidades* que expliquen las situaciones desde la receptividad y entendimiento personal de los docentes, directores u otros miembros, aspectos que es clave analizar cuando se quiere transitar a un cambio efectivo en la organización escolar (Hargreaves,1997:46 y 47).

2.1.3 ASEGURAMIENTO DE CALIDAD (AUTOEVALUACIÓN, DISEÑO DE PLANES DE MEJORA Y CERTIFICACIÓN).

Hemos revisado los conceptos de Modelos de Eficacia Escolar, Modelos de Gestión y ahora se analizará el de aseguramiento de calidad que también dio marco al Modelo de gestión diseñado.

El concepto de "sistema de aseguramiento de calidad" consiste en "*tener y seguir un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, implantadas dentro del sistema de calidad de la organización*"(Cantón, 2001:110).

El aseguramiento de calidad implica desarrollar en la escuela un sistema de evaluación inicial que determine el estado de los procesos y resultados, establezca estándares de rendimiento e instrumentos de medición y análisis; documente lo que se hace, instale control de procesos internos (hacer lo que dice), establezca una estructura organizativa y responsabilidades internas.

Las etapas tradicionales en la instalación de un sistema de aseguramiento son las de Autoevaluación, diseño de Planes de mejora y rediseño de procesos de acuerdo a las nuevas necesidades.

Autoevaluación

En la fase de *autoevaluación*, se produce una primera combinación conceptual ya que en el proceso se levantan evidencias y resultados que responden típicamente a la perspectiva *racional-positivista* de sesgo cuantitativo, ya que promueven el monitoreo y control de resultados con el fin de emitir un juicio en relación a la eficacia y eficiencia organizacional, para luego complementariamente, hacer una reflexión sobre las causas que los explican. Para ser más precisos, toda *autoevaluación,* exige este examen reflexivo (cualitativo) sin el cual el diagnóstico carecería de legitimidad entre los profesores y directivos. Esta perspectiva, de carácter etnográfica, considera no sólo el análisis de los resultados, sino de los procesos e interacciones que los producen. Nuevamente, la realidad no se constituye sólo a partir de resultados mensurables, sino de la interpretación y *significado* que le dan los miembros de la organización (Lorenzo, 2001: 289).

Cuando las escuelas incrementan su capacidad colectiva para involucrarse en *evaluaciones para el aprendizaje*, se consiguen mejoras importantes (Fullan, 2008:19). La Autoevaluación es uno de los métodos que permite *aprender* desde una perspectiva organizacional.

Las áreas de análisis en la autoevaluación serán aquellas contemplados en el Modelo de Calidad que se elija o diseñe y por los principales temas asociados a la mejora de la eficacia escolar.

Planes de Mejora

Una vez determinados los ámbitos críticos establecidos en la Autoevaluación es necesario definir un *Plan de Mejora*, esto es diseñar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan instalar o mejorar las prácticas y procesos en aquellos ámbitos (nivel institucional o de aula) que impiden la mejora en la escuela.

¿Cuáles son los niveles y focos que se analizan en la autoevaluación con el fin de planificar la mejora?

Los focos y niveles no siempre han sido los mismos, en algunos momentos ha sido el nivel de aula (profesores – alumnos) en otros, el nivel de escuela.

En cuanto a los énfasis, "*el movimiento mejora de la escuela" se focalizó a nivel de actuación conjunta del centro escolar. Desde la "eficacia escolar", sin desdeñar el anterior, ha destacado su incidencia en el aprendizaje a nivel de aula" (Bolivar:2001:10)*.

Los planes de mejora pueden a los menos distinguir dos tipos de cambio esperados, el primero relacionado a los *procesos de enseñanza- aprendizaje,* sin considerar los aspectos organizacionales y el segundo *en el nivel escuela*, que revisa las estructuras, roles o prácticas cotidianas que promueven la mejora y que hacen sostenible la primera.

El mismo Bolivar (2001:11) recogiendo evidencia de la investigación anglosajona nos precisa tres momentos (olas) en que se describen los distintos niveles o actores en que recae la mejora (Cuadro N°3). El primero con énfasis en las regulaciones externas, el segundo con foco en el rediseño de la organización escolar y los profesores, finalmente

un tercero tomando aspectos del anterior, establece que el factor crítico son los profesores y sus competencias.

Cuadro N° 3 Olas de Mejora (Bolivar ,2001)

	"Primera ola" (1983-86) POLÍTICA CENTRALIZADA	*"Segunda ola"* (1986-95) CENTRO ESCOLAR	*"Tercera ola"* (1996….) AULA: BUENAS ESCUELAS
Mejora	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros.	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes.	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos.
Política	Mandatos para implementar de modo uniforme el currículum prescrito.	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares.	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado.
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes.	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos.	Recrear la profesión: Su formación y competencia factor crítico de la mejora.
Currículum	Plan determinado a implementar fielmente por los centros.	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión.	Definir estándares, sin estandarización.

El Modelo de Gestión Escolar desarrollado en estos años ha tenido aplicaciones que van entre la segunda y tercera ola, pero evidentemente, ha tenido hasta ahora, más énfasis en el nivel institucional (segunda ola).

Asegurar la Calidad

El *asegurar la calidad* de la mejora es una acción de gestión que resguarda los intereses tanto de los responsables institucionales, como de los usuarios del sistema.

En el mundo de las organizaciones no educativas se han diseñado más de un forma para confirmar que el sistema de calidad instalado es el adecuado y genera resultados esperados. Existen al respecto, diversas modalidades externas de verificación. La aplicación de la norma ISO ("normalización"), auditorias, homologación y certificación son algunas de ellas. Tal vez las más conocidas son el sistema de normalización y los procedimientos de certificación, este último muy utilizado por los modelos de calidad al momento de otorgar distinciones por desempeño institucional.

La N*ormalización* de un servicio o producto, significa adecuar la actividad que se realiza a una "Norma" escrita preestablecida, donde se describen las características de un producto o servicio. Esta descripción se consigue tras el acuerdo de autoridades productores, profesionales y usuarios con el fin de lograr en el producto o servicio una igual medidas (estándar). Quien define el estándar es la "Organización Internacional

de Normalización". Su nombre, sin embargo resulta al adoptar la palabra griega *ISOS,* que significa "igual". El objetivo de la normalización es que, a partir de la estandarización, uniformar, simplificar tareas, facilitar el intercambio y la complementariedad en la producción. Se aplica fundamentalmente a soluciones o situaciones recurrentes o repetitivas. De ahí que los intentos por aplicar este sistema a la organización escolar han sido, en general muy resistidos, toda vez que la vida escolar tiene situaciones que requieren estrategias particulares y únicas según contexto. El año en que se diseñó el Modelo de Gestión no había una versión para educación, en el 2003 la norma ISO presentó una versión para educación, la ISO 9001:2000 y su Guía que se denomina ISO/IWA 2.

El objetivo declarado por esta norma es establecer directrices con el objetivo de que las organizaciones educativas implementen un sistema de Gestión de Calidad eficaz con el fin de asegurar los aprendizajes y satisfacción de los estudiantes (ISO:2008)

La otra forma de verificación de calidad son los procesos de *certificación*. Certificar una actividad o servicio es verificar que sus procedimientos y prácticas cumplen con la legalidad y atributos según un criterio general o estándar desarrollado por una Agencia Certificadora. La diferencia con la normalización está en su énfasis. Las certificaciones (o algunos de sus representaciones más públicas, como son los *premios de calidad*) no pretenden destacar un atributo o procedimiento específico de un producto o servicio, sino, su énfasis está en distinguir el liderazgo de calidad que ha logrado la organización al prestar un servicio integral a través de la verificación de antecedentes claves. (Ver cuadro N° 2).

2.1.4 USO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICIACIÓN E INFORMACION (TICs) EN FUNCION DE LA MEJORA ESCOLAR

Organismos especializados en gestión escolar, liderazgo y Tic's como IAE (Internacional Asociation for Evaluation), BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) o el Nacional Collage for School Leadership (NCSL), ENLACES o País Digital en el caso chileno, constituyen una importante fuente de sistematización de la importancia del uso de las TICS en la mejora de procesos en la escuela.

Becta (2003) por ejemplo, ha hecho una buena síntesis de las principales investigaciones de las prácticas de los líderes escolares de uso de las Tic's en el ámbito organizacional, entre las que se destaca:

1. En la aplicación del liderazgo distribuido. La expansión de las Tics ayudan a compartir el liderazgo con un número más amplio del personal (Yee, 2000).

2. La utilización de sistemas de gestión de información puede ser un soporte a la dirección escolar en la evaluación y planificación del funcionamiento de sus escuelas.

Adicionalmente, el uso de las Tic's son una oportunidad para potenciar los procesos de gestión escolar (País Digital-Enlaces 2008: 88) y en particular, agregaríamos, son una herramienta de apoyo para la implementación de procesos de mejoramiento institucional. Según la RED ENLACES del Ministerio de Educación un 85% de los liceos y un 88% de las escuelas básicas cuentan con computadores (Informe de Desarrollo

Humano, 2006) y el 83% de los profesores declaran usar las Tic's en su labor docente tanto en la escuela como en su hogar (Encuesta Nacional docente, Mineduc y PNUD,2003). Esta capacidad instalada, transforma a la escuela en un espacio de oportunidad inmejorable para la utilización de Tic's en función de la mejora.

3.- DESCRIPCIÓN MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR DE FUNDACIÓN CHILE

La Fundación Chile es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, creada en 1976 con el objetivo de promover el desarrollo de las organizaciones, principalmente a través de proyectos de innovación y transferencia tecnológica, de articulación institucional y de agregación de valor en sectores productivos y servicios del país.

El Modelo de Gestión Escolar de calidad nace el año 1999 al amparo de un proyecto conjunto entre Área Educación de Fundación Chile y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile[1], cuyo objetivo era apoyar la reforma de la educación chilena promoviendo el mejoramiento de la gestión de instituciones educativas de enseñanza básica y media, a través de la creación de un Modelo de Gestión Escolar. Para esto se desarrollaron y adaptaron herramientas e instrumentos que permitieron apoyar los procesos de evaluación permanente de la gestión del establecimiento, asegurar, guiar y promover los procesos de mejoramiento y contribuir a la generación de normas y estándares para la certificación. El proyecto fue ejecutado de manera piloto con sostenedores y escuelas municipales y subvencionadas.

Todos estos desarrollos fueron vistos como innovaciones para el sistema educacional y parte sustancial del proyecto fue establecer una estrategia para que se pudiesen difundir masivamente, por tanto, debían tener la virtud de ser en corto plazo, apropiables por las escuelas.

Se desarrollaron tres productos principales:

(i) un Modelo de Gestión Escolar
(ii) procedimientos de Autoevaluación y diseño de Planes de Mejora
(iii) un Modelo de Certificación de la calidad de la gestión escolar.

El Modelo de Gestión Escolar (Fig.4) definió los temas relevantes, explicitó las etapas para la instalación, implementación y desarrollo de sistemas de gestión de calidad. Las áreas del Modelo están asociadas dinámicamente a fases de Diagnóstico, Planificación, Implementación y Evaluación.

[1] **Proyecto FONDEF. "Sistema de Autoevaluación y Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar"** (1999, D99I1007).
Los autores del mismo publicaron tres artículos fundamentales que describen el marco contextual y conceptual que justifican la creación del Modelo de Gestión. Se ubican en la *"Revista Paideia de Educación" N° 29* de la Universidad de Concepción. Se trata de (1) C. Alvariño, S. Arzola, J.J. Brunner, M. O. Recart y R. Vizcarra. "**Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura" (2000:15).** (2) C. Alvariño, J.J. Brunner y M. O. Recart**.** "**Panorama de la gestión escolar en Chile" (2000:45)** y (3) C. Alvariño, J.J. Brunner y M. O. Recart. **"Revisando experiencias chilenas en gestión escolar" (2000:63).**

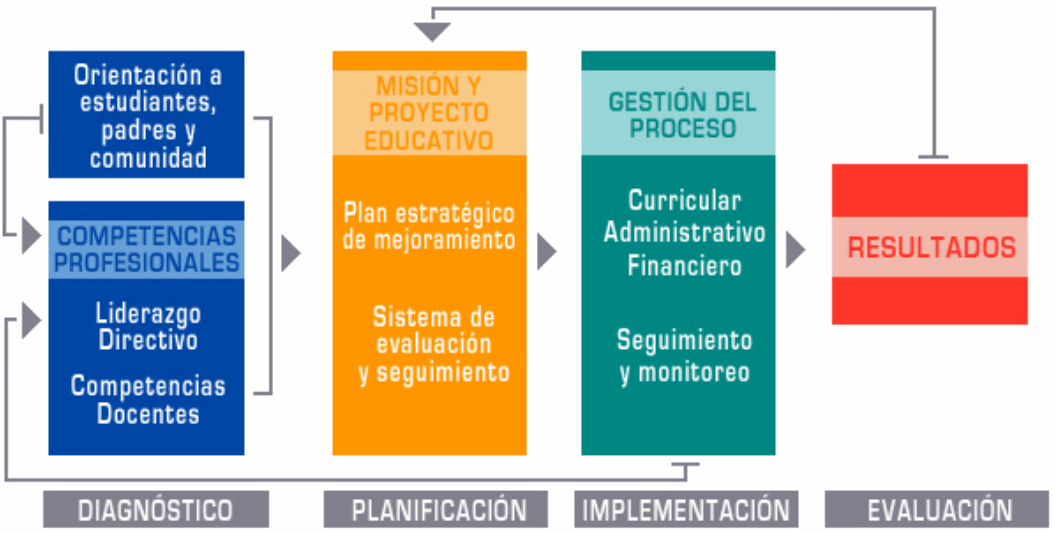
Para la instalación del Modelo el proyecto desarrolló recursos adicionales de complemento y apoyo. Entre los aspectos más destacados se puede señalar:

- Un proceso de diagnóstico y autoevaluación "on line" abierto y gratuito para todas las escuelas de Chile.
- Materiales para el diseño de Planes de Mejoramiento.
- Herramientas para seguimiento.

Las premisas en que se sustenta el Modelo son:

- La gestión de calidad se fundamenta en el conocimiento profundo de los usuarios y beneficiarios, sus necesidades y expectativas. La visión y estrategia institucional consolidan la contribución y la forma en que la organización se propone responder a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar.
- El Liderazgo Directivo conduce al establecimiento a una agregación de valor y orienta a la comunidad hacia la obtención de los resultados esperados.
- Los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines institucionales, siendo reconocidos por ello.
- Los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente.
- Los resultados son conocidos, analizados e informados a la comunidad escolar y se asume la responsabilidad pública por ellos.

Figura N°4 Modelo de Gestión Escolar de Calidad de Fundación Chile



El Modelo consideró el desarrollo de 6 Áreas en función de las que se agrupan diversos componentes específicos denominados "*descriptores de gestión*", que en total suman 79 (ver el detalle en www.gestionescolar.cl).

Las áreas son:

1.- Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad
Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.

2.- Liderazgo Directivo
Aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la "agregación de valor" en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento.

3.- Gestión de las Competencias Profesionales Docentes
Comprende el desarrollo de las competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.

4.- Planificación
Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.

5.- Gestión de Procesos
Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero:

La dimensión curricular – pedagógica, se refiere a los procedimientos y mecanismos que aseguran la adecuación y mejoramiento de la oferta curricular, su adecuada programación, implementación, seguimiento y evaluación en el aula, asegurando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora elementos de innovación y proyectos desarrollados al servicio de los aprendizajes.

La dimensión administrativa se refiere a la instalación de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa, tales como los reglamentos internos, registros, normas, definición de roles y funciones, recursos didácticos, infraestructura etc.

La dimensión financiera incluye los controles presupuestarios, sistemas de adquisiciones, obtención y asignación de recursos a proyectos institucionales.

6.- Gestión de Resultados
Incluye el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos absolutos y relativos; la efectividad organizacional expresada en términos de satisfacción de los beneficiarios y usuarios; los resultados financieros y el logro de las metas anuales. Incluye la forma en que se utilizan los resultados para la toma de decisiones respecto de los procesos del establecimiento.

Instalación del Modelo

El Modelo se aplica en cada escuela por la decisión voluntaria de los directivos de los establecimientos y la forma de instalación se inicia siguiendo una ruta que hemos denominado ***Ciclo de Mejoramiento.***

El *Ciclo de Mejoramiento* (Fig N°5) son etapas sucesivas de desarrollo, que se inicia con un proceso participativo de Diagnóstico y termina en la solicitud de una Evaluación Externa voluntaria que le permite al establecimiento educativo optar a la Certificación de Calidad a la Gestión Escolar. En este ciclo, una de las etapas claves lo constituye el diseño de un Plan de Calidad.

La siguiente gráfica explica el proceso.

Figura N°5 Ciclo de Mejoramiento instalación Modelo de Gestión Escolar.

El proceso de Diagnóstico es un proceso que debe ser liderado por el equipo directivo. El **Diagnóstico** incluye tres etapas, *Autoevaluación* de actores, *Dimensionamiento de la escuela (tamaño, datos históricos de matrícula, eficiencia interna, etc.)* y *Levantamiento de Evidencias* en relación a los descriptores de gestión de calidad que describe el Modelo.

La *Autoevaluación*, es un análisis de las percepciones de actores sobre el nivel de satisfacción, conocimiento y participación de estudiantes en la Escuela. Participan del proceso, padres y/o apoderados, profesores y directivos.

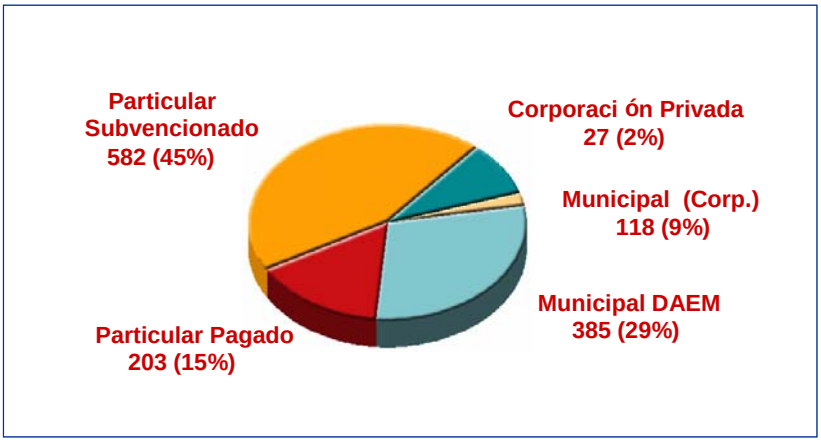
El Diagnóstico se inicia con la Autoevaluación que se aplica a través de cuestionarios que se responden vía Internet, a través de un sitio especializado (www.gestionescolar.cl).

Posteriormente, la comunidad escolar organizada, analiza las tendencias de las respuestas y se organizan equipos de estudios por área. Complementariamente se

analizan los resultados y las evidencias documentales que dan cuenta de la existencia y estado de desarrollo de los *descriptores de gestión* que analizan en detalle las Áreas del Modelo. Se estudia el estado de los procesos al interior de cada establecimiento en un análisis contextualizado a la realidad de su gestión.

Han participado en los procesos de autoevaluación al año 2007 1.315 centros escolares. (Gráfico N°3

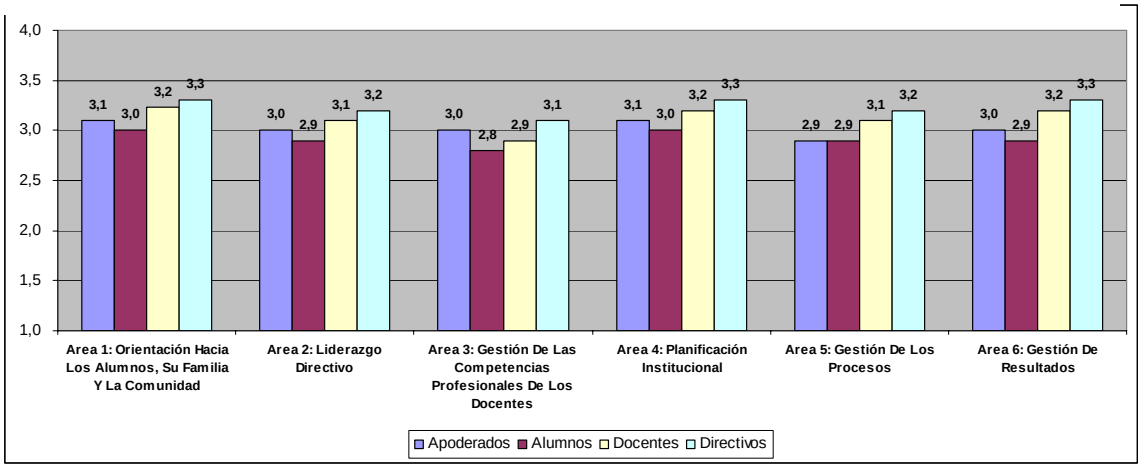
Gráfico N° 3 Total de Escuelas que ha participado (2003-2007).



Estos volúmenes son significativos y representan aproximadamente un 18 % de estudiantes y un % 17,8 de los profesores y un 20 % de los establecimientos urbanos del País. No sería posible pensar un impacto como el anterior sin el uso intensivo de las Tics.

Las primeras externalidades de un sistema como el presentado es la valiosa información agregada que se puede obtener (Grafica N°4). Por ejemplo, el siguiente gráfico nos indica el promedio de la *Satisfacción por actor* en relación al *desempeño de la escuela* en 500 establecimientos. Siendo en la escala de 1 a 4, 3 el promedio considerado como satisfactorio.

Gráfico N°4 Resultados Encuestas de Satisfacción aplicadas en proceso de Auteovaluación Institucional



La información que nos revelan las autoevaluaciones constituye una fuente directa para iniciar líneas de investigación de variables asociadas temas de eficacia escolar. Como ejemplo veamos tres datos que invitan a explorar más detenidamente la realidad de las escuelas y que se desprenden del análisis del Gráfico N°5:

1° Directivos con un nivel de percepción de los procesos siempre superior en todas las áreas a los otros actores, esta es una clave que requiere ser interpretada.

2° la coincidencia de los actores en cuanto a que el *Área 3: Competencias profesionales docentes* como un ámbito débil en la escuela en Chile.

3° apoderados y alumnos tienen diferencias significativas en la autoevaluación en relación a los Procesos (Área 4) y Gestión de Resultados (Área 5) de la escuela en contraste a un visión más positiva de profesores y directivos.

4. ESTRATEGIA DE INSTALACIÓN MODELO:

FORMACION DE CAPITAL HUMANOS ESPECIALIZADO EN GESTIÓN ESCOLAR Y USO INTENSIVO DE TICS EN LOS PROCESOS DE MEJORA.

Fundación Chile no tiene rango ni mecanismos de acción equivalente a un organismo público, por tanto fue necesario diseñar una innovadora estrategia de instalación del modelo personas conectadas en *red* a nivel nacional. Esta fue posible a través de un proceso continuo y masivo de formación de capital humano con experticia en gestión escolar y el uso masivo de tecnologías de información y comunicación (TIC'S) que sirvieran de soporte a la instalación del Ciclo de mejoramiento.

4.1 FORMACION DE CAPITAL HUMANO CON EXPERTICIA EN GESTIÓN ESCOLAR Y CREACIÓN DE UNA RED DE CONSULTORES EN GESTIÓN ESCOLAR A NIVEL NACIONAL.

Para poder iniciar el proceso de mejoramiento continuo a partir de la instalación de un Modelo de Gestión escolar, no sólo es necesario el convencimiento y entusiasmo del equipo directivo y profesores, también se requiere de apoyo y asistencia técnica a través de una asesoría especializada. En Chile no había experticia masiva para ello, la decisión entonces fue crear una *red* de profesionales que, teniendo conocimiento en el campo educativo, ahora adquirieran nuevas competencia en gestión escolar y procesos de mejora para iniciar "consultoría externa" en gestión escolar.

Para formar en estas nuevas capacidades, se determinó desarrollar una línea de formación de Consultores en el Modelo de Gestión Escolar de calidad.

Son seleccionados de todo el territorio, este dato es relevante para el análisis contextual, ya que los participantes realizan una transferencia inmediata del Modelo a un centro escolar de su misma área geográfica.

Los consultores son mayoritariamente profesores o profesionales de las ciencias sociales ligados al tema educativo.

El *rol del Consultor* es constituirse como un asesor independiente y objetivo que ayuda a los miembros de la organización escolar a clarificar y proponer soluciones, apoyando al equipo directivo del establecimiento en la identificación del estado actual de calidad de la gestión escolar a través de la autoevaluación, en la fijación de metas y acciones de mejoramiento y en la puesta en marcha de estas mejoras para optar con éxito a la certificación.

Existe además un objetivo estratégico en cuanto a crear redes de colaboración entre Consultores por regiones. En la actualidad la Red está conformada por más de 300 profesionales.

Complementariamente desde el año 2003 a la fecha se han graduado más de 240 profesionales en el nivel de postgrados (Postítulos y Magíster) en base a este modelo y su marco de referencia conceptual.

4.2 USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICS) COMO SOPORTE CLAVE EN LA INSTALACIÓN DEL MODELO.

Para efectos del Ciclo de Mejoramiento, la autoevaluación y el diseño del Plan de Mejora, es un momento clave.

Como parte de los objetivos del proyecto se desarrolló un instrumento en web auto-administrable por las escuelas que permite aplicar encuestas masivas vía on-line. La página especializada www.gestionescolar.cl es no es sólo un sitio informativo, sino una plataforma donde se encuentran los recursos para responder encuestas de autoevaluación de manera masiva, desarrollar planes de calidad y realizar su posterior monitoreo.

Lo que parecía una barrera de entrada al proceso hoy es un agente facilitador ya que gran parte del tiempo se dedica a la reflexión y análisis y no a la tabulación de datos que es entregado por el sistema.

Al año 2007 respondieron cuestionarios para el proceso de autoevaluación a través de las herramientas del sitio 1.164.941 personas (Gráfico N°5).

Gráfico N°5 Total de participantes 2003-2007

5. HITOS RELEVANTES EN LA APLICACIÓN DEL MODELO:

Lo que en un primer momento significó el proponer al sistema educativo un Modelo de Gestión escolar que sólo tuviera como eje la certificación voluntaria de calidad, se fue diversificando y enriqueciendo en sus productos.

Describiremos sintéticamente tres de sus desarrollos más significativos. El primero que dio origen al Modelo es el de Certificación de la Gestión escolar; luego su aplicación como guía para el mejoramiento en escuelas vulnerables y finalmente el desarrollo de Perfiles de Competencias Docentes y Directivas.

5.1 CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR.

La certificación escolar en base al modelo planteado se organizó a través de la creación de un ente autónomo denominado *Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la gestión Escolar (CNCGE* www.consejogestionescolar.cl) de amplia representación donde concurren representantes de organismos que representan a escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares, así como facultades de educación y centros de estudios. El Consejo cuenta con un órgano ejecutivo denominado Secretaría Técnica de Certificación.

El propósito de la instalación de sistemas de certificación es promover el mejoramiento y asegurar la calidad de la gestión de los establecimientos escolares de educación básica y media en nuestro país (CNCGE: 2002). Este Consejo declara que se pretende a través de la certificación contribuir a *la calidad de la educación: porque establece normas y estándares de excelencia en la gestión, que constituyen referentes para los establecimientos escolares, los que son públicamente conocidos y muestran la imagen deseada de la forma en que la escuela debe planificar sus acciones y recursos, organizarlos, ejecutarlos y evaluarlos*.

Como parte del Ciclo de Mejoramiento continuo, la ***Certificación* de Calidad**, se obtiene, luego de una Evaluación Externa que se solicita voluntariamente ante el CNCGE.

Los requisitos fundamentales para presentarse voluntariamente a un Evaluación externa son dos: realizar un proceso de autoevaluación y cumplir con un puntaje igual o superior a la media nacional del puntaje SIMCE del año en que se presenta.

La Evaluación Externa otorga un puntaje final, cuyo estándar de exigencia mínimo es un 70% ponderado entre todas las Áreas sin que ninguna en particular presente un promedio menor a 50% de logro. La ponderación de cada una de las áreas del Modelo es la siguiente:

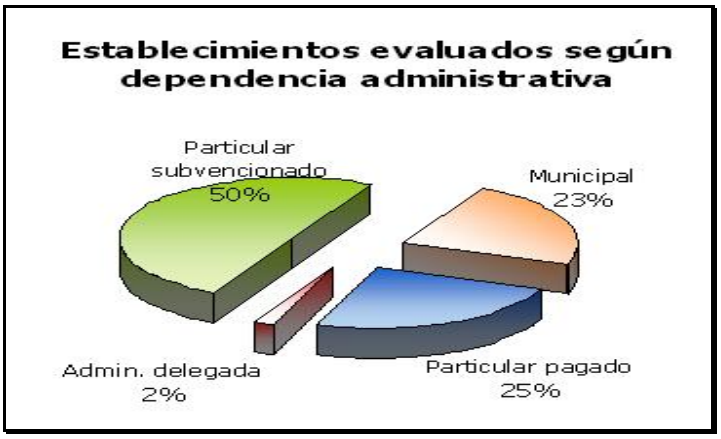
1. Orientación Hacia las Familias y la Comunidad	12 %
2. Liderazgo Directivo	12 %
3. Gestión de las Competencias Profesionales Docentes	12 %
4. Planificación	18 %
5. Gestión de Procesos	22 %
6. Gestión de Resultados	24 %

Para la mayoría de las escuelas que han participado del mismo, el proceso ha significado una contribución en el análisis institucional que les permite identificar las fortalezas, debilidades u omisiones basadas en evidencias y a partir de esta información, iniciar o potenciar el mejoramiento institucional.

La certificación de la gestión ha generado un movimiento organizacional que desencadena cambios y promueve la disposición hacia la mejora, fortalece las capacidades de aprendizaje y mejoramiento institucional, se dispone de un elemento de diferenciación de la escuela, lo cual posibilita posicionarse adecuadamente en el entorno al ser avalado por un organismo autónomo, respecto de la garantía de la calidad de la gestión. Finalmente y entre otros muchos efectos potencia el liderazgo de la dirección y los alumnos, padres y profesores refuerzan su identidad con la escuela.

A la fecha se han presentado más de 100 centros escolares a la certificación y obtuvieron su sello de calidad, más de 70. La preparación implica un tiempo promedio de tres semestres. La postulación a la certificación es voluntaria y han participado escuelas de distintas dependencias. (Ver gráfico N°6)

Gráfico N°6 Evaluaciones externas distribuidas por dependencia



5.2 APLICACIÓN DEL MODELO COMO GUÍA PARA EL MEJORAMIENTO DE APRENDIZAJES EN ESCUELAS VULNERABLES

El año 2002 se decidió aplicar el Modelo como guía orientadora en un proceso de *Asistencia Técnica* directa de cuatro años a escuelas vulnerables.

En el marco de una iniciativa gubernamental denominada "Proyecto de apoyo a Escuelas Críticas", se solicitó apoyo a agencias externas para acompañar técnicamente a escuelas con bajos resultados en sectores de alta vulnerabilidad social y desempeños institucionales muy bajos. El objetivo fundamental planteado por el MINEDUC fue mejorar los puntajes en las pruebas nacionales. Fundación Chile aplicó el Modelo de gestión Escolar y al mismo tiempo realizó una primera asesoría organizacional-pedagógica en el aula (Fundación Chile, 2001:16)

Los objetivos declarados en la instalación del Modelo de Gestión de Calidad en las *Escuelas Críticas* fueron:

1. Desarrollar sistemas de gestión organizacional que posibiliten un mejor funcionamiento en el ámbito técnico-pedagógico en función de los desafíos del proyecto educativo institucional y de las metas planteadas por la asistencia técnica.
2. Desarrollar competencias profesionales y personales para implementar sistemas de gestión en función de las metas propuestas y los compromisos contraídos.

3. Mejorar el clima emocional y laboral de los docentes.

La propuesta general para los cuatro años de duración del acompañamiento técnico contempló cinco líneas de trabajo, que incluyeron realizar asesorías directas en aula. Por lo tanto el nivel de asistencia técnica se desarrolló integralmente en el nivel de escuela, nivel de aula, profesores y alumnos.

Las líneas desarrolladas en la asistencia técnica fueron:

A. Calidad de la gestión institucional.
B. Mejoramiento de los resultados académicos de los alumnos, con especial énfasis en el 1er Ciclo Básico.
C. Desarrollo de las competencias profesionales y habilidades básicas en el área socio-afectiva de los docentes.
D. Incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en los procesos de gestión institucional y pedagógica.
E. Incorporación sistemática de los padres y apoderados y comunidad local a la escuela.

La asistencia técnica se diseñó en torno a 8 principios rectores. Cada uno de ellos orientó el desarrollo de cada una de las líneas de trabajo y los requisitos para garantizar su eficacia:

a. Compromiso:
   Se requiere del compromiso del sostenedor, el equipo directivo y los profesores de cada escuela para responsabilizarse en el proceso desarrollado y en los resultados obtenidos.
b. Participación:
   Es indispensable, en el nivel que corresponda, que cada estamento y/o actor efectivamente se incorpore en el proceso de trabajo en cada escuela.
c. Carácter Educativo:
   Se pretende que en la organización y en sus miembros se produzcan procesos de aprendizaje, que potencien el desarrollo gradual de la profesionalización docente y la autonomía institucional.
d. Focalizado:
   En áreas prioritarias, de acuerdo a las metas anuales y finales de la asistencia técnica en cada una de las etapas.
e. Gradual:
   Desarrollado por etapas con los énfasis que requiere el desarrollo de cada una de éstas.

f. Contextualizado:
Intento sostenido de adaptación, a la realidad de cada institución, respetando su identidad y sus características.

g. Validado:
Por la investigación en el campo de la educación y las experiencias desarrolladas.

h. Asistido:
Por un equipo de profesionales que asume un rol activo en su coordinación, puesta en práctica y evaluación de la asistencia.

Como resultado del acompañamiento, las evaluaciones de aprendizajes medidos a través de la prueba SIMCE, en la mayoría de las escuelas aumentaron muy significativamente como es posible en el cuadro y gráficos siguientes.

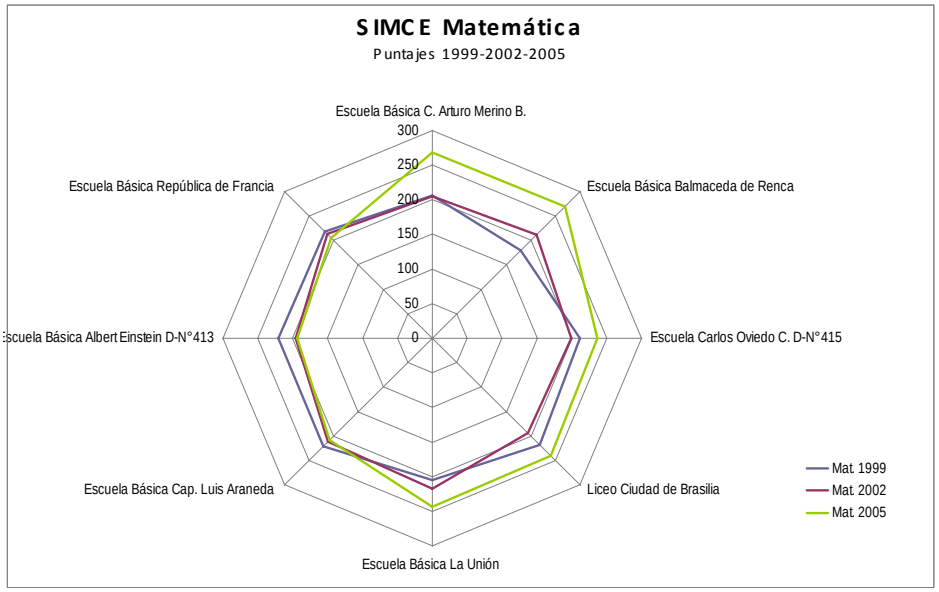
El cuadro representa la diferencia de puntajes luego de los cuatro años de asistencia técnica, entre el puntaje SIMCE anterior a la intervención (4to Básico Matemáticas 1999) y el año 2005 año en que finaliza la asistencia técnica.

Cuadro N°4

Aumento o disminción de Puntajes Simce 4to Básico 2005 en relación al Simce obtenido el año 1999 Asistencia Técnica Fundación Chile

INSTITUCION	COMUNA	Mat. (2005)	Aumento o Disminución	Leng. (2005)	Aumento o Disminución	Cmp. del Med.(2005)	Aumento o Disminución
Escuela Básica C. Arturo Merino B.	Pudahuel	267	63	274	64	298	79
Escuela Básica Balmaceda de Renca	Renca	267	57	261	51	270	45
Escuela Carlos Oviedo C. D-N°415	Pudahuel	236	38	238	40	258	61
Liceo Ciudad de Brasilia	Pudahuel	239	46	246	32	253	32
Escuela Básica La Unión	Pudahuel	243	27	238	1	242	11
Escuela Básica Cap. Luis Araneda	Renca	208	-2	234	18	231	14
Escuela Básica Albert Einstein D-N°41	Pudahuel	193	-2	203	2	200	11
Escuela Básica República de Francia	Est. Central	204	-8	226	-5	207	-7

Gráfico N°7 Comparación resultados SIMCE Matemáticas y Lenguaje de Establecimiento en que aplica Asistencia Técnica en el Marco del Modelo de Gestión Escolar



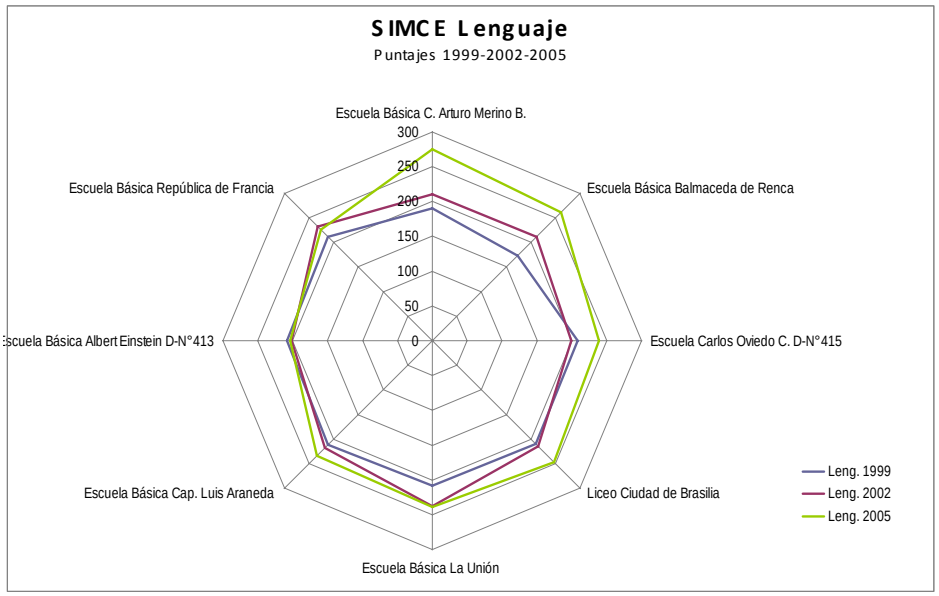
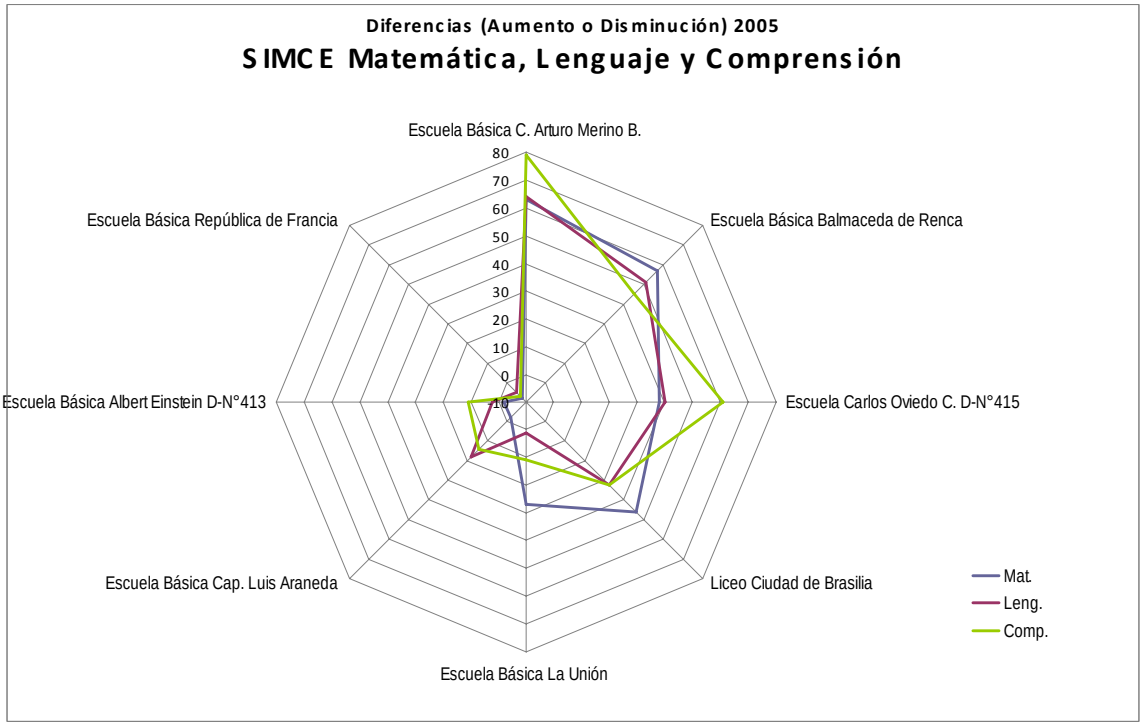


Gráfico N° 8 Diferencias de resultados SIMCE Matemáticas, Lenguaje y Comprensión por Establecimiento en que aplica Asistencia Técnica en el Marco del Modelo de Gestión Escolar



Los resultados obtenidos comprobaron empíricamente que un proceso de que promueve la eficacia escolar es aquel que considera un trabajo planificado y articulado entre el nivel institucional y el aula, donde se destaca el desarrollo e impulso del liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

Un vez finalizada la asistencia técnica y transcurrido a lo menos un año académico, se constató que un número importante de estas escuelas retrocedieron en los puntajes, lo que ratifica que los retiros en este tipo de programas de acompañamiento se deben contemplar etapas graduales de salida, asegurando la instalación de competencias de gestión institucional y pedagógica.

Esta experiencia permitió crear nuevas líneas de trabajo en el Área Educación de Fundación Chile, en particular un Programa permanente de asistencia técnica denominado "Mejor Escuela", que hoy atiende un número muy significativo de escuelas vulnerables en todo el país.

5.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES Y DIRECTIVAS

El año 2005 y a partir de los resultados de la aplicación de la autoevaluación institucional y de las evaluaciones externas realizadas en procesos de certificación escolar, se descubrió que uno de los aspectos organizacionales más débiles en las escuelas era no contar con perfiles de competencias de directivos, docentes y profesionales de apoyo.

A partir de esta constatación se desarrolló una investigación que dio como resultado el levantamiento de un sistema integrado de competencias que incluyó 12 competencias conductuales o genéricas y 68 funcionales. Las competencias antes mencionadas dan origen a 18 perfiles profesionales entre los que se encuentran el de educadora de párvulos, profesores del primer y segundo ciclo básico y profesores de enseñanza media, director(a), Jefe Técnico Pedagógico y profesionales de apoyo a la labor docente.[2]

Cada competencia tiene su propia definición y descripción de lo que se considera un desempeño estándar y superior. Los perfiles de competencias también incluyen contenidos disciplinarios (conocimientos fundamentales).

Los contenidos de este trabajo son la base conceptual de una herramienta de diagnóstico y evaluación para detectar las brechas o nivel de diferencia entre los desempeños actuales y desempeños esperados en los docentes y constituye una información estratégica para los establecimientos educacionales cuando planifican el desarrollo profesional docente.

Complementariamente, como resultado de la aplicación de la herramienta, no sólo se obtiene información individual sino información agregada de brechas de competencias a nivel de Ciclo y de toda la organización escolar, por tanto, es posible tener una evaluación del nivel de competencias de la organización escolar (escuela, liceo, colegio, etc.).

[2] Los textos que definen los perfiles y sus competencias asociadas se pueden ubicar en www.gestionescolar.cl

El desarrollo de este tema ha significado un aporte sustantivo a la gestión escolar ya que es una herramienta de gran valor para los directivos, en el entendido que la gestión de estas competencias permiten en el caso de las *conductuales,* movilizar la estrategia general de la escuela y las *funcionales* permiten mejorar los procesos de selección, evaluación y desarrollo profesional de los docentes y otros profesionales de apoyo a la labor pedagógica.

6. CONCLUSIONES y DESAFÍOS:

La práctica y resultados de esta experiencia nos permiten afirmar que la mejora institucional es una dinámica permanente que requiere de la contribución de muchas y variadas fuentes. El trabajo interdisciplinario, el valor de la investigación, el desarrollo de los modelos de eficacia escolar, el liderazgo pedagógico, el conocimiento del contexto, las competencias directivas y docentes, la implicancia de la comunidad, las contribuciones de los movimientos de calidad en las organizaciones no educativas y los aportes de la Tic's en los procesos, entre otros, son todos elementos constitutivos de la mejora.

La instalación del Modelo ha permitido verificar que la escuela puede lograr mejores resultados en la medida que trabaje articuladamente en el nivel institucional y de aula, los esfuerzos por separado son infructuosos y finalmente el componente sistémico no se activa sin la contribución crítica del un liderazgo directivo y profesores con sentido de desarrollo profesional y propósito moral de logro.

La experiencia acumulada también nos abre nuevos desafíos. El primero es pasar a nuevos estadios de desarrollo del Modelo, el más imperativo es avanzar en lo que la tendencia de mejora (Cuadro N°3) denomina la *tercera ola*, esto es profundizar en el análisis organizacional del Aula (¿Cómo se relacionan los profesores?, ¿existe trabajo colaborativo?; ¿hay planes de contingencia para estudiantes que quedan más atrás que su grupo de referencia? entre otra amplia gama de preguntas). Un segundo desafío tiene que ver con la organización territorial de las escuelas y la gestión que las guía, este es un espacio de desarrollo no abordado y que compromete al sistema completo, sus instituciones reguladoras, de apoyo en asistencia técnica, académica, comunal y regional en pro de una escuela que desarrolle su trabajo con calidad en miras de logros que promueva la equidad, en un sistema como el que se analizó, está muy lejos de lograr que las condiciones de origen socioeconómicas y las escuelas a las que asisten nuestros estudiantes, no sea una de las causas principales que explican sus buenos o malos resultados.

Finalmente este u otros modelo serán sólo herramientas orientadoras, muy relevantes a la hora de focalizar los intereses de la escuela, pero insuficientes si la comunidad educativa y particularmente profesores y directivos carecen de una *actitud* positiva, abierta a la reflexión y al trabajo colaborativo, que en definitiva son, aspectos que favorece la formación y el aprendizajes de niños y jóvenes que asisten a la escuela durante un período que es clave en el desarrollo de sus vidas.

Bibliografía de referencia:

Alvarez F., Manuel. "El Liderazgo de los procesos de mejora" en "La implantación de Calidad en los Centros Educativos". Editorial CCS 2001 pp254

Arzola, S. y **Vizcarra**, R. **(2002).** "*Gestionar la Calidad Educativa: Liderar el Cambio"*. *Revista Pensamiento Educativo*, *31*, pp. 138 – 185.

C. Alvariño, S. Arzola, J.J. Brunner, M. O. Recart y R. Vizcarra. **(2000) "**Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura". Revista Paideia de Educación N° 29 Universidad de Concepción.

C. Alvariño, J.J. Brunner y M. O. Recart.(2000) "Panorama de la gestión escolar en Chile" Revista Paideia de Educación N° 29 Universidad de Concepción.

C. Alvariño, J.J. Brunner y M. O. Recart.(2000) "Revisando experiencias chilenas en gestión escolar". Revista Paideia de Educación N° 29 Universidad de Concepción.

Baldrige, M. National Quality Award (2008) "Education Criteria for Performance Excellence" http://www.quality.nist.gov/Education_Criteria.htm

BECTA (2003) "What the resarch say about strategis leadership and management of ICT in school." www.becta.org.uk

Beyer, H. (2007) "Una nota sobre el financiamiento de la educación", en J. J. Brunner y C. Peña (editores) "La reforma del sistema escolar: Aportes para el debate". UAI y UDP, Santiago.

Bolivar, A.(2001) "¿Dónde situar los esfuerzos de Mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula". Revista: Organización y Gestión Educativa.

Brunner, José Joaquín (2003) y Gregory Elacqua. "Capital Humano en Chile". Universidad Adolfo Ibáñez La Araucana
Brunner, J.J. (2007) "PISA 2006: ¿Catástrofe o euforia?" y "Pisa – 2006: Resultados de Chile" en http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/12/pisa_2006_catas.html y

http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/12/pisa_2006_prese.html

Canton,I. (2001) "El viaje a la calidad de los Centros Educativos" en La implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Ed. CCS.

Carlson, B (2000) ¿Cómo lograr una educación de calidad: Qué nos enseñan las escuelas? ¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas del Programa P900 de Chile? Serie Desarrollo Productivo. Red de Reestructuración y Competitividad División de Desarrollo Productivo y Empresarial, CEPAL –ECLAC Naciones Unidad.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. C. Cox (editor). *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Capítulo I. Santiago: Editorial Universitaria. Pp. 19-114.

Crouch,Luis, "Rendición de Cuentas: Relación con Gestión y Gobernabilidad de y a las escuelas".RTI Internacional lcrouch@rti.org Presentación en ppt. Congreso Gestión Escolar. Colombia Octubre2007.

Fullan, M (2002) "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje" *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol 6 Universidad de Granada.* Traducción de Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión técnica de Antonio Bolívar

Fullan, M. (2008) "Aprender para guiar el Cambio". Curso Breve.
Developed by Michael Fullan for Microsoft's Partners in Learning Initiative.
changeforces@oise.utoronto.ca

Fundación Chile, Programa Educación (2001) "Propuesta a la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana: PROYECTO ESCUELAS CRÍTICAS".

Fundación Chile, Gestión Escolar (2002). " ¿Qué Podemos Hacer para Mejorar?: Diseño del Plan de Calidad para la Gestión Escolar". Santiago de Chile: Fundación Chile.

Fundación Chile, Gestión Escolar (2002*).* "¿Qué Podemos Hacer para Mejorar?", Cuaderno 1 – Fichas de Apoyo*. Santiago de Chile: Fundación Chile.*

FONDEF "Sistema de Autoevaluación y Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar" (1999) Fundación Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile. Director General José Joaquín Brunner. http://www.fondef.cl/bases/fondef/PROYECTO/99/I/D99I1007.HTML

Garay, S. y Uribe, M**. (2006)** "Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile", REICE, año/volumen 4, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid.

Hargreaves, A. (compilador) (1997) "Replantear el cambio educativo" Un enfoque renovador. Amorrortu Editores.

ISO, 2008 http://www.iso.org/iso/home.htm

Laptops for Teachers / Reino Unido – 2002
Evaluation on the first year of the initiative http://publications.teachernet.gov.uk

Leithwood, Kenneth y otros. "How leadership influences student learning" 2004 Universidad de Minessota y Universidad de Ontario

Lorenzo, Manuel 2001 **"**Los Modelos Evaluadores de los Centros Educativos de Calidad" en "La implantación de Calidad en los Centros Educativos". Editorial CCS

Marchesi,A & Martin,E. **(2000)** "Calidad de la Enseñanza en Tiempos del Cambio". Madrid: Alianza. Citado por Meneses. Op.cit.

Marzano, RJ (2000) "A New Era of School Reform. Goin where the research takes us".

Meneses, Julio (2005). "La Escuela eficaz en la sociedad en Red" UOC. REICE Vol 3 N°1 Especial Citando a Bezirtzoglu (2004)

MINEDUC (2007) "INDICADORES DE LA EDUCACIÓN EN CHILE 2006"
Departamento de Estudios y Desarrollo. Diciembre 2007
http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/3_Indicadores_Recursos.pdf
http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/4_Indicadores_Resultados.pdf

Ministerio de Educación, Mejor Gestión (2008)
http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/sacge/informativa/sacge_1.asp

Ministerio de Educación (2005).” Marco para la Buena Dirección”, Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Planificación y Cooperación (2000) “Situación de la Educación en Chile” Informe Ejecutivo pp. 24 www.mideplan.cl

Murillo, J. (Coordinador) (2007): “Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar”. Primera edición.

Murillo, J. (2005).”La Investigación sobre eficacia Escolar” junio de 2005 Ediciones OCTAEDRO, S.L

Murillo, J. (2003). “Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar”. REICE. 2003. Vol1. Nº1

Raczynski,D., Muñoz, G. “Efectividad Escolar y Cambio Educativo en sectores de pobreza en Chile” MINEDUC, Nov. 2005

OCDE (2000) “Schooling for Tomorrow. Learning to bridge the digital divide”. Paris: Ceri-Oecd.

OCDE (2001) “Learning to Change ICT in Schools”. Paris: Ceri-Oecd

OCDE (2004). “Revisión de políticas nacionales de educación”. Santiago de Chile. MINEDUC

Pais Digital Informe 2008. http://www.paisdigital.org/CatastroeducacionyTics.pdf

PREAL (2008) Serie Documentos N°40 :
“Las evaluaciones educativas que América Latina necesita”. Pedro Ravela, Patricia Arregui, Gilbert Valverde, Richard Wolfe, Guillermo Ferrer, Felipe Martínez Rizo, Mariana Aylwin, Laurence Wolff,

Sammons, P. Hillman, J & Mortimore, P (1995) “Key Characteristics of Effective School: A Review of School Effectiveness Research” .London: OFSTED

Sammons,P.(1999) “School Efectiveness . Coming of age in the twenty-firs century” Contex of Learning Swet&Zeitlenger Publisher pp 234 , 242

Scheerens,J (2000) "Improving School Effectiveness". Este texto fue publicado en la Serie Fundamentals of Educational Planning, n° 68. International Institute for Educational Planning. Unesco. París

Senlle, A.;**Gutierrez,N (2005)** “Calidad en los Servicios Educativos” . Ediciones Díaz de Santos. España.

SIMCE1999:
http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/informe_resultados/informe_1999_4basico.pdf

UNICEF y Asesorías para el Desarrollo (2003). “¿Quién dijo que no se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza”. *Santiago de Chile: UNICEF.*

Uribe, M. (2005). "El Liderazgo Docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior". UNESCO OREALC; Revista PRELAC, Nº1 AÑO Julio05.
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/liderazgo_docente_construccion_cultura_escolar_calidad_desafio_orden_superior_mario_uribe_revista_prelac_espanol_1.pdf

Uribe, M. (2007). "Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile".
Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e), pp. 149-156. http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art21.pdf

Weinstein, J. (2002). "Calidad y Gestión en Educación: Condiciones y desafíos". Revista Pensamiento Educativo" PUC N° 31, pp. 50 – 71.

SITIOS WEB:

http://www.gestionescolar.cl
Fundación Chile, Área Educación, Programa de Gestión y Dirección Escolar.

http://www.consejogestionescolar.cl
Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar