

DESARROLLO EDUCATIVO AL SERVICIO DEL DESARROLLO SOCIAL

PROYECTO DE APOYO Y FORTALECIMIENTO
EDUCACIONAL EN GESTIÓN DIRECTIVA Y
COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Joaquín Gairín y Diego Castro
Editores

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona



L Municipalidad
de Llofrigués



Instituto de
Investigación y
Desarrollo
Educativo
INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO

Fidecap
Financiamiento Educativo

DESARROLLO EDUCATIVO AL SERVICIO DEL DESARROLLO SOCIAL

Joaquín Gairín y Diego Castro (Editores)

María Eliana Aguilar – Óscar Arias – Carme Armengol – Rina Barrientos – Adán Becerra – Sergio A. Becerra – Víctor Cancino – Diego Castro – Sebastián Donoso
María del Mar Durán – Mónica Feixas – María Soledad García – Guadalupe Flores
Pablo Fuentealba – Joaquín Gairín – Carmen González – Paz González – Laura Hernández – Domingo Inzulza – Mundina Jara – Isaac Lira – Gladys Mayorga – Jaime Montiel – José Luis Muñoz – Marita Navarro – Claudio Oyarzún – Rosa Pesutic – Oscar Prieto – Silvia Retamal – David Rodríguez – Luis Romero – Sebastián Sánchez – Héctor Soto – Víctor Hugo Soto - Carme Tolosana – Rubén Valdés.

DESARROLLO EDUCATIVO AL SERVICIO DEL DESARROLLO SOCIAL

PROYECTO DE APOYO Y FORTALECIMIENTO EDUCACIONAL EN GESTIÓN DIRECTIVA
Y COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Joaquín Gairín y Diego Castro (Editores)

ISBN N° 978-956-8986-00-1

Producción: FIDECAP www.fidecap.cl

Diseño y compaginación: Anna Díaz Vicario

Diseño de portadas: Angel Spotorno

Impresión: Troncoso Impresores

Septiembre 2010.-

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. Joaquín Gairín.....	1
I - EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN.....	5
1. Coyhaique, un espacio educativo: Descentralización y logros. <i>Oscar Prieto</i>	7
1.1. Presentación	
1.2. Calidad de la Educación	
1.3. Educación municipalizada	
1.4. Obstáculos que enfrentan la gestión de la educación municipal	
1.5. Opciones de la educación municipal	
1.6. Retos y desafíos	
2. El liderazgo de los municipios en la Educación. <i>Carme Tolosana y José Luís Muñoz</i>	15
2.1. Las ventajas de la descentralización educativa	
2.2. La descentralización educativa en Europa: algunos ejemplos	
2.3. Los valores de la municipalización	
2.4. La participación social en educación	
2.5. Ayuntamientos y Educación	
2.6. Organizar la respuesta educativa municipal	
2.7. Planificación estratégica en los municipios	
2.8. El caso concreto del estado español	
3. El proyecto y su desarrollo. <i>Joaquín Gairín y Carme Armengol</i>	31
3.1. El proyecto inicial	
3.2. El desarrollo del Proyecto	
3.3. Valoraciones y proyecciones de futuro	
4. Hacia la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje. <i>Sebastián Sánchez</i>	55
4.1. Visualizar la idea de proyecto: ¿De qué hablamos?	
4.2. Operacionalizar la idea de proyecto: ¿Cómo hacemos?	
4.3. Proyectos de desarrollo educativo: ¿Por dónde hemos transitado?	

- 4.4. Los centros educativos como espacios de formación
- 4.5. Las comunidades profesionales de aprendizaje y la formación en centros
- 4.6. Efectos e impactos esperables

II - LOS FUNDAMENTOS DE LA INTERVENCIÓN.....69

- 5. Desarrollo educacional y territorio en la Región de Aysén.
Sebastián Donoso, Óscar Arias, Víctor Cancino y Claudio Oyarzún.....71
 - 5.1. Presentación
 - 5.2. Claves del sistema educativo de Aysén en enseñanza básica y educación media: contexto comunal, sistema escolar y resultado
 - 5.3. Principales resultados
 - 5.4. Hacia una política subnacional de educación orientada al desarrollo de Aysén
 - 5.5. Anexos
- 6. El trabajo en red y comunidades en el ámbito educativo.
David Rodríguez.....91
 - 6.1. Introducción
 - 6.2. Hacia el trabajo en red
 - 6.3. Las redes y comunidades de práctica como espacios de colaboración y construcción de conocimiento
 - 6.4. Posibilidades y limitaciones del trabajo en red
- 7. El cambio en los centros educativos. *Paz González y Silvia Retamal.....103*
 - 7.1. Introducción
 - 7.2. El cambio en educación
 - 7.3. Factores relacionados con el fracaso escolar y los bajos resultados educativos
 - 7.4. Programas e iniciativas de mejoramiento educativo orientado hacia la formación profesional docente y fortalecimiento directivo
 - 7.5. Factores del cambio asociados a la aplicación en el aula

III - LA ACTIVIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	115
8. Experiencias en los centros educativos.....	116
8.1. Desarrollo curricular y optimización de los tiempos en la escuela	
Río Blanco. <i>Sergio A. Becerra, Rina Barrientos y Diego Castro</i> (ed.).....	117
8.1.1. Contextualización	
8.1.2. Diseño de la experiencia	
8.1.3. Desarrollo de la experiencia y resultados	
8.1.4. Conclusiones e indicaciones para la mejora	
8.2 Dinamización de la lectura y uso de biblioteca escolar en la escuela	
rural Valle de la Luna. <i>Pablo Fuentealba y Diego Castro</i> (ed.).....	121
8.2.1. Contextualización	
8.2.2. Diseño de la experiencia	
8.2.3. Dinamización de la lectura por medio del plan lector	
8.2.4. Desarrollo de la experiencia y resultados	
8.2.5. Indicaciones para su generalización	
8.2.6. Anexos	
8.3 Proyecto de innovación educativa: compartiendo la educación	
con mis hijos en la escuela República Argentina. <i>Equipo directivo</i>	
<i>de la escuela y Carme Tolosana</i> (ed.).....	127
8.3.1. Contextualización	
8.3.2. Diseño de la experiencia	
8.3.3. Desarrollo de la experiencia y resultados	
8.3.4. Valoraciones e indicaciones para su generalización	
8.4 Desarrollo de habilidades psicolingüísticas en la comprensión	
y la velocidad lectoras en la escuela Nieves del Sur. <i>Luís Romero,</i>	
<i>Mundina Jara y José Luís Miño</i> z (ed.).....	134
8.4.1. Contextualización del centro y de la experiencia	
8.4.2. Diseño de la experiencia	
8.4.3. Desarrollo de la experiencia y resultados	
8.4.4. Indicaciones para su generalización	
8.4.5. Anexos	

8.5 Coordinación del profesorado en la atención a necesidades educativas especiales en la Escuela Municipal Víctor Domingo Silva. <i>Isaac Lira, Rubén Valdés y Carme Tolosana</i> (ed.).....	144
8.5.1. Contextualización	
8.5.2. Diseño de la experiencia	
8.5.3. Desarrollo de la experiencia y resultados	
8.5.4. Indicaciones para su generalización a otras escuelas	
8.6 Concreción y utilización de los materiales curriculares en el Liceo Josefina Aguirre. <i>Guadalupe Flores, Rosa Pesutic y Carme Armengol</i> (ed.).....	150
8.6.1. Contextualización	
8.6.2. Análisis de la situación y diseño de la experiencia	
8.6.3. Desarrollo de la experiencia	
8.6.4. Indicaciones para su generalización	
8.7. Plan lector y su desarrollo en la Escuela Pedro Quintana. <i>Adán Becerra, Carmen González, Gladys Mayorga y Joaquín Gairín</i> (ed.).....	160
8.7.1. Contextualización del centro	
8.7.2. Diseño de la experiencia	
8.7.3. Desarrollo de la experiencia	
8.7.4. Resultados, conclusiones y posibilidades de generalización	
8.8. Acompañamiento al docente en el aula, en la Escuela Baquedano. <i>Jaime Montiel, Héctor Soto y Joaquín Gairín</i> (ed.).....	175
8.8.1. Contextualización	
8.8.2. Diseño de la experiencia	
8.8.3. Desarrollo de la experiencia	
8.8.4. Indicaciones para su generalización	
8.8.5. Anexos	
8.9. La disminución del ausentismo escolar: una experiencia en red en el Centro de Educación Integrada de Adultos. <i>María Eliana Aguilar, Víctor Hugo Soto y Carme Armengol</i> (ed.).....	187
8.9.1. Contextualización	

8.9.2. Diseño de la experiencia	
8.9.3. Desarrollo de la experiencia y resultados	
8.9.4. Indicaciones para su generalización	
8.10. Implementación del proyecto de mejora del clima social en la Escuela Diferencial España. <i>María Soledad García y María del Mar Durán</i> (ed.).....	191
8.10.1. Contextualización	
8.10.2. Fundamentos y diseño del proyecto	
8.10.3 Desarrollo de la experiencia, resultados parciales	
8.11. La lectura en nuestra escuela, un desafío para una mejor enseñanza en la Escuela Pablo Neruda. <i>Laura Hernández y Marita Navarro</i> (ed.).....	200
8.11.1. Contextualización	
8.11.2. Antecedentes y diseño de la experiencia	
8.12. Plan lector y la mejora de la comprensión lectora: en conjunto construiremos el futuro en la Escuela del Valle Simpson. <i>Domingo Inzulza y Mónica Feixas</i> (ed.).....	205
8.12.1. Contextualización	
8.12.2. La detección de necesidades y diseño de la experiencia	
8.12.3. Valoraciones, propuestas e indicaciones para la generalización	
8.12.4. Anexos	
9. Problemáticas y retos para el trabajo en los centros educativos. Diego Castro.....	213
IV – REFERENCIAS	221
10.1. Referencias bibliográficas.....	223
10.2. Referencias web.....	234

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro 1.1. Puntaje promedios nacionales. Cuarto año básico.....	8
Cuadro 1.2. Puntajes nacionales por grupo socio-económico. Cuarto año básico.....	8
Cuadro 1.3. Puntaje por grupo socioeconómico y dependencia. Cuarto año básico.....	9
Cuadro 1.4. Resultados octavo año básico. Puntaje promedio nacional.....	9
Cuadro 1.5. Puntaje promedio por grupo socioeconómico. Octavo año básico.....	10
Cuadro 1.6. Puntajes promedio por grupo socioeconómico y dependencia. Octavo año básico.....	10
Cuadro 1.7. Cuadro comparativo puntajes regionales vs. puntajes nacionales. Cuarto año básico 2009.....	11
Cuadro 1.8. Cuadro comparativo puntajes regionales vs. puntajes nacionales. Octavos año básico 2009.....	11
Cuadro 1.9. Panorama comunal. Cuarto año básico.....	11
Cuadro 1.10. Panorama comunal. Octavo año básico.....	11
Cuadro 1.11. Matricula por dependencia. Comuna Coyhaique. Años 2007 – 2010.....	12
Cuadro 2.1. Argumentos a favor y en contra de la descentralización.....	17
Cuadro 2.2. Ámbitos de actuación de los ayuntamientos en educación.....	28
Cuadro 3.1. Cronograma de las principales acciones del proyecto.....	34
Cuadro 3.2. Actividades generales desarrolladas en el proyecto periodo enero 2008 a septiembre 2010.....	41
Cuadro 3.3. Resumen del contenido del Plan de Formación Cuatrianual para directivos.....	43
Cuadro 3.4. Distribución de las tareas para el desarrollo del proyecto en el primer año.....	45
Cuadro 3.5. Secuencia del grupo de trabajo de la Red-CGC COYHAIQUE.....	47
Cuadro 3.6. Participantes en el proyecto.....	48
Cuadro 3.7. Recursos humanos implicados directamente en el proyecto.....	49
Cuadro 3.8. Recursos económicos directos implicados directamente en el proyecto...	49
Cuadro 4.1. Los centros como organizaciones burocráticas vs. comunidades.....	59
Cuadro 5.1. Indicadores de población, trabajo y pobreza, Región de Aysén, 2009.....	72

Cuadro 5.2. Matrícula según dependencia administrativa, localización y tipo de enseñanza, Aysén, 2009.....	73
Cuadro 5.3. Establecimientos educacionales según dependencia administrativa, localización y tipo de enseñanza, Región de Aysén, 2009.....	74
Cuadro 5.4. Matrícula promedio por establecimiento, según dependencia administrativa, localización y tipo de enseñanza, Región de Aysén, 2009.	74
Cuadro 5.5. Recursos en la gestión municipal, Región de Aysén, 2009.....	76
Cuadro 5.6. Resultados SIMCE 4° básico en Lenguaje y Matemáticas, Región de Aysén, 2007.	77
Cuadro 5.7. Resultados SIMCE 4° básico e ingreso promedio del hogar, Región de Aysén, 2007.	78
Cuadro 5.8. Distribución comunal de la matrícula según ingreso y dependencia, SIMCE 4° básico, Región de Aysén, 2007.	79
Cuadro 5.9. Resultados SIMCE 4° básico y ruralidad del establecimiento. Región de Aysén, 2007.	79
Cuadro 5.10. Resultados SIMCE 2° medio en Lenguaje y Matemáticas. Región de Aysén, 2006.	80
Cuadro 5.11. Resultados SIMCE 2° medio e ingreso promedio del hogar. Región de Aysén, 2006.	81
Cuadro 5.12. Distribución comunal de la matrícula según ingreso y dependencia, SIMCE 2° medio, Región de Aysén, 2006.....	82
Cuadro 5.13. Expectativas de los padres y apoderados de 4° básico, dependencia y comunas, Región de Aysén, 2007.....	83
Cuadro 5.14. Expectativas de los padres y apoderados de 2° medio, dependencia y comunas, Región de Aysén, 2006.....	84
Cuadro 5.15. Distribución en percentiles de los cursos evaluados de acuerdo a cobertura curricular y resultados SIMCE Lenguaje 4° básico 2007.....	88
Cuadro 5.16. Análisis de varianza, resultados SIMCE Lenguaje 4° básico y cobertura curricular, 2007.....	88
Cuadro 5.17. Distribución en percentiles de los cursos evaluados de acuerdo a cobertura curricular y resultados SIMCE Matemáticas 4° básico, 2007.....	89

Cuadro 5.18. Análisis de varianza, resultados SIMCE Matemáticas 4° básico y cobertura curricular, 2007.....	89
Cuadro 6.1. Dos imágenes de las organizaciones.....	92
Cuadro 6.2. Tipos de estructuras similares a las redes y CoP.....	96
Cuadro 6.3. Tres formas de trabajo en red.....	99
Cuadro 8.2.1. Evaluación velocidad lectora.....	126
Cuadro 8.2.2. Evaluación calidad lectora.....	126
Cuadro 8.4.1. Porcentaje de alumnado que se encuentra en cada nivel según área de lenguaje.....	135
Cuadro 8.4.2. La velocidad en la lectura oral.....	138
Cuadro 8.4.3. Cuadro comparativo de comprensión Lectora.....	142
Cuadro 8.4.4. Cuadro comparativo de velocidad Lectora.....	143
Cuadro 8.4.5. Cuadro comparativo de niveles de logro prueba SIMCE.....	143
Cuadro 8.5.1. Diseño de la experiencia.....	146
Cuadro 8.6.1. Ejemplo de proposiciones del Subsector de Lenguaje.....	157
Cuadro 8.7.1. Esquema de trabajo.....	163
Cuadro 8.7.2. Cuadro estadístico de familias que han recibido el maletín literario en sus hogares.....	166
Cuadro 8.7.3. Velocidad lectora en 2008.....	171
Cuadro 8.7.4. Velocidad lectora en 2010.....	172
Cuadro 8.7.5. Calidad lectora en 2008.....	172
Cuadro 8.7.6. Calidad lectora en 2010.....	172
Cuadro 8.7.7. Comprensión lectora en 2008.....	173
Cuadro 8.7.8. Comprensión lectora en 2010.....	173
Cuadro 8.7.9. Cronograma de las actividades propuestas.....	174
Cuadro 8.12.1. Resultados de la evaluación Plan de Mejoramiento Educativo (Ley SEP) de 2010).....	211
Cuadro 8.12.2. Resultados de la evaluación Plan de Mejoramiento Educativo (Ley SEP) de 2010).....	212
Cuadro 9.1. Niveles de colaboración.....	220

Gráfico 3.1. Valoración de la Universidad de Talca del desarrollo del proyecto.....	40
Gráfico 3.2: Esquema básico a seguir en el desarrollo educativo de las escuelas de Coyhaique.....	42
Gráfico 3.3. Cuestiones que guiaron el estudio de campo sobre necesidades Formativas.....	43
Gráfico 3.4. Esquema de trabajo desarrollado con los directivos durante 2008.....	46
Gráfico 3.5. Esquema de trabajo desarrollado con los directivos durante 2009.....	46
Gráfico 4.1. Funcionamiento de una comunidad profesional de aprendizaje.....	61
Gráfico 4.2. Concretando las comunidades profesionales de aprendizaje.....	62
Gráfico 4.3. Proyecto educativo: campo de negociación de relaciones.....	63
Gráfico 4.4. Empoderamiento y consecuencias para las personas.....	66
Gráfico 4.5. El aula y la construcción de relaciones sociales escolares.....	67
Gráfico 5.1. Cobertura curricular y resultados de aprendizaje, SIMCE Lenguaje 4° básico 2007, Aysén.....	86
Gráfico 5.2. Cobertura curricular y resultados de aprendizaje, SIMCE Matemáticas 4° básico 2007, Aysén.....	86
Gráfico 8.10.1. Organigrama.....	193
Gráfico 8.12.1. Elementos esenciales del Plan de Mejora de la Escuela Valle Simpson.....	207

Introducción

El “*Proyecto de apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes*” es una propuesta promovida por varias instituciones y coordinada por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Subvencionada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), se encuentra en su tercer año de desarrollo.

La **finalidad del proyecto** es construir una red de cooperación y apoyo con y entre los centros educativos dependientes de la comuna de Coyhaique (Chile), para impulsar la mejora educativa y con ella el desarrollo social y cultural del territorio. Las premisas básicas en que se sustenta el proyecto tienen que ver con la relación que creemos se establece entre desarrollo educativo y desarrollo social y económico, sobre todo si relacionamos los espacios de pobreza y variables educativas.

La temática elegida enlaza con la labor promotora del desarrollo y de liderazgo que las universidades han de realizar en su contexto referencial; además, de potenciar el rol y el compromiso del profesorado en esos procesos. Particularmente, el presente proyecto adquiere especial relevancia si consideramos, desde el principio de Responsabilidad social, las funciones sociales de la universidad, la transferencia de conocimiento y las posibilidades y retos de la universidad como agente de cambio en el contexto de la sociedad del conocimiento. Son estos tres ejes temáticos los que enlazan con las diferentes funciones de la institución universitaria: la formación, la investigación y el desarrollo y la transferencia; su articulación, concreción y aplicación sirven, además y en este caso, para validar un modelo de relación educación, desarrollo social y económico de aplicación a otros municipios de tamaño medio de la realidad chilena y con alto grado de vulnerabilidad social (paro, familias desestructuradas, ambiente cultural empobrecido, etc.) y educativa (deserción, bajos niveles de alfabetización, baja calidad de los aprendizajes, etc.).

Durante los dos años y medio del proyecto, la **actividad realizada** en las doce escuelas atendidas ha sido intensa por la cantidad de acciones y actividades desarrolladas, fructífera en relación al proceso de desarrollo de colaboración interuniversitaria entre la Universidad de Talca y la Universidad Autónoma de Barcelona y muy satisfactoria en relación a los procesos iniciados y a los indicadores de éxito ya alcanzados.

La finalidad última es la de mejorar la capacidad de los centros para promover los cambios que posibiliten aumentar su calidad educativa e, indirectamente, mejorar el desarrollo social a partir de una mejor calificación de sus recursos humanos y de una mayor implicación social de los promotores del mismo. Se trata de dejar capacidad personal e institucional instalada, fortaleciendo los centros educativos en los ámbitos que creemos tienen mayor incidencia en los resultados escolares (liderazgo y desarrollo curricular en materias instrumentales). Para ello, y partiendo del análisis de necesidades realizado y actualizado, se programan actividades formativas y de desarrollo profesional, presenciales y virtuales, al mismo tiempo que se establecen mecanismos de mejora

dirigidos tanto a detectar y resolver nuevas problemáticas como a fundamentar los avances del proyecto y validar su funcionalidad.

Los propósitos establecidos se sitúan así en la perspectiva más actual que habla del desarrollo educativo y comunitario (Nogueriras y Mascareñas, 1996; Klisksberg, 1999; Torres, 2001; AMC y otros 2002; Blanco y otros, 2003; Paré, 2003; Gómez, 2005; Olivé, 2005; etc.), del cambio en educación (Elliot, 2000; Fullan, 2002; Hargreaves, 2003; Gairín, 2006 y 2008; Bolívar, 2005, 2007 y Beltrán y otros, 2008), de la implicación de la universidad en el cambio del contexto (Torres y Soto, 2008); del trabajo en red (Castell, 2003; Debas, 2005; Rizo, 2006; Areguete, 2007; Boyd, 2007; Thelwall, 2008; Ibáñez, 2008; Rodríguez, 2009), de las redes en el contexto iberoamericano (Feldelfeber, 2007; Metas 2021 en OEI, 2009) y del desarrollo comunitario (Encina y otros, 2004; Ahedo e Ibarra, 2006; Campoy, 2008, Bosch, 2008), de la evaluación de programas de desarrollo educativo (Pérez Juste, 2006; Expósito y Olmedo, 2006; Gairín, 2009 y 2010); también considera otros planteamientos como los relacionados con la construcción del conocimiento colectivo (Rodríguez y Gairín, 2008), la producción del conocimiento desde los movimientos sociales (Arroyo, 2008), los modelos de investigación participativa (Lobera, 2008) o la implicación de los estudiantes en proyectos de cooperación (Senet, 2008).

Sólo habrá que considerar, en todo caso y durante todo el desarrollo del proyecto, que las actuaciones sirvan más a las finalidades de la **cooperación para el desarrollo** que a los intereses particulares de personas o instituciones. Al respecto, nos parece importante tener como referente permanente los cinco pilares que sustentan una cooperación solidaria “genuina” en expresión del cooperante holandés Hernán Vandeveldel ubicado en Estelí (Nicaragua).

1. El *arte* de escuchar: APERTURA

Saber escuchar y hacerlo mostrando un profundo respeto por la otra persona. Se trata de escuchar y escucharse, respetando la diversidad y considerando la relación como una oportunidad para la construcción conjunta de nuevos caminos y perspectivas.

2. La habilidad de interpretar: LECTURA

Se trata de saber interpretar críticamente el contexto compartido, tanto en la localidad, en la comunidad, a nivel micro como a nivel macro. Supone, obviar la imposición de criterios propios y preestablecidos desde la apertura ya mencionada.

3. La *voluntad* de compartir: TERNURA

La ternura o lo que puede simplificarse con el estar unidas/os activa y afectivamente en el camino a realizar o en el enfrentarse conjuntamente a los problemas.

“Cooperar también es compartir, el ser parte, activamente; es decir: acompañar, estar presente y hacerlo sentir tal que las demás personas lo sientan. Un caminar juntas/os, independientemente de las malas rachas, las que – en caso de haber – en todo caso enfrentaremos juntas/os, aparte de toda ‘mala suerte’ que podamos encontrar en el camino”.

(Van del Velde, 2010:2).

4. La *decisión* de compromiso: POSTURA

Se trata de tomar posición o elegir 'el lado' donde vamos a estar. Una auténtica cooperación debe de traducirse en una opción radical por las clases explotadas, las clases empobrecidas, las clases excluidas. La cooperación genuina no es un actuar libremente, sino que implica una opción consciente preferencial bien definida y contextualizada.

5. La *visión* de integración: CONTEXTURA

Toda cooperación genuina implica mucho esfuerzo en cuanto a organización y coordinación, de trabajo en red y con redes. Incluye una estructuración humana que hará que la cooperación sea sostenida.

Se trata así de pasar de procesos de ayuda o de prestar ayuda, por muy importantes que sean, a procesos de cooperación, donde el movimiento unidireccional de la ayuda se sustituye por una relación bidireccional que permite definir y operar en conjunto. Esta perspectiva permite instalar mecanismos de mejora contextualizados y fortalecer los lazos en todas las direcciones. Como dice el mencionado autor:

“...la cooperación en general, la cooperación para el desarrollo en particular, no es reservada para una relación de norte a sur, también hay de sur a norte, sur-sur, norte-norte,... y, simplemente en el norte o en el sur, por ejemplo, en la organización o institución donde usted, lector o lectora, trabaja: ¿de verdad trabajan juntas/os en función del desarrollo, tanto a nivel personal como a nivel social? En su organización o institución, ¿las personas, de verdad, pueden optar por construir conjuntamente oportunidades de desarrollo, también gracias a su propio trabajo en la organización o institución? En las relaciones laborales, ¿por dónde se ubica la organización o institución en el caso de cada uno de los antes mencionados pilares y su interrelación?”

(Van del Velde, 2010:4)

El **presente texto** se sitúa en los parámetros anteriores y recoge reflexiones, descripciones y experiencias vinculadas al proyecto que comentamos. Básicamente considera tres partes: la primera se dedica a describir el proyecto y el contexto de actuación; la segunda, presenta algunos de los fundamentos que apoyan el modelo de intervención seleccionado; y, la tercera, presenta ejemplos de los proyectos de mejora realizados en los centros y una reflexión final sobre los mismos. La bibliografía referenciada es única para todo el texto y recoge las referencias que los distintos autores han realizado.

Se trata, en todo caso, de sistematizar algunas de las aportaciones más significativas del Proyecto. Somos conscientes de que no se registran muchas de las actuaciones realizadas, pero si las más significativas, bajo la idea de difundir la propuesta más que de realizar una memoria sobre la misma.

Finalmente, agradecer a todos los responsables institucionales e implicados en el Proyecto su dedicación al mismo, que explica la variedad y calidad de las actuaciones realizadas y de los productos conseguidos

Joaquín Gairín
Agosto 2010



I - EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN

1. Coyhaique, un espacio educativo: Logros y Descentralización

Oscar Prieto

Director de Educación Municipal, Coyhaique

1.1. Presentación

Las reformas que se aplicaron en Chile desde 1980 dieron origen a un sistema educacional descentralizado, lo cual no ha significado que la sociedad exima al Estado de sus responsabilidades ni que se desentienda del funcionamiento del sistema escolar y su desempeño.

En Chile, el gobierno es el responsable de garantizar el derecho al acceso a la educación, de definir los contenidos mínimos de los procesos educativos y de aportar buena parte de su financiamiento; en la realidad, no administra ningún centro educativo, situación que contrasta con la evidencia que sitúa a la escuela como la unidad básica de funcionamiento del sistema educacional siendo la instancia donde se resuelve el volumen, calidad y cobertura de los aprendizajes.

De este modo, la realidad de la educación chilena en los últimos 28 años muestra un problema entre *agente y principal*, donde el Ministerio de Educación establece los lineamientos de una política educacional que en la práctica se resuelve en las acciones de miles de escuelas que no tienen una relación de dependencia respecto de aquel. Surge entonces el interrogante: ¿Cómo asegura el Estado (principal) el logro de ciertos objetivos y metas en materia educacional cuando las escuelas son administradas por municipios y sostenedores privados (los agentes)?

Como respuesta a este problema se han desarrollado por parte del Ministerio de Educación un conjunto de reformas, políticas y programas orientados a alinear los objetivos y el desempeño de los establecimientos educacionales con aquellos.

El principal resultado de políticas, programas y reformas públicas seguidas durante los últimos 28 años ha sido incrementar la cobertura escolar, que ha dado origen a nuevos desafíos para el sistema educacional, pues ha significado retener en el sistema escolar a numerosos niños y jóvenes provenientes de hogares de menores recursos. Esto ha involucrado administrar una mayor diversidad en el sistema educacional como un todo y asumir el desafío de ofrecer una educación de calidad a alumnos que enfrentan el proceso enseñanza – aprendizaje en situación de desventaja. Asimismo, se han mejorado significativamente las condiciones materiales de las escuelas, los insumos del proceso educativo y las remuneraciones de los docentes.

En este contexto, los escasos avances en materia de calidad de la educación han sido motivo de frustración para las autoridades, fuente de crítica del sistema político y los medios de comunicación, y causa de insatisfacción para los estudiantes y sus familias. En efecto y pese al significativo aumento de la inversión pública y privada por alumno y a los programas y reformas aplicadas, los progresos son escasos en las mediciones de rendimiento de la población escolar a lo largo del tiempo. Los alumnos y sus familias reconocen pocos avances en las prácticas pedagógicas y un deterioro en las perspectivas de movilidad social asociadas al acceso a niveles educativos superiores.

1.2. Calidad de la Educación

La discusión sobre cómo mejorar la calidad de la educación en Chile se ha ido centrando en la gestión. Así, se ha llegado a asumir que mejorar la gestión educativa es una condición necesaria para elevar la calidad y equidad de la educación que reciben los niños y jóvenes. El mejorar la educación pública para lograr que la educación contribuya efectivamente a la ampliación de oportunidades de los usuarios del sistema se ha constituido en un imperativo.

¿Cómo lograr esta mejora? Está pendiente la respuesta y el camino que se debe adoptar, dado que para el diseño o rediseño hay variadas alternativas, entre ellas, la continuidad del sistema municipal mejorado hacia aspectos técnicos; asociación entre municipios; traspaso a un servicio nacional dependiente del Ministerio de Educación, son algunas variantes que tienen opiniones favorables y desfavorables entre los principales actores.

1.3. Educación municipalizada

Los colegios bajo administración municipal son la oferta educativa para los sectores más vulnerables. Un mejor desempeño de la educación municipalizada debería contribuir a disminuir el efecto de las diferencias de origen de los estudiantes, de forma que el conjunto de la población obtenga una educación de similar calidad.

Los resultados SIMCE de Cuarto Año Básico 2009 nos muestran en Lectura que el 39% de los estudiantes obtiene un nivel de logro avanzado, un 27% se encuentra en nivel intermedio y un 34% en el nivel inicial. Por su parte, en Educación Matemática tenemos un 29% de los alumnos en nivel avanzado; un 34% en nivel intermedio y un 37% en nivel inicial (ver cuadro 1.1 y cuadro 1.2).

Prueba	Promedio 2009	Variación en relación a la evaluación anterior
Lectura	262	2 puntos
Educ. Matemáticas	253	6 puntos
C. Del Medio Natural	256	6 puntos

Cuadro 1.1. Puntaje promedios nacionales. Cuarto año básico.

Grupo Socio-Económico	Lectura Promedio Puntaje	Educación Matemáticas Promedio Puntaje	Comprensión del Medio Natural Puntaje Promedio
Bajo	240	223	228
Medio Bajo	246	234	237
Medio	263	254	258
Medio Alto	284	279	281
Alto	302	304	301

Cuadro 1.2. Puntajes nacionales por grupo socio-económico. Cuarto año básico.

En Educación Matemáticas y en los grupos socio – económico Bajo, Medio Bajo y Medio hay alzas en los puntajes con relación a la medición anterior de 3,1 y 1 punto, respectivamente. En Comprensión del Medio Natural, el alza más significativa es el nivel Bajo con 6 puntos (ver cuadro 1.3).

Se puede apreciar en el grupo socioeconómico Bajo, que los establecimientos Municipales obtienen los puntajes promedios más altos en todas las pruebas; en el grupo Medio, los puntajes promedio más altos los obtienen los establecimientos Particulares Subvencionados. En el grupo Alto, los mejores puntajes se encuentran en los Colegios Particulares Pagados.

Grupo Socioeconómico	Lectura			Educación Matemáticas			Comp. del medio Natural		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
Bajo	241	231	--	226	216	--	229	223	--
Medio Bajo	245	248	--	233	236	--	236	241	--
Medio	257	266	--	247	258	--	250	262	--
Medio Alto	282	284	--	278	279		276	282	--
Alto	--	298	303	--	299	304	--	298	301
Nacional	248	267	301	236	259	303	239	263	300

Cuadro 1.3. Puntaje por grupo socioeconómico y dependencia. Cuarto año básico.

Para todas las pruebas, los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes son similares a los alcanzados en la anterior medición (2007) no existiendo variación significativa en ellos (cuadro 1.4.).

Prueba	Promedio 2009
Lectura	252
Educ. Matemáticas	260
Est. y comp. de la Sociedad	251
Est. y comp. de la Naturaleza	259

Cuadro 1.4. Resultados octavo año básico. Puntaje promedio nacional.

Todos los grupos socioeconómicos (ver cuadro 1.5) mantienen estables sus puntajes promedio en las pruebas al compararlos con la medición anterior (2007) excepto el grupo alto, que disminuye su puntaje promedio en Lectura (6 puntos).

Grupo Socio-Económico	Lectura Promedio	Educación Matemáticas	Est. y comp. de la Sociedad	Est. y comp. de la Naturaleza
Bajo	231	234	227	235
Medio Bajo	234	239	232	239
Medio	252	259	251	259
Medio Alto	275	287	278	286
Alto	296	317	301	310

Cuadro 1.5. Puntaje promedio por grupo socioeconómico. Octavo año básico.

Al comparar los resultados por dependencia (ver cuadro 1.6), los establecimientos Municipales obtienen puntajes promedio superiores en el grupo Medio Alto en todas las pruebas evaluadas y en el Grupo Bajo en la Prueba de Lectura y Educación Matemática. Los Establecimientos Particulares Subvencionados obtienen puntajes promedio más altos que los Establecimientos Municipales en el Grupo Medio Bajo y Medio en todas las Pruebas Evaluadas. En el Grupo Alto, los Colegios Particulares Pagados obtienen puntajes promedio superiores a los que obtienen los colegios Particulares Subvencionados en las pruebas de Educación Matemáticas y Comprensión de la Naturaleza.

Grupo Soc/eco	Lectura			Educación Matemáticas			Estudio y Comprensión de la Sociedad			Estudio y Comprensión de la Naturaleza		
	MUN	PSU B	PPA G	MUN	PSU B	PPA G	MUN	PSU B	PPA G	MUN	PSUB	PPA G
Bajo	232	227	--	235	228	--	228	224	--	236	232	--
Medio Bajo	233	239	--	237	244	--	230	236	--	237	244	--
Medio	247	254	--	251	262	--	245	255	--	251	263	--
Medio Alto	291	273	--	305	285	--	294	275	--	300	284	--
Alto	--	294	296	--	312	317	--	299	--	--	306	311
Nacional	239	257	294	244	266	316	236	258	--	243	266	309

Cuadro 1.6. Puntajes promedio por grupo socioeconómico y dependencia. Octavo año básico.

Al analizar los resultados de los establecimientos municipales de la Comuna de Coyhaique con respecto a los resultados promedio de la Región (ver cuadros 1.7, 1.8, 1.9 y 1.10), tenemos: seis de las doce escuelas a evaluar no fueron consideradas: las escuelas urbanas Víctor Domingo Silva y Nieves del Sur, como asimismo las rurales: José Silva Ormeño, Pablo Neruda, Valle Simpson, Arroyo El Gato, centros educativos donde no asistieron alumnos. De las seis evaluadas, cuya asistencia fue parcial, considerando que los alumnos no asistían a clases por paro del magisterio, encontramos que la Escuela

Baquedano presenta resultados sobre la media regional y nacional en Lectura, Educación Matemáticas y Comprensión de la Naturaleza. La matrícula de los establecimientos del sector era de 362 alumnos y rinden la prueba 120 de ellos, lo que representa sólo un 33%.

Promedio	Lectura	Educación Matemáticas	Comprensión del Medio Natural
Promedio Nacional	262	253	256
Promedio XI Región de Aysén	261	248	254

Cuadro 1.7. Cuadro comparativo puntajes regionales vs. puntajes nacionales. Cuarto año básico 2009.

Promedio	Lectura	Educación Matemáticas	Comprensión de la Sociedad	Comprensión de la naturaleza
Promedio Nacional	252	260	251	259
Promedio XI Región de Aysén	250	258	251	257

Cuadro 1.8. Cuadro comparativo puntajes regionales vs. puntajes nacionales. Octavo año básico 2009.

Puntaje promedio obtenido en		
Lectura	Educ. Matemáticas	C. del Medio Natural
261	248	254

Cuadro 1.9. Panorama comunal. Cuarto año básico.

Puntaje promedio obtenido en			
Lectura	Educ. Matemáticas	C. Sociales	C. Naturales
250	258	251	252

Cuadro 1.10. Panorama comunal. Octavo año básico.

La medición en el sector urbano se pudo efectuar en los centros educativos: Baquedano, Pedro Quintana Mansilla, Rep. Argentina. En el sector rural, contempló las escuelas de Río Blanco y Valle Simpson. De una matrícula de 314 alumnos, rindieron la prueba 101 de ellos, con un 32% de asistencia. En esta muestra, son preocupantes los resultados obtenidos por los centros Pedro Quintana Mansilla, Escuela Rural Río Blanco y Liceo República Argentina, donde los dos primeros establecimientos en otras ocasiones han estado a la vanguardia local y regional. Destaca el aumento significativo de la Escuela Nieves del Sur en los cuatro sectores de aprendizaje, en relación a la medición 2007.

Debo señalar que siempre constituirá el mejor análisis evaluativo el que se realiza al interior de cada colegio, sin olvidar que el entorno en el cual se administraron las pruebas no era el más adecuado por razones ya descritas. Concluimos así que los resultados obtenidos son poco representativos, debido al bajo porcentaje de estudiantes que rindieron la prueba.

1.4. Obstáculos que enfrentan la gestión de la educación municipal

Son varios los principales obstáculos que para efectuar la gestión se presentan en el actual sistema educativo. Sin duda, uno que es gravitante es la *escasez de recursos dado el monto insuficiente de la subvención escolar y la inestabilidad de los ingresos*, dado que la subvención se percibe por asistencia de los alumnos a clases. Así tenemos costos fijos e ingresos variables, lo que dificulta la planificación y gestión del sistema.

Otro factor lo constituye la *escasa preocupación de la familia* por la educación de sus hijos. También es un obstáculo no considerar al sostenedor en el diseño de las políticas educacionales, que debe actuar en base a lo definido entre el Ministerio de Educación y el Gremio representado por el Colegio de Profesores, cuyas decisiones llevan implícitos acuerdos que aumentan el desequilibrio financiero de los DEM o DAEM, al establecer asignaciones profesionales sin respaldo económico (Asignación de Perfeccionamiento, a modo de ejemplo).

Lo cual muestra, por un lado, docentes que no abandonan las aulas por lo exiguo de las pensiones en relación a una vida al servicio de la educación de niños y jóvenes y, por otra, docentes recién egresados con una formación que merece muchos reparos, los cuales no encuentran los espacios para su desarrollo profesional.

La matrícula, como se puede observar (ver cuadro 1.11), año a año, va disminuyendo en el sector municipal, situación alarmante en el caso de algunos centros educativos que han visto disminuido el número de alumnos en un elevado porcentaje, lo que ha significado reducir no solamente el número de cursos, sino, también, el promedio de alumnos por curso.

AÑOS	DEPENDENCIAS			TOTALES
	MUNIC.	PSUB	CORP.	
2007	4.800	8.449	292	13.541
2008	4.359	8.678	247	13.284
2009	3.961	8.681	233	12.875
2010	3.862			

Cuadro 1.11. Matrícula por dependencia. Comuna Coyhaique. Años 2007 – 2010.

1.5. Opciones de la educación municipal

Hoy es una interrogante que se repite con frecuencia: *¿Qué hacer con la educación municipal?* Es evidente que se requiere con urgencia una respuesta del Estado y encontrar la alternativa que permita a la educación de los niños y jóvenes vulnerables acceder a una educación de calidad con prontitud. Algunos caminos son:

- Fortalecer la administración municipal.
- Constituir Asociaciones intermunicipales.
- Devolver la administración al Ministerio de Educación.
- Constituir entidades regionales de administración.

Cada uno de ellos tiene aspectos a considerar. En el caso de Coyhaique, no se puede estar ajeno al contexto territorial en que operan según características demográficas y sociales de la comuna, siendo los centros educativos del sector rural de alto coste operativo debido al bajo promedio de alumnos por curso y su escasa matrícula. La evaluación de las alternativas señaladas y otras que puedan surgir, debe ser muy cuidadosa de los costes - beneficios sociales que se involucren en una eventual reforma.

1.6. Retos y desafíos

Sin duda, existen diversas estrategias para la búsqueda del fortalecimiento de la educación pública. Uno de ellos es revalidar la educación municipal, haciendo frente a los problemas, y para ello es fundamental *“mantener el aprendizaje en el centro de la atención”*, lo que significa adoptar políticas públicas de alto impacto en los logros de todos los alumnos.

La revalidación de la educación pública implica elevar la calidad y equidad, que hace necesario establecer con claridad derechos y obligaciones, manteniendo el aprendizaje de los estudiantes en el centro de las preocupaciones.

El proyecto pedagógico de cada escuela y liceo debe tener claridad de las metas a lograr, responsabilizándose de los resultados y dándolos a conocer a la comunidad escolar. El centro del proceso educativo está en el aula, el cual debe ser apoyado y retroalimentado permanentemente en forma complementaria tanto por instancias internas de cada centro educativo como por las externas creadas para dicho fin.

Resulta claro que poner el aprendizaje como centro en los desafíos del sector, requiere mejorar y transformar las prácticas pedagógicas, situación que pasa por modificar las creencias y comportamientos de profesores y demás actores del proceso educativo, situación que es un desafío de largo plazo.

Es importante, entonces, asumir la necesidad de crear un sistema que incentive a los actores a buscar de forma permanente el mejoramiento continuo, otorgando reales posibilidades de desarrollo profesional a Directores y profesores.

Otro aspecto que no se debe dejar de considerar, es la generación de las mejores condiciones para realizar un trabajo efectivo en el aula, manteniendo el aprendizaje de niños y jóvenes como la principal de las preocupaciones.

Finalmente, considero conveniente señalar que el *sistema educativo municipal requiere profundizar en la gestión pedagógica para mejorar sus resultados*, además de fortalecer el trabajo y desarrollo de redes inter-colegios compartiendo experiencias exitosas, para lo cual es necesario esfuerzo y disposición que permita poner al servicio de otros capacidades y conocimientos que sirvan de base al mejoramiento de los resultados de los centros educativos.

2. El liderazgo de los municipios en la educación

Carne Tolosana
José Luis Muñoz

Universitat Autònoma de Barcelona

La primera cuestión que nos debemos plantear es si debe existir un liderazgo único en educación, teniendo en cuenta la multiplicidad de actores que pueden intervenir: autoridades públicas, profesionales, familias y sociedad en general; y la segunda – no por ello menos importante - si es posible y conveniente que ese liderazgo sea ejercido por los municipios.

La respuesta a la primera pregunta nos parece que podría ser negativa. A pesar de que los argumentos a favor y en contra de la descentralización suelen ser reversibles, diversos estudios sobre la descentralización política y administrativa (Borja, 1987; Osborne y Gaebler, 1994; Carnoy, 1999), muestran un cierto consenso en apuntar que la salida a los problemas de gestión de sistemas poliédricos y complejos, en ningún nivel de toma de decisiones, debe adoptar una solución en solitario. Por eso, consideramos que una negociación constante entre de los puntos de decisión periféricos y centrales como una situación óptima.

2.1. Las ventajas de la descentralización educativa

Constatamos una fuerte tendencia, aunque no monolítica, entre los miembros de la comunidad educativa (profesionales de la educación, familias y administradores públicos), en ver en la descentralización una respuesta posible a los retos que, actualmente, la educación tiene planteados (Delors, 1996; Gairín, 2005).

La descentralización, en un sentido político clásico, pone en evidencia el reparto de la toma de decisiones entre el estado central/ federal, los estados federados/ regiones¹, municipios y, en algún caso, los centros escolares. Recientemente, se han incorporado al discurso de la descentralización nuevos argumentos (Planas, et al., 2004; Calero, 2006) vinculados a la satisfacción de los usuarios y los profesionales, y a la eficiencia económica y los resultados escolares.

Para Subirats (2002), en tiempos de globalización y de cambios constantes, como la emigración, el envejecimiento de la población, las variaciones en la natalidad, etc., que afectan a la población usuaria de los servicios educativos:

"Es vital el grado de proximidad de la administración de la educación para poder adaptar, de manera continua, el sistema educativo a las nuevas necesidades

¹ Una de las dificultades de la investigación comparada en las estructuras y el reparto de responsabilidades de los Sistemas Educativos tiene que ver con las diferentes denominaciones que reciben los distintos órganos y niveles. Por otra parte, no se encuentra una equivalencia exacta debido, entre otros motivos, al peso de las tradiciones organizativas del estado y de la sociedad.

educativas que van surgiendo, así como para proponer soluciones a los problemas emergentes, organizar y movilizar los recursos de manera ágil y cercana a la realidad".

Pese a estas razones, que en países occidentales pudieran ser compartidas mayoritariamente, aportaciones científicas muestran la ambivalencia de los argumentos favorables y contrarios a la descentralización; como destaca Pedró (2009) y que recogemos en la siguiente tabla (Cuadro 2.1).

	Favorables	Contrarios
Inputs	<p>La proximidad entre decisores y ciudadanos ofrece un ajuste mejor entre niveles de costo y calidad del servicio, y necesidades y preferencias de los usuarios. Mejor utilización de los recursos y usuarios más satisfechos.</p> <p>Se diferencia territorialmente y, por lo tanto, se facilita la opción para otras circunscripciones en las que el ajuste sea percibido como mejor.</p> <p>El reclutamiento de personal es más eficiente porque el conocimiento local se emplea en el proceso de selección.</p> <p>El personal está motivado en unidades más pequeñas en las que perciben mejor el impacto de sus actuaciones.</p>	<p>Puede comportar inequidad en la financiación de los sistemas de provisión de servicios públicos como la educación.</p> <p>Hay más riesgo de captura política por parte de grupos de interés.</p> <p>Hay más dificultades para que las minorías, a nivel local, tengan representación.</p> <p>La opción por otras circunscripciones puede no ser real por causa de la ocupación o del coste de la vivienda.</p> <p>Puede ser difícil atraer personal calificado a zonas remotas.</p> <p>La planificación centralizada crea estándares más uniformes.</p>
Procesos	<p>Mejora el control y la rendición de cuentas, la motivación del personal, la coordinación entre unidades y la utilización de los recursos.</p> <p>Crea oportunidades para el ajuste local y para la experimentación de soluciones organizativas que pueden extenderse a otras unidades por medio del aprendizaje sistémico.</p> <p>Se crea un poder que hace de contrapeso ante la pobreza de los procesos de decisión en el nivel centralizado.</p>	<p>Reduce la equidad y la igualdad de oportunidades porque la calidad es distinta en las diferentes unidades, dependiendo de su capacidad y de sus opciones locales.</p> <p>La coordinación requiere la actuación del nivel central.</p> <p>El aprendizaje entre unidades puede no darse si no se recoge información centralizada y un control de resultados.</p> <p>El nivel central ha de retener poder para forzar a las unidades descentralizadas a adoptar las mejores soluciones y poner en práctica planes y programas decididos por el gobierno central.</p>

Resultados	<p>Mejora el rendimiento de los sistemas y, por lo tanto, se crean mejores condiciones para alcanzar objetivos de productividad, eficiencia y eficacia, y también de control de calidad y de costes.</p>	<p>Debilita la coordinación y crea situaciones de duplicidad de servicios.</p> <p>Las ventajas de la producción a pequeña escala pueden reducir la eficiencia y la calidad en algunos casos.</p> <p>Las externalidades de las decisiones de una unidad pueden afectar negativamente al rendimiento de las otras, por ejemplo, en competir por el personal cualificado.</p>
-------------------	--	--

Cuadro 2.1. Argumentos a favor y en contra de la descentralización (a partir de Pedró, 2009).

A todos estos argumentos a favor y en contra, de acuerdo con Pedró (2009), habría que añadir el peso de la historia y los orígenes de la configuración del estado moderno, las tradiciones culturales y, desde un punto de vista organizativo, la complejidad de las tareas a resolver y las infraestructuras tecnológicas. Lo que en el ámbito de la educación podría traducirse en distintos grados de descentralización, según los niveles educativos² o el carácter obligatorio o no obligatorio de las etapas educativas descentralizadas.

2.2. La descentralización educativa en Europa: algunos ejemplos

Para abordar una tipología de modelos de gobierno en educación, utilizaremos como punto de referencia el nivel donde reside el peso de la toma de decisiones en la planificación, la dirección, la gestión de los programas educativos, los recursos humanos y los recursos económicos -que no siempre se corresponden con la capacidad fiscal- del sistema público de educación.

Los países que analizamos en este apartado, son miembros de la Unión Europea, por lo que hacemos algunas consideraciones al respecto. La Unión Europea nació como un pacto político entre los estados miembros para la solución de los conflictos, fundamentalmente, generados por intereses económicos. Su proceso de construcción, fortalecimiento y ampliación no ha estado exento de tensiones entre el deseo de avanzar hacia el ideal europeísta y las resistencias de los estados miembros que temen ver reducidas sus competencias nacionales.

¿Cómo se expresa esta situación en el ámbito educativo en materia competencial?³ De acuerdo con Molsosa (2008:14), pueden destacarse cuatro etapas significativas:

1. Desde los inicios hasta el año 1999. Es con los Tratados de 1992 y de 1997 cuando aparecen como objetivos comunitarios "*el desarrollo de una educación de calidad*,

² En este artículo no nos referimos a la educación superior por funcionar ésta con criterios de entes autónomos y porque el control gubernamental se ejerce por excepción.

³ No ha sucedido lo mismo en el ámbito de las acciones concretas derivadas de la cooperación entre los estados miembros o impulsadas desde la Comisión Europea. Se han elaborado *libros blancos*, creado la red EURYDICE para la realización de estudios de análisis y comparativos, han habido ayudas y estímulos económicos, y se han impulsado numerosos programas como ERASMUS, SOCRATES y LEONARDO. Sin embargo, en estos últimos años el denominado proceso de Bolonia para la armonización del Espacio Europeo de Educación Superior ha recibido un cierto rechazo de una parte importante de la comunidad universitaria europea.

animando la cooperación entre Estados miembros, apoyando y completando sus acciones (...) respetando plenamente su responsabilidad (...)” y excluyendo toda armonización de los sistemas educativos (art. 126 del Tratado de Maastricht y art. 149 del Tratado de Amsterdam).

2. Etapa del relanzamiento del año 2000, en la que nada cambia en el ámbito de la educación (Tratado de Niza).
3. Etapa de la ilusión constitucional –frustrada- y de las ampliaciones de la Unión Europea.
4. Momento actual. El Tratado de Lisboa recoge aportaciones del proyecto constitucional centradas, una vez más, en el estímulo y el apoyo a las acciones de los Estados y mantiene la idea de cooperación administrativa, excluyendo armonización de los SE nacionales.

Así pues, a continuación destacamos el ejemplo de algunos países europeos que nos parecen relevantes por las características que reúnen sus sistemas educativos, de los que podemos afirmar que pertenecer a la Unión Europea no es un factor clave para la modificación o reforma de sus estructuras educativas.

Éstas guardan relación con la historia política y educativa, las tradiciones administrativas y la voluntad de los respectivos gobiernos.

2.2.1. Modelo centralizado: competencias en el estado federal o central

Francia representa el paradigma de un estado centralizado, *jacobino*. Los ideales revolucionarios de Libertad, Igualdad y Fraternidad han fundamentado la “educación republicana” desde la publicación en 1792 de las Cinco memorias sobre la instrucción pública de Condorcet, que configuraba un sistema educativo centralizado y uniforme que ha permanecido a lo largo del tiempo y bajo gobiernos de distinto signo.

Desde finales de los años 60, la confianza en las bondades del modelo educativo público han sido cuestionadas desde ópticas distintas. Los hechos del mayo del 68 pusieron en entredicho la uniformidad y la burocracia del sistema; la teoría de la reproducción (Baudelot, 1976; Bourdieu, 1977) cuestionó la educación francesa como elemento de igualdad desde la óptica marxista. En las décadas posteriores, la emigración y, como consecuencia, la creciente multiculturalidad de la sociedad francesa, y los ajustes económicos en el gasto educativo han llevado al estado francés hacia una revisión de los planteamientos originales de la educación republicana.

Todo ello ha tenido como consecuencia que, desde los años 1980, el Estado haya iniciado un proceso de descentralización de competencias en lo referente a la construcción y el mantenimiento de los centros educativos a favor de los municipios, en el nivel de escuelas maternas y primarias; y para los departamentos y regiones en los collèges y liceos, respectivamente. Se mantienen como competencias del Estado el reclutamiento, la formación del personal, la programación de la enseñanza y la homologación de los títulos. Es también en el gobierno central dónde se concentra la financiación de la educación (73%). Después de las reformas se produjo un ligero desplazamiento hacia los gobiernos regionales (13%) y se ha mantenido el nivel anterior (14%) en el gobierno local (Eurydice, 2009).

2.2.2. Modelo regional o federal: competencias en los estados federales o regiones

El abandono del estado centralista de la dictadura ha sido, junto con la llegada de la democracia, uno de los acontecimientos más importantes del siglo XX en España. A partir de la aprobación de la Constitución democrática de 1978 y la consiguiente organización territorial y política del Estado en Comunidades Autónomas (CCAA), el sistema educativo español ha vivido grandes cambios a partir de la descentralización competencial y financiera en favor de las *regiones*, en un proceso de *quasi* federalización del Estado. Proceso, por otra parte, cuestionado en muchos momentos y con intentos de retroceso como fue la probación de la LOCE en el año 2000, durante el gobierno conservador, y posteriormente derogada y substituida por la LOE en el año 2006.

El Estado tiene reservado el ejercicio, en exclusiva, de las competencias que garantizan las condiciones de igualdad básica de la ciudadanía en el ejercicio de los derechos educativos, así como la unidad sustancial del sistema educativo, los mínimos curriculares comunes, la homologación de títulos y la Alta Inspección -organismo que debe velar por el cumplimiento de las normativas básicas y comunes en todo el territorio-. Asimismo, las bases del régimen estatutario de los funcionarios docentes es competencia exclusiva del Estado. Todas ellas son, en su mayor parte, competencias de índole normativa para la regulación de los elementos y aspectos básicos del sistema educativo, aunque también se desarrollan otras de carácter ejecutivo.

A las CCAA les corresponden competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regulación de los elementos y aspectos no básicos del sistema educativo. También, las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema en su propio territorio, con la excepción de las que están reservadas al Estado.

Las responsabilidades que la legislación encomienda a los municipios no les confieren la condición de Administración Educativa, pero cooperan con las Administraciones Educativas competentes en la creación, construcción y mantenimiento de los centros públicos docentes y en la realización de actividades o servicios complementarios. Asimismo, la participación municipal se vehicula a través de los Consejos Escolares Autonómicos y de los Consejos Escolares Municipales y de Centro.

A partir de los traspasos de competencias, iniciados en 1980 y concluidos en el año 2000, se pasa de una financiación de la educación en manos del Estado central casi en exclusiva, a una participación dominante de las CCAA, con el 61% frente al 34% del gobierno central y un testimonial 5% en manos de los municipios (Eurydice, 2008).

2.2.3. Modelo municipalista: dominio de las competencias en los gobiernos locales

Los éxitos que **Finlandia** ha obtenido en educación, han convertido este país en una referencia obligada. La Secretaria de Estado del Ministerio de Educación de Finlandia, Heljä Misukka, defiende que su éxito "*sólo puede ser explicado por la sinergia de diferentes factores*" como la calidad del profesorado, la gratuidad de la educación o la flexibilidad del currículo (Misukka, 2010).

El sistema educativo finlandés tuvo una fase centralizadora a partir de 1945, cuyo objetivo fundamental era incrementar la cohesión social y garantizar la igualdad de oportunidades para toda la población. Pero desde 1985 ha habido un proceso fuertemente descentralizador desde el gobierno central y las provincias en favor de los gobiernos locales. El estado central conserva la competencia para dirigir y orientar la política educativa y regular la estructura general del sistema educativo, los aspectos fundamentales del currículum y la evaluación de resultados. Respecto al profesorado, el marco que regula su contratación lo proporciona el estado, pero es responsabilidad de las autoridades locales. Las demás decisiones se distribuyen entre los municipios y los centros educativos en una proporción aproximada de tres a uno, respectivamente.

Este proceso descentralizador ha posibilitado alcanzar una distribución del gasto público educativo de un 42%, por parte del gobierno central, y de un 58% a cargo de los municipios antes de las reformas de la década de los 90. Actualmente, la distribución es del 9% para el gobierno central y del 91% para los gobiernos locales (Eurydice 2008).

2.3. Los valores de la municipalización

Haciendo nuestras las palabras de la señora Heljä Misukka, un sólo factor de los muchos que intervienen en la educación, en este caso la organización político administrativa, no puede explicar el éxito o el fracaso educativo. Y menos en una sociedad compleja como la nuestra, más inclinada a un *darwinismo* social que a la construcción de ciudadanía, el viejo ideal educativo ilustrado.

Para el sociólogo Zygmunt Bauman (2007), buena parte del poder de actuar de manera eficaz, antes en manos del Estado moderno, se desplaza ahora hacia el espacio global que no está sometido al control político, mientras que la política no puede operar de manera eficaz a escala planetaria porque continúa siendo local como antes. Esta reflexión nos devuelve a las palabras de Subirats (2002) al recordarnos la máxima de '*pensar globalmente para actuar localmente*'.

Estas consideraciones nos permiten afirmar que el municipio, en oposición a la globalidad intangible, es el territorio a escala humana donde se expresan los valores y los conflictos, y donde la educación -la comunidad en su conjunto- está en una posición privilegiada para ser un agente vertebrador de la vida democrática y de la participación social.

2.4. La participación social en educación

La participación social en educación supone "*un ejercicio de ciudadanía, un indicador de normalización democrática. Contribuye a reducir la distancia entre la ciudadanía y las instituciones, al hacer más transparentes los procesos organizativos*" (Gairín y San Fabián, 2005:164).

La participación es un derecho que parte de la condición de la ciudadanía en una sociedad democrática, de la condición de los componentes de la comunidad educativa y de los agentes de la propia formación, puesto que "*nadie se forma si no participa y nadie aprende a convivir si no participa*" (C.E. Castilla L.M., 2005:25).

Tiene un valor educativo en sí misma y su eficacia no debe ser valorada, únicamente, por la intervención en la gestión. Conseguir mayor participación y mayores niveles de intervención también es un síntoma de avance democrático. A la vez, la participación también es un deber puesto que moralmente tenemos la obligación de colaborar en el desarrollo de una mejor educación y, en definitiva, de una mejor sociedad.

Por eso, cabe recordar que los centros educativos son instituciones sociales, financiadas con fondos públicos, cuyo trabajo afecta al conjunto de la sociedad y, por lo tanto, no son propiedad exclusiva ni de sus trabajadores, ni de sus usuarios. En coherencia, el centro educativo debiera favorecer la participación de la sociedad civil, desde la colaboración para la consecución de los fines y objetivos educativos.

Años atrás los estudios sobre escuelas eficaces demostraron que la implicación de las familias en la educación del alumnado influía favorablemente en el rendimiento académico, en áreas del conocimiento como la lectura y la escritura, así como en otras no cognitivas como la asistencia continuada a clase.

Sin embargo, tal y como defienden Martín y Muñoz (en Martín y Gairín, 2006:185), la participación social desborda el marco escolar y afecta a otros muchos ámbitos de la vida humana como la familia, la empresa y el trabajo, los servicios sociales, las asociaciones cívicas y las ONG, las manifestaciones y las instituciones culturales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, las relaciones interpersonales en el espacio público, las costumbres, la opinión pública, el marco jurídico-político, etc.

De esta forma, son varios los autores (San Fabián, 1994; Apple y Beane, 1997; y Gairín, 2000) que señalan que las principales características del enfoque de la participación social en educación se vinculan con las siguientes cuestiones:

- La existencia de una sociedad democrática es la que hace posible, en principio, la participación, dentro y fuera de las instituciones educativas.
- Las instituciones educativas, a su vez, dependiendo de su funcionamiento y configuración, pueden contribuir al avance de esa democratización o, por el contrario, a reproducir las desigualdades existentes. Lo que parece incuestionable es que una sociedad democrática necesita, a medio plazo, unas instituciones educativas democráticas que sólo se construyen mediante la participación en la educación por parte de los distintos agentes sociales.
- La participación debe considerarse como una realidad global que va más allá de la intervención en los órganos formales de las instituciones. La visión instrumental de la participación resulta claramente insuficiente en el ámbito de la educación. La participación tiene un valor educativo en sí misma y, en consecuencia, su eficacia no puede valorarse tan sólo en términos de implicación en la gestión.
- La participación en educación no es, en consonancia con la idea anterior, sólo una práctica derivada de un principio de funcionamiento político. Contribuye, además, a la eficacia de los procesos educativos y es indicador de su calidad.

El que la participación, como realidad global, no tenga lugar únicamente en los órganos formales de las instituciones, supone que existen diferentes tipos de participación en función de las nuevas exigencias democráticas. Así, desde un prisma amplio, Mayordomo y otros (1999:26) ofrecen distintas razones que compartimos por las que se justifica la participación social en educación: la necesidad de extensión, definición y profundización de los principios y las acciones de democratización en todos los ámbitos de la vida

colectiva; el sentido de responsabilidad y colaboración, dado que la participación conduce a un compromiso e identificación mayor con las metas educativas; el apoyo a la creatividad y al espíritu crítico personal como fuente de vitalidad para el mismo sistema educativo, permitiendo una reconciliación entre individuos con estructuras cada vez más racionalizadas de la vida social; el control del uso adecuado de los recursos educativos, especialmente de aquellos financiados con fondos públicos; y la contribución al aprendizaje democrático y a la adquisición de un sentido de comunidad.

2.5. Ayuntamientos y Educación

Cada vez más, la educación se extiende más allá del espacio que representa la escuela y del momento específico que representan los primeros años de vida y la juventud. Hoy la educación llega a todos los rincones de la actividad social y se desarrolla a lo largo de toda la vida mediante sus distintas modalidades formativas.

La educación, además, no puede ser ajena al entorno en el que tiene lugar y tampoco debe contemplar a la ciudadanía como algo extraño a ella. El binomio educación y municipio es indispensable si pretendemos una formación cívica auténtica. Como destaca Subirats (en Gairín, 2005:195):

“ya no puede entenderse el futuro de ciudad alguna sin tener en cuenta la educación, sin tener en cuenta a sus centros educativos, ni podrá trabajarse en el futuro de la escuela separándolo del futuro de las comunidades locales en las que se inserta”.

La clave para facilitar procesos que ayuden al avance hacia la intervención educativa, desde la proximidad y la cooperación, está en generar espacios de participación entre servicios, instituciones o entidades implicadas en la implementación de las políticas sociales-educativas y con presencia en el territorio municipal. Los espacios de encuentro deben hacer posible, como destaca Alsinet (2006:77), el conocimiento mutuo entre los diferentes agentes para poder establecer niveles de colaboración significativos que permitan compartir proyectos sostenidos sobre la base del trabajo cooperativo.

Es en estos espacios dónde los Ayuntamientos pueden jugar un papel de primer orden. Sin embargo, a pesar de que la implicación de los Ayuntamientos en la educación es un hecho, también lo es la reflexión sobre su sentido, posibilidades y límites. De hecho, vuelven a despertarse las inquietudes sobre la educación como objeto de atención de los Ayuntamientos. Así, por ejemplo, las medidas relacionadas con la extensión, generalización y obligatoriedad de la educación promueven progresivamente un principio que, como destaca Gairín (2003:3), entiende la educación como un derecho de todos (independientemente de la situación personal o social de procedencia), que trata de compensar desigualdades de partida y que contiene, en ella misma, un compromiso de calidad en los procesos y los resultados.

Ante esta situación, la dinámica sociopolítica planea la necesidad de promover un cambio de orientación que comporta pasar de la educación al servicio del Estado a la educación al servicio de la comunidad y de las personas. Los procesos de descentralización y de autonomía institucional entran en esta lógica y, con ella, la participación de los municipios y de los Ayuntamientos en educación.

Al respecto, los posibles roles que los Ayuntamientos podrían desarrollar en materia educativa, de acuerdo con Bosch y Batlle (2006:65), quedarían vinculados a los siguientes:

- Avalador de proyectos, a través del reconocimiento tanto legal como legitimador, en la consecución de facilidades para su ejecución.
- Divulgador de proyectos y difusor de ideas, confeccionando una cartera de servicios necesarios en el territorio de su incumbencia.
- Favorecedor de contactos en el ámbito municipal; catalizador de alianzas que posibiliten el desarrollo junto con la provisión de recursos; promotor del intercambio; y avalador de los proyectos de interés desarrollados.
- Motivador de nuevos proyectos, incentivando propuestas elaboradas por diferentes agentes a través de la incorporación, en sus propias convocatorias, de proyectos pedagógicos innovadores que implican una dotación económica para su ejecución y, a la vez, el reconocimiento público por el esfuerzo efectuado.
- Promotor e impulsor de iniciativas de interés, a través de su incorporación en el propio catálogo de servicios de promoción educativa. Incrementando así la oferta de actividades que se presentan a los centros educativos o a las entidades de educación no formal; e implicando a la escuela en su entorno mediante algunos de los servicios que la misma administración realiza directamente.
- Vertebrador para promocionar y ofrecer soporte a una instancia (plataforma cívica, MRP, centro de recursos, comisión, etc.) para la difusión de proyectos, su coordinación, sistematización, asesoramiento, etc.

En cualquier caso, los Ayuntamientos debieran considerar que las políticas educativas municipales han de sostenerse sobre los ejes principales de la corresponsabilidad, la educación inclusiva y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Políticas educativas que pueden concretarse, siguiendo a Crespo y Vinyoles (2006:12), en el desarrollo de proyectos educativos de ciudad, oficinas municipales de escolarización, mesas mixtas de planificación, planes de acogida de centro, planes para la mejora del éxito escolar y de acompañamiento en la transición escuela – trabajo, planes educativos de entorno, planes de barrio, centros educativos de titularidad municipal, escuelas de educación infantil y centros de educación permanente o proyectos con agentes educativos de la sociedad civil, entre otros.

Por consiguiente, el Ayuntamiento, en tanto que administración más cercana a la ciudadanía, no debiera evadir las nuevas responsabilidades no únicamente en el ámbito legislativo sino también en el educativo. El que los Ayuntamientos dispusieran de mayores competencias en materia educativa significaría, también, que pudieran disponer de plenas capacidades:

“de incidencia en las decisiones que afecten a los temas de educación reglada: adaptación de contenidos y conexiones con el entorno; en toda la organización de la educación no reglada y de otros servicios públicos presentes en el territorio, en la capacidad de pedir cuentas a los centros, en el transporte escolar y en la construcción y mantenimiento de edificios, etc.”

Subirats en Gairín (2005:205)

Se trata de que los Ayuntamientos actúen como motores del cambio educativo y de la transformación municipal, asegurando propuestas educativas de interés y necesarias para

toda la ciudadanía, garantizando su coordinación y calidad, velando para que sus finalidades estén al servicio de las personas y de la cohesión social, concentrando esfuerzos en los ámbitos menos favorecidos, promoviendo al máximo la optimización de recursos y fortaleciendo el rol protagonista que la ciudadanía les ha otorgado.

Pensar en un municipio educador pasa hoy, como ha destacado Subirats (2007:41), por reforzar drásticamente los poderes y recursos educativos, públicos y no públicos, desde la escuela de educación infantil hasta la escuela de adultos y las actividades educativas para gente mayor, pasando por la Universidad, vinculando ese esfuerzo con la construcción de un municipio para todos, generando condiciones adecuadas para que todos, individual y colectivamente, puedan llegar a su plenitud como personas, pudiendo así formar parte de una comunidad plural de individuos autónomos.

2.6. Organizar la respuesta educativa municipal

La organización de la respuesta educativa municipal requiere de la adaptación de los sistemas educativos a contextos de aprendizaje permanente, en los que la educación sea factor de desarrollo personal, profesional y de cohesión social. Abriendo espacios formativos a cualquier edad y momento; potenciando el trabajo colectivo pero también la orientación individualizada; y desarrollando itinerarios formativos flexibles e interrelacionados que contemplen la experiencia laboral como un aprendizaje convalidado; y estableciendo ayudas concretas para situaciones especiales.

Para ello, las organizaciones educativas debieran representar unas estructuras de progreso, interviniendo en la promoción del cambio y asumiendo el compromiso social que les corresponde. Deben ser contextos de participación, gestión y realización personal y colectiva. Sus finalidades y funciones debieran ser coherentes con las demandas sociales, y las de los destinatarios, para ayudar a mejorar la realidad municipal.

Aunque todavía la concepción instrumental en las organizaciones educativas continua teniendo su valía, *“cada vez se matiza más su función promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social”* (Gairín y San Fabián, 2005:181). Más allá de considerar la participación social sólo como una opción técnica, ésta también es una opción social por cuanto corresponde a la sociedad definir el modelo educativo que desea.

El cambio y la adaptación permanente son, sin duda, factores estratégicos que pueden diferenciar a las organizaciones. La capacidad y la responsabilidad de conseguir resultados y calidad para dar satisfacción al usuario de un servicio educativo, se pone delante de la responsabilidad relacionada con el cumplimiento de las normas consideradas instrumentales.

Este planteamiento substancial es la base de la construcción de una organización transparente y receptiva, de un proceso de modernización que fuerza el cambio de las instituciones y de sus miembros para adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad y de su ciudadanía, así como para afrontar la necesidad de organizar la respuesta educativa.

En esta línea, la lógica de la modernización de las administraciones y de los Ayuntamientos apunta, según Croizier (1996:30-32) tomado de Brugué y Subirats (1996), hacia algunos elementos esenciales:

- La capacidad de innovar pasa a ser la principal cualidad por encima de la capacidad de racionalizar. Ya no se trata de ordenar de la manera más racional los recursos, como de preguntarse si la lógica utilizada produce los resultados que esperan los usuarios.
- Inversión de la relación calidad - cantidad. No importa tanto la cantidad de esfuerzos o de factores implicados como la conexión entre ellos, el bajo nivel de disfunciones y la utilización de sinergias mutuas.
- El recurso humano resulta substancial, siempre y cuando sea capaz de actuar colectivamente y en función de un proyecto.
- La capacidad de innovar, de desarrollar nuevos servicios y de conseguir una calidad mejor dependen, precisamente, de la calidad y de la pertinencia de la inversión inmaterial (participación e identificación con una cultura organizacional fuerte).

Se trata de promover un proceso dirigido a flexibilizar las formas de organización y funcionamiento, a revitalizar el rol de los recursos humanos y a subordinar su utilidad, más en función de resultados particulares que de las normas genéricas. Progresar en este camino no resulta una tarea fácil, ni extensible para todas las situaciones y todos los contextos, puesto que los procesos iniciados por las diferentes instituciones presentan características muy diversas entre ellas.

Se trataría, en definitiva, de que las organizaciones se preocuparan por la mejora permanente, por organizar la respuesta educativa, por la búsqueda de la máxima coherencia entre los recursos y su subordinación a unos compromisos preestablecidos. Desde un punto de vista progresista:

“se entiende, además, que no puede haber un proyecto pedagógico que no sea social, en la medida en que trata de responder a los valores, peticiones e inquietudes sociales”

Gairín (2003:40)

2.7. Planificación estratégica en los municipios

Potenciar la participación de la ciudadanía en educación es una responsabilidad, especialmente, de los municipios, de los Ayuntamientos y de las instituciones educativas que debe reflejarse en planes e iniciativas concretas. Para avanzar en este sentido, debieran caminar hacia organizaciones que aprenden y, por lo tanto, promover la participación de los destinatarios, considerando como fundamental el trabajo conjunto entre éstos y los profesionales que trabajan en las mismas.

De esta forma es posible llevar a cabo propuestas conjuntas como por ejemplo la organización de jornadas de formación, seminarios, etc., entre ciudadanía y profesionales de la educación; la edición de publicaciones y revistas de difusión general dirigidas a la sociedad civil en los distintos ámbitos (institución educativa y municipio); dedicar un espacio del horario de los profesionales de la educación a la participación junto con la ciudadanía para trabajar temas educativos; etcétera.

En todo caso, convendría reparar en aquello que Santos Guerra (1997), en su estudio etnográfico titulado *el Crisol de la participación*, destacaba como necesario para participar: procurar suficiente información y transparencia; posibilitar la consulta previa; ser capaz de negociar las posturas; tomar en consideración y analizar todas las propuestas; no crear bandos; evaluar los resultados, los procesos y los logros; llegar a concretar acuerdos; poner en práctica los acuerdos alcanzados; y priorizar los intereses colectivos por encima de los particulares.

La elaboración de planes, programas y proyectos de actuación educativa en el ámbito municipal, más que un trabajo administrativo y burocrático resultado de un proceso de racionalización, puede ser también una oportunidad para que los colectivos y personas implicados revisen y pongan en común su visión sobre la realidad. Bajo planteamientos democráticos supone una oportunidad para dinamizar el debate social, fomentar la implicación de la ciudadanía y conseguir complicidades y compromisos en el municipio.

Los planes, programas y proyectos que, a su vez, formen para la participación, debieran contemplar como objetivos principales los ya apuntados por Mayordomo y otros (1999:241-328): mejorar la comunicación entre representantes y representados; desarrollar capacidades participativas; generar espacios para la reflexión; intercambiar experiencias educativas y participativas; o potenciar el asociacionismo, entre otros.

Objetivos que, coincidiendo con Gairín (2001), recoge la planificación estratégica al posibilitar la participación ciudadana y orientarse básicamente al establecimiento de metas y criterios generales tales como la planificación táctica, centrada en la distribución de recursos, y la operativa, basada en la ordenación de actuaciones concretas entendidas como subordinadas a la primera y más propias de un trabajo técnico de ejecución.

Por eso, nos resulta adecuado considerar la planificación estratégica en educación como una estrategia de acción participativa que permite el desarrollo educativo de los municipios. A través de ella se pueden definir las formas de relación con el entorno y las prioridades y estrategias establecidas para satisfacer las justas demandas de la ciudadanía. Se trata de responder a interrogantes ligados a:

- La situación actual: ¿dónde estamos? y ¿qué nivel de municipio tenemos?
- La situación deseable: ¿dónde queremos ir? y ¿en qué nos queremos superar?
- Las estrategias que permitan acercarse al ideal planteado: ¿qué debemos hacer para conseguirlo?

Bajo estas premisas, la realización de un plan estratégico educativo de alcance municipal puede suponer

“una oportunidad para analizar colectiva y críticamente la realidad existente, evidenciando fortalezas y debilidades internas y externas; también para corregir situaciones anómalas, explorar oportunidades, establecer compromisos y orientar las actuaciones futuras”

Gairín (2001:2)

La filosofía de este tipo de estrategias debiera considerar el contexto municipal de referencia y la perspectiva de que, en el futuro, los entornos se caracterizarán por tener y proyectar una personalidad propia y diferenciada de las demás. Se hace necesario, al respecto, explicitar, promover y conseguir la máxima participación ciudadana tanto a título

individual como a título colectivo. Lograr la complicidad de asociaciones y entidades ciudadanas, actores y agentes sociales, educativos, culturales y políticos de la municipalidad, así como los apoyos y alianzas extramunicipales que sean necesarios resulta, cuando menos, imprescindible para garantizar el éxito del esfuerzo destinado.

Por consiguiente, un plan estratégico educativo ha de permitir reflexionar y establecer compromisos colectivos en relación a las necesidades educativas de la ciudadanía, de las instituciones educativas (sensibilidad ante sus propuestas, compromisos con la promoción de sus iniciativas, etc.), de las entidades y asociaciones socioeducativas (espacios físicos, promoción de actividades, consideración institucional, etc.) o de otras organizaciones.

2.8. El caso concreto del estado español

En el caso del Estado Español se destacan, de manera relevante, algunas cuestiones relacionadas con las competencias obligatorias que tienen atribuidas los municipios en materia de educación. A partir de Gairín (2003:22-24), reflejamos los distintos ámbitos de actuación municipal, así como las correspondientes repercusiones organizativas y de control que se derivan (ver cuadro 2.2).

Ámbitos de actuación	Organización y control
Conservar, mantener y vigilar los edificios de educación infantil, primaria y especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La gestión es compartida entre varios servicios – Servicio de Educación y Servicio de Urbanismo, por ejemplo – de manera que hay un personal técnico de urbanismo adscrito al Servicio de Educación o que en el Servicio de Urbanismo hay adscrito personal técnico de Educación. ▪ La gestión puede ser indirecta por parte de una empresa que lleva a cabo las tareas. ▪ Puede existir una gestión mixta: parte del mantenimiento de los centros se lleva a cabo con una empresa externa y el resto de la gestión se puede hacer a través de los servicios municipales.
Colaborar con los centros educativos en el impulso de actividades extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los servicios municipales, básicamente desde el Área de Servicio a las Personas, trabajan conjuntamente con las AMPA. ▪ El Ayuntamiento tiene que hacer un trabajo de prospección de las necesidades de actividades extraescolares de las AMPA.
Promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socio-económico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se promueve la interrelación entre los Servicios Educativos y los claustros de los centros educativos. El Ayuntamiento impulsa las actividades, haciendo una prospección de las necesidades de los centros o un abanico amplio de actividades que pueda abarcar todo el currículum de las diferentes etapas y niveles educativos.
Garantizar la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado de educación obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En algunos casos se practica el trabajo colaborativo entre el Ayuntamiento, los servicios de Asesoramiento Psicopedagógico y otros organismos institucionales.

<p>Cooperar con el gobierno autonómico en la obtención de solares para la construcción de nuevos centros docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los Servicios Urbanísticos juntamente con los Servicios Educativos municipales prevén la planificación urbanística necesaria, sobre todo en momentos de creación de nuevos barrios en los que hay que contemplar, además de la construcción de edificios escolares, infraestructuras y servicios públicos necesarios y otros espacios que permitan hacer del municipio un espacio digno y educador.
<p>Establecer convenios de colaboración con otras administraciones en relación a las enseñanzas de régimen especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenios para Escuelas de Música, Arte, Danza, Idiomas, etc. ▪ Los impulsores de estos convenios suelen ser los Servicios Educativos municipales, ya que los ayuntamientos han de ofrecer centros de educación no formal y, por tanto, enseñanzas de régimen especial.
<p>Facilitar y posibilitar el uso de los centros docentes públicos fuera del horario escolar para actividades educativas, culturales, deportivas y otras de carácter social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay que tener establecida una red entre todas las áreas municipales básicamente en el Área de Servicio a las Personas. Esta red podría estar gestionada/presidida por los Servicios Educativos que son los que mejor conocen los centros docentes públicos. ▪ La mayor parte del tiempo, los centros docentes son utilizados por las actividades extraescolares dirigidas a su propio alumnado. En esta utilización no interviene el Ayuntamiento. En cambio, las franjas que se van promoviendo actualmente son los fines de semana y períodos vacacionales.
<p>Desarrollar escuelas de infantil existentes o crear nuevas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los servicios urbanísticos municipales juntamente con los servicios educativos municipales preverán las infraestructuras y los servicios necesarios para hacer posible una oferta de escuelas infantiles.
<p>Hacer efectiva y útil la representación del Ayuntamiento en los consejos escolares de los centros docentes públicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer una coordinación entre el personal de los servicios educativos, presidida por la concejalía o la persona en la cual ésta delegue, permite unificar actuaciones y aportaciones. La formación continuada y la coordinación de este equipo resultan imprescindibles.
<p>Potenciar la participación de la ciudadanía en el consejo escolar municipal (CEM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover un equipo de ciudadanos y ciudadanas críticos que permita colaborar y hacer aportaciones al CEM. Este podría surgir de la federación de entidades del municipio. Los Servicios Educativos del Ayuntamiento han de facilitar la entrada del equipo en el CEM.

Cuadro 2.2. Ámbitos de actuación de Ayuntamientos en educación (a partir de Gairín, 2003).

Además, el estudio que recientemente realizamos (Muñoz, 2009) analizaba las formas de participación de los municipios en educación en el contexto del Estado Español. Incluyó una revisión de las páginas web oficiales de 30 municipios; el análisis de los efectos y resultados de la participación educativa mediante 18 entrevistas a concejales de educación, técnicos municipales de educación y miembros de la comunidad educativa local; y el análisis de buenas prácticas de participación de municipios en educación. Algunas de sus conclusiones más relevantes, entre otras, nos permiten decir que:

- Las concejalías de educación de los Ayuntamientos han de trabajar en el campo de la formación permanente de la ciudadanía, considerando los requerimientos, necesidades y particularidades de cada contexto. En este sentido, la oferta educativa promovida por los municipios ha de proporcionar actuaciones y recursos para el conjunto de la comunidad educativa local.
- El trabajo por la mejora de la participación en educación produce mejores y más ricos resultados, a pesar de que los procesos implicados son más lentos y complejos. Muchas personas están convencidas de que participar en educación requiere demasiada faena y, por esta razón, ni se comprometen, ni se involucran.
- La realización de proyectos comunes entre municipios se favorece cuando se comparte una misma filosofía de la educación y se establece un diálogo, constante y abierto, sobre prácticas y experiencias. La cooperación de la sociedad civil, organizada institucionalmente, y la coordinación entre las administraciones educativas, producen intervenciones más significativas en los municipios.
- El compromiso político por ejecutar los acuerdos que se toman en los distintos Consejos Educativos es fundamental. La simple realización de decálogos o manifiestos, sin el acompañamiento de actuaciones prácticas, puede conducir al fracaso de la participación en educación.
- La diversidad y el volumen de actividades ofrecidas por los Ayuntamientos están condicionadas por el número de habitantes de los municipios. Hay más actividades y diversas en municipios grandes que no en pequeños. Son aquellas actuaciones consideradas de calidad, y capaces de consolidar hábitos, las que cuentan con una mayor participación.
- Las actividades culturales y festivas, con una considerable tradición, acostumbran a ser las que cuentan con la mayor participación ciudadana. Por su parte, la participación de las familias en educación está condicionada por la edad de los hijos e hijas. Así, la participación de las familias va disminuyendo progresivamente a partir de la educación infantil.
- La transferencia de competencias educativas a los Ayuntamientos debe ir acompañada para su desarrollo de colaboración, soportes y recursos suficientes por parte de las administraciones superiores. Por otra parte, la información sobre educación que recibe la ciudadanía suele ser muy genérica, mientras que la recibida por la comunidad educativa es más específica. Esta situación responde a una concepción de la educación muy centrada en el ámbito escolar.
- Es importante el trabajo conjunto, en los Consejos Educativos, entre personal técnico municipal y participantes, para mejorar el municipio entre todos y responder a los intereses y las necesidades educativas. Los Ayuntamientos deben dirigir actuaciones hacia el conjunto de la ciudadanía desde ámbitos diversos. Por eso, resulta oportuno incorporar visiones distintas en la valoración, programación y construcción de la educación en los municipios.

3. El proyecto y su desarrollo

Joaquín Gairín
Carme Armengol
Universitat Autònoma de Barcelona

Una visión de los propósitos, realidad y alcances del “*Proyecto de apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes*” se presenta a continuación, haciendo referencia al proyecto inicial, a su desarrollo y a las proyecciones de futuro que, al respecto, se pueden realizar.

La información proporcionada corresponde a los documentos del mencionado Proyecto y puede ser ampliada con la consulta a los documentos presentados a las sucesivas convocatorias y a las memorias correspondientes a los años 2008, 2009 y 2010.

3.1. El proyecto inicial

La información origen de la propuesta presentada a la primera convocatoria de la Agencia Española de Cooperación Internacional, realizada a mediados del 2007, se recoge a continuación de manera sintética. Sirve al propósito de conocer e identificar las motivaciones, argumentos y propósitos que avalaron la propuesta.

3.1.1. Contextualización

La ciudad de Coyhaique, ubicada en el extremo sur de Chile (43° 30' L.S) cuenta con una superficie de 7.755 km² y una población de 50.041 habitantes de conformidad con el último censo de 2002. Su densidad poblacional es de 6,45 habitantes por kilómetro cuadrado, con un promedio de escolaridad, en la población mayor de quince años, de ocho años de estudio y con un diez por ciento de ruralidad.

La Ilustre Municipalidad de Coyhaique administra dieciséis establecimientos educacionales; de ellos, ocho pertenecen al sector urbano y la misma cantidad se emplazan en el sector rural con internados que tratan de paliar las distancias y dificultades geográficas que hacen imposible el acceso diario a la escuela por parte de los alumnos y alumnas.

El servicio de educación de la comuna atiende los niveles de educación prebásica, general básica y enseñanza media en sus modalidades científico humanista y técnico profesional; también se cuenta con una escuela diferencial y un centro integrado de educación de adultos. En su conjunto, los establecimientos atienden a una matrícula cercana a los cinco mil alumnos y alumnas.

De conformidad a los índices oficiales de los resultados entregados por el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza) para los cuartos años básicos en el año 2006, octavos años básicos en el año 2004 y segundo año de educación media en el año 2006, la Comuna de Coyhaique presenta importantes diferencias respecto de los promedios tanto nacionales como regionales.

Observando los promedios específicos obtenidos por los establecimientos de dependencia municipal, podemos apreciar que todos ellos, sin excepción, se ubican muy por debajo de los promedios nacionales y regionales, sin poder llegar a alcanzar la cota mínima de los 250 puntos de promedio en ninguno de los niveles ni sectores de enseñanza. Los resultados alcanzados por alumnos y alumnas muestran claramente que cualquier mejora a efectuar debe implicar a todos los establecimientos educacionales, si quiere aspirar a mayores niveles de calidad de los aprendizajes y a mayores y mejores oportunidades para los/as estudiantes.

3.1.2. Objetivos

El Proyecto persigue como objetivo general:

- Generar una red de cooperación y apoyo con los centros educativos dependientes de la Comuna de Coyhaique, en sus procesos de gestión directiva y desarrollo de competencias profesionales docentes, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Como objetivos más específicos se plantean:

- Apoyar a los centros educativos municipales de la comuna de Coyhaique en sus procesos de gestión directiva.
- Fortalecer al profesorado en los procesos didácticos relacionados con los sectores de lenguaje y comunicación y de educación matemática.
- Analizar y promover procesos de cambio en los centros educativos mediante la instalación y desarrollo de redes para la creación y gestión del conocimiento en las áreas señaladas.
- Generar un programa de asesoría y seguimiento permanente a fin de resguardar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

3.1.3. Metodología general

De conformidad a los planteamientos realizados por la Dirección de Educación Municipal de la Ilustre Municipalidad de Coyhaique a la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) en el año 2006, al convenio de colaboración firmado entre ambas partes en octubre del mismo año, al protocolo de acuerdo para la aplicación de las Pruebas de Calidad de Aprendizaje para alumnos y alumnas de los terceros y séptimos años de educación general básica y primer año de enseñanza media, al instrumento elaborado por FIDE y CEIS Maristas de aplicación nacional y a la expresa solicitud de apoyo, se observa necesario, oportuno y conveniente:

1. Diseñar un levantamiento de necesidades formativas a partir de la realidad de los equipos directivos de los centros educativos de la Comuna. Este, se llevaría a efecto sobre el terreno y buscaría conocer las realidades existentes en la zona; sus limitaciones desde el punto de vista normativo que afectan el accionar directivo, el conocimiento, diseño e implementación existente en cuanto a los planteamientos institucionales de cada centro educativo; el sistema relacional imperante en los mismos y el adecuado desarrollo de una acción directiva enfocada a influir en el actuar de otros en pos de mejorar la calidad educativa.
2. El levantamiento de las necesidades de formación docente incluiría el análisis de los resultados anuales del desarrollo de las Pruebas de Calidad de Aprendizaje. Este instrumento fue aplicado en las escuelas de la Comuna el año 2006 y sus resultados indican los contenidos en que existe un bajo aprendizaje por parte de alumnos y alumnas, orientando así la dirección de la intervención en cuanto a didáctica y prácticas metodológicas necesarias.
3. Teniendo a la vista los resultados obtenidos y otros análisis de terreno efectuados, se concretaría el diseño del programa de mejora, con la participación de todas las instituciones involucradas y la presencia y opinión de las instancias locales: Dirección de Educación comunal y directores de los establecimientos dependientes del municipio.
4. Fruto del trabajo efectuado durante un primer año con los directivos y en un segundo con los docentes, se plantea la posibilidad de crear una o varias redes de gestión del conocimiento. Se identifica como una estrategia adecuada, si consideramos el aislamiento geográfico que la Región tiene a nivel nacional y la propia comuna en el entorno regional. Se trata con ello de generar estrategias de comunicación intelectual y de interrelación a nivel de centros educativos que permitan colaborar con el desarrollo de conocimientos y aprendizajes, tratando, a corto plazo, de desarrollar una suerte de liderazgo de la comuna de Coyhaique en relación a sus comunas vecinas de la XI Región de Chile.
5. Entendiendo la importancia del Proyecto, su complejidad y la existencia de recursos que convergen desde las distintas instancias, se estima necesario mantener la coordinación entre las instituciones implicadas y un permanente estado de seguimiento y asesoría durante los cuatro años de extensión de las actividades previstas.

Finalmente, cabe mencionar el compromiso con la difusión, la publicación de documentos y artículos específicos y la participación en seminarios, congresos y encuentros, como medio para facilitar los procesos de transferencia a otras instituciones.

De una manera más concreta, el cuadro 3.1 recoge en un cronograma el conjunto de actuaciones generales planificadas.

CRONOGRAMA ACTIVIDADES					
ACTIVIDADES	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	OBSERVACIONES
Detección de necesidades formativas relativas a los equipos directivos	X				UAB – U. Talca – FIDECAP
Detección necesidades formativas relativas a competencias profesionales docentes	X	X	X		CEIS Maristas – FIDE – FIDECAP. Aplicación y resultados PCA
Diseño de un programa de cambio y mejora a tres años	X				UAB – U. Talca – FIDE CEIS - FIDECAP e Instancias Locales
Desarrollo de programa de formación para directivos	X	X	X		UAB – U. Talca – FIDECAP
Desarrollo programa de formación para docentes		X	X	X	UAB – U. Talca – FIDECAP
Programa de innovación parcial en las escuelas	X	X			UAB – U. Talca – FIDECAP
Programa de innovación general en las escuelas			X	X	UAB – U. Talca – FIDECAP
Creación y desarrollo de redes de gestión conocimiento		X	X	X	UAB – U. Talca – FIDE y CEIS Maristas
Seguimiento de los programas y asesoría	X	X	X	X	UAB – U. Talca – FIDECAP CEIS Maristas y FIDE
Difusión del proyecto, publicaciones y participación en seminarios y encuentros	X	X	X	X	UAB – U. Talca – FIDE CEIS – FIDECAP e Instancias Locales
Publicación Investigación modelo y resultados		X	X	X	UAB – U. Talca – FIDE CEIS – FIDECAP e Instancias Locales

Cuadro 3.1. Cronograma de las principales acciones del Proyecto.

3.1.4. Impacto esperado del proyecto

La finalidad última es apoyar a la U. de Talca en su proceso de colaboración para mejorar la capacidad de los centros educativos de Coyhaique y promover los cambios que posibiliten aumentar su calidad educativa e, indirectamente, mejorar el desarrollo social a partir de una mejor calificación de sus recursos humanos y una mayor implicación social de los promotores del mismo.

El proyecto ha de servir, por otra parte, a las políticas de desarrollo que se plantea la misma Cooperación española y más concretamente, se alinea con los siguientes planteamientos:

- Se realiza en un país identificado como preferente, si bien la zona donde se realiza el proyecto es calificada por expertos nacionales e internacionales de prioritaria desde el punto de vista del desarrollo a potenciar.
- Responde a áreas establecidas como prioritarias para el país considerado. Más concretamente, se vincularía en la convocatoria realizada para el año 2008 a:
 1. Administración pública (Cód CRS 15140), por apoyar procesos vinculados a la gestión de la administración local y a la descentralización educativa.
 2. Fortalecimiento de la sociedad civil (Cód CRS 15150), al impulsar una red de intercambio entre profesionales e instituciones, al mismo tiempo que promover la participación de la comunidad y profesionales en el desarrollo educativo y social del territorio.
 3. Política educativa y gestión administrativa (Cód CRS 11110), al vincularse a propuestas dirigidas al asesoramiento y fortalecimiento institucional a través de los planes de innovación y cambio que se promueven.
 4. Investigación educativa (Cód CRS 11182), al incorporar al proyecto tres estudiantes de doctorado con la finalidad de reforzar la fundamentación científica de la intervención, al mismo tiempo que facilitar nuevos análisis que permitan sedimentar un conocimiento contrastado sobre procesos de intervención socio-educativa.
- Se relaciona con áreas temáticas del Plan Nacional de I+D+I. Así, se vincula en la parte de redes de creación y gestión del conocimiento con el proyecto ya realizado SEC 2003-08366 de *"Delimitación y experimentación de un modelo de gestión del conocimiento"* y con el proyecto en ejecución SEJ2007-67093 /EDUC sobre *"Actores y procesos en la gestión del conocimiento a través de la red"*.

Se trata, en último extremo de sedimentar una red institucional y personal de directivos y de profesorado de las materias de matemáticas y lenguaje/comunicación (claves en la calidad de la educación) de la comuna de Coyhaique, al mismo tiempo que promover un trabajo colaborativo más intenso de los profesionales docentes y de los centros educativos entre sí y con la comunidad.

En todo caso, cabe actuar y promover el impacto a tres niveles:

- Impacto en el Desarrollo y Mejora Educativa: La evaluación de los sistemas de calidad aplicada y su seguimiento genera mejora en los resultados escolares; más, cuando las comunidades de referencia presentan importantes áreas de mejora y requieren de un tratamiento e intervención más especializada. La mejora en los procesos generará la mejora de los resultados finales; al respecto, la mejora deseable no se establece, por tanto, sólo en los posibles resultados académicos, sino también en los procesos de diagnóstico y en los procesos vinculados a los programas de mejora.
- Impacto en la colaboración institucional universitaria ya iniciada. El establecimiento de este proyecto ha de favorecer aún más la relación entre el equipo de trabajo e investigación consolidado EDO (Equipo de Desarrollo Institucional) de la UAB y los investigadores de la Universidad de Talca y de su organismo de referencia

(Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional: IIDE); también, de ambas instituciones con la Federación de Instituciones de Educación (FIDE) y su organismo de capacitación (FIDECAP).

- Impacto sobre las Comunidades y Colectivos Sociales. El programa de desarrollo educativo y social creemos que puede servir como referente para impulsar otros programas de desarrollo más social (intervención sobre colectivos de jóvenes, sobre analfabetismo, campañas de sensibilización sobre problemas sociales, etc.) al plantear y experimentar un modelo de trabajo en red útil para territorios de población dispersa.

3.2. El desarrollo del Proyecto

El Proyecto, concebido para cuatro años, ha incluido la petición anual de su aprobación y renovación, según consta en los documentos referenciados:

- Resolución 6 de julio de 2007, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, publicada en el Boletín Oficial del Estado de 23 de julio, y de acuerdo a la resolución de concesión de 14 de diciembre de 2007, publicada en el BOE de 15 de enero de 2008. Proyecto D/012176/07.
- Resolución 24 de junio de 2008, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, publicada en el Boletín Oficial del Estado del 9 de julio, y de acuerdo a la Resolución de concesión de 17 de diciembre de 2008, publicada en el BOE de 07 de enero de 2009. Proyecto D/019186/08.
- Resolución 24 de agosto de 2009, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, publicada en el Boletín Oficial del Estado del 1 de septiembre, y de acuerdo a la Resolución de concesión de 21 de diciembre de 2009, publicada en el BOE del 16 de enero de 2010. Proyecto D/024165/09.
- Resolución 23 de junio de 2010, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, publicada en el Boletín Oficial del Estado del 2 de julio, pendiente de la Resolución de concesión.

Las primeras actuaciones tienen lugar en enero de 2008, recogiendo las más significativas realizadas hasta el momento de la presente publicación en los próximos apartados.

3.2.1. Las actividades realizadas

El primer año del proyecto permitió realizar un diagnóstico socio-educativo y concretar los programas de formación directiva (dirigido a directores, jefes técnicos y orientadores, básicamente) y de desarrollo en las materias curriculares de lengua-comunicación y matemáticas, delimitando, en el marco de los objetivos de la cooperación, la implicación y responsabilidad de las diferentes instancias participantes. El desarrollo del eje central del proyecto, *'la transformación social a partir de la acción de la Universidad'*, exigió focalizar las actuaciones en un contexto específico (con serias necesidades y dificultades socioeducativas, económicas, etc.), que se concretó en Coyhaique y que se focalizó en

las escuelas municipales donde se dan uno de los más bajos resultados educativos de todo Chile según las pruebas SIMCE.

Las actuaciones realizadas se centraron en la construcción de una red de cooperación y apoyo con y entre los centros educativos, para favorecer el proceso de transferencia de conocimiento vinculado a impulsar la mejora educativa y con ella el desarrollo social y cultural del territorio. Son productos vinculados: la realización de dos seminarios presenciales para los directivos; la creación de un espacio web en el campus virtual de la UAB con materiales formativos (<http://moo.uab.es>); el acceso al portal de recursos para directivos (www.gestiondecentros.com); el diseño de materiales y guías de estudio; la creación y desarrollo de una red de creación y gestión del conocimiento sobre “la imagen de la escuela pública”; un plan de acciones socioeducativas dirigidas a la población juvenil de la comuna, actividades abiertas de difusión y debate socio-comunitario y asesoramiento a la dirección de educación en los temas vinculados.

En el segundo año, se han desarrollado y consolidado nuevas actuaciones formativas dirigidas a los directivos (coordinada por la UAB) y a los profesores de Lenguaje y Matemáticas (coordinada por la U. Talca): cursos presenciales semanales en marzo, junio y septiembre, estancias en todos los centros educativos (reuniones con los directivos y profesorado); desarrollo de la web del profesorado y mejora de sus contenidos (<http://moo.uab.es>); ampliación del acceso al portal de recursos para directivos (www.gestiondecentros.com); acceso al portal de recursos para el profesorado (www.guiasensenanzas.medias.es); participación de los directivos en la RedAGE (www.redage.org); el diseño de materiales y guías de estudio; la creación y desarrollo de una red de creación y gestión del conocimiento sobre “el trabajo colaborativo en los centros educativos” y dos redes más para el profesorado de didácticas específicas; participación en un plan de acciones socioeducativas centrada en la potenciación de programas de convivencia; actividades abiertas de difusión y debate socio-comunitario y asesoramiento a la dirección de educación en los temas vinculados.

Asimismo, y durante este segundo año, se ha promovido en los centros el desarrollo de planes de desarrollo institucional, que han sido acompañados por la visita y supervisión de los diferentes logros en tres ocasiones. También, para dotar al proyecto de mayor entidad académica, se han incorporado al proyecto dos estudiantes chilenas que están elaborando su tesis doctoral en el marco de este proyecto y cuatro estudiantes de la UAB que están realizando su período de práctica profesional en el territorio de la Comuna de Coyhaique bajo la supervisión de profesores de ambas universidades. Igualmente, una egresada del máster de planificación y gestión educativa de la UAB y una egresada del máster de gestión de la U. de Talca, se incorporarán al equipo de trabajo de FIDECAP y de la U. de Talca para reforzar vínculos y facilitar la cooperación entre ambos equipos y entre éstos y el territorio donde se trabaja. Por otra parte, la UAB y la U. de Talca participan en un proyecto de investigación internacional sobre gestión educativa.

Por último, y durante los nueve primeros meses de ejecución del proyecto en su tercer año, también se han realizado actuaciones que amplían, completan y rentabilizan las anteriores. La petición realizada de una cuarta anualidad del Proyecto ha sido una ocasión idónea para realizar un balance de lo realizado hasta el momento. Al respecto, el escrito que a continuación se presenta (ver gráfico 3.1) recoge la notificación de compromiso con el proyecto que envía la U. de Talca.



Talca, Chile, 20 de julio de 2010

Señores
Agencia Española de Cooperación
Internacional para el Desarrollo
España

De nuestra consideración:

La institución que representó, la Universidad de Talca, por intermedio del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, está colaborando con la Universidad Autónoma de Barcelona en el Proyecto Integrado a cuatro años de Cooperación Internacional "Proyecto de Apoyo y Fortalecimiento en Gestión Directiva y Competencias profesionales docentes" aprobado en la convocatoria postulada de 2007 y renovado en las convocatorias de 2008 y 2009.

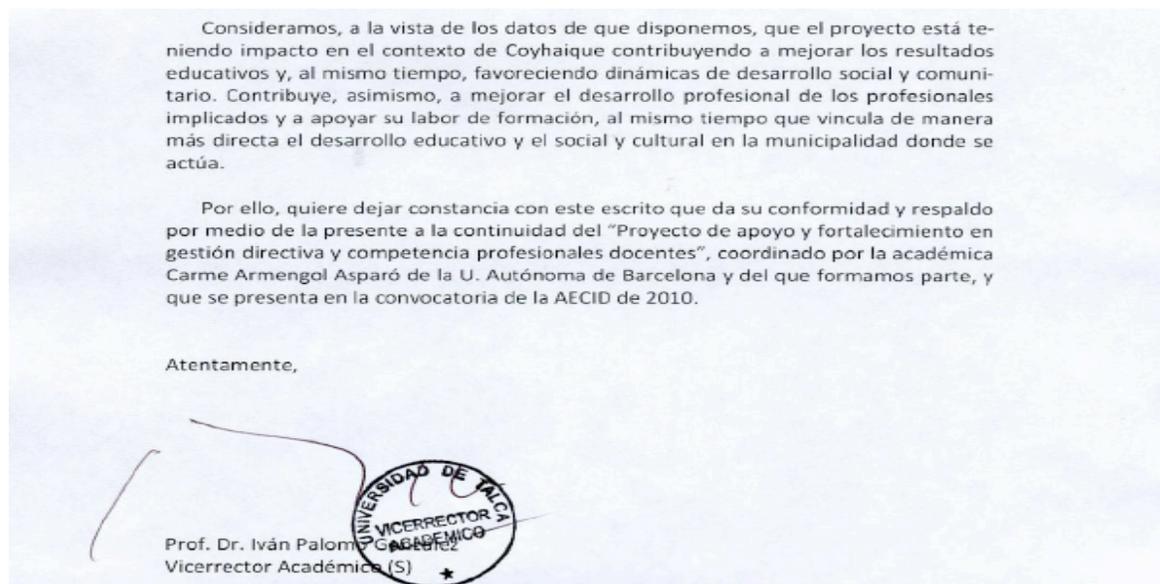
En estos dos y medio primeros años de ejecución del mismo y hasta el momento he conocido la realización de las siguientes actividades generales:

- Reuniones y contactos periódicos entre las instituciones, responsables y participantes en el proyecto, con una periodicidad general mínima de tres al año y con contactos específicos y parciales mensuales.
- Evaluación de la situación social, cultural y educativa de las escuelas de Coyhaique. Elaboración de un mapa de análisis de factores relacionados con los bajos resultados escolares.
- Levantamiento de necesidades formativas en el territorio y elaboración de un programa de actuación para directivos y formadores de las áreas de matemáticas y comunicación y lenguaje.
- Desarrollo de tres fases de formación (estamos en el cumplimiento de la tercera) para los directivos de las escuelas, con actividades presenciales y a través del campus virtual de la UAB. Incluye sesiones presenciales de formación (marzo y septiembre de 2008; marzo, junio y septiembre de 2009; marzo, junio y octubre de 2009), "coaching" a los directivos, asesoramiento en las escuelas, la elaboración de materiales virtuales y la tutorización y seguimiento de las actividades formativas.
- Desarrollo de dos fases de formación para el profesorado de matemáticas y de lenguaje-comunicación, con actividades presenciales (marzo y septiembre de 2009; marzo, junio y octubre de 2010) y a través del campus virtual de la UAB.

Incluye sesiones presenciales de formación, asesoramiento a los profesores, la elaboración de materiales virtuales y la tutorización y seguimiento de las actividades formativas.

- Promoción del debate educativo en la región de Aysén, a través de conferencias, paneles y visitas a las autoridades, aprovechando la presencia de profesores chilenos y españoles vinculados al desarrollo del proyecto. Asimismo, con la organización de una Jornada sobre "Municipio y Educación" a celebrar en octubre de 2010. También está previsto para el último año la celebración de un Congreso nacional sobre la temática y dirigido a compartir experiencias sobre desarrollo educativo y desarrollo social.
- También está previsto para el último año la celebración de un Congreso nacional sobre la temática y dirigido a compartir experiencias sobre desarrollo educativo y desarrollo social.
- Dotación a la U. de Talca durante tres años de fondos documentales y bibliográficos relacionados con la gestión del cambio en educación, que ha puesto a disposición del profesorado y directivos de la municipalidad de Coyhaique.
- Incorporación de la U. de Talca en una investigación competitiva sobre trabajo en red (pendiente de resolución) y también de esta universidad, de FIDECAP y de la municipalidad a la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://redage.org>)
- Participación de 10 responsables de la municipalidad-centros educativos, de FIDECAP y de la Universidad de Talca en encuentros profesionales y científicos, como el Congreso Internacional sobre "Nuevas estrategias formativas para las organizaciones" celebrado en Mayo de 2010 en Barcelona y el Congreso de directivos, celebrado en junio de 2010 en Iquique.
- Realización en el marco del proyecto de dos tesis doctorales (centradas en las condiciones del cambio y los efectos del cambio en la práctica del aula) y del apoyo para la realización de las prácticas profesionales de estudiantes españoles (cuatro en 2008-2009 y tres en 2009-2010) de grado en varias especialidades de educación.
- Creación de una Web del proyecto y la concreción de tres grupos virtuales de creación y gestión del conocimiento de los directivos y dos del profesorado.
- Difusión y diseminación del proyecto a través de la presentación de progresos y resultados en cinco congresos, la realización de dos escritos para publicaciones de impacto y la edición de un libro sobre la experiencia cuya presentación pública se realizará en octubre de 2010.

Las actividades realizadas con profesionalidad, rigor y dentro del calendario marcado, han sido a satisfacción de esta institución, y creemos que también de los usuarios y destinatarios del programa de cooperación. Mencionar, además, que el proyecto que informamos ha establecido sinergias con otros proyectos de desarrollo comunitario y municipal y con actividades de desarrollo educativo regional, logrando altos niveles de coordinación y apoyando en las tareas y actividades de asesoramiento que se han requerido.



Gráfica 3.1. Valoración de la U. de Talca del desarrollo del proyecto.

Más concretamente, el cuadro 3.2 refleja de una manera general las actuaciones realizadas en los tres primeros años del proyecto agrupadas por ámbitos y considerando las más afines a cada uno de ellos.

ACTIVIDADES	Año 2008	Año 2009	Año 2010
De diagnóstico y evaluación:			
▪ Mapa de las necesidades formativas del territorio.	X		
▪ Evaluar el impacto de los programas de formación y de otra naturaleza que se están desarrollando en las escuelas.			X
▪ Incorporación de una evaluadora externa del proyecto.		X	
▪ Evaluación de impacto del proyecto.		X	X
De información y formación:			
▪ Creación del entorno web del proyecto.	X		
▪ Curso demo de funcionamiento de plataforma del campus virtual UAB.	X		
▪ Mantener y mejorar el entorno web del proyecto.		X	X
▪ Concretar y desarrollar el programa de formación para los directivos.	X	X	X
▪ Concretar y desarrollar el programa de formación para el profesorado de Lenguaje/Comunicación y Matemáticas.		X	X
▪ Desarrollo de manuales formativos.		X	X
▪ Tutoría y seguimiento de la formación.			
▪ Movilidad de participantes a reuniones científicas.			X
▪ Involucrar agentes participantes en acciones formativas nacionales, que complementen las perspectivas ofrecidas desde este Proyecto.			

De innovación, investigación y desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de intervención del equipo directivo de cada centro. ▪ Plan de innovación y mejoramiento en cada uno de los centros. ▪ Institucionalizar estrategias para el desarrollo y la mejora continua de las instituciones implicadas. ▪ Asesoría virtual y presencial en los centros educativos. ▪ Coaching personal a directivos y profesores para el desarrollo de los planes de mejora. ▪ Colaborar con los equipos de investigación y docentes de la U. de Talca para fomentar su capacidad de transferencia de la investigación aplicada al entorno. ▪ Grupos de creación y gestión del conocimiento de los directivos (Coyhaique, imagen institucional). ▪ Crear y optimizar la red de profesores para la creación y gestión del conocimiento. ▪ Incorporación de expertos reconocidos en el proceso de validación del modelo de intervención. ▪ Colaborar con otros proyectos e instituciones afines. ▪ Incorporación de estudiantes en formación al proyecto. ▪ Implicación de estudiantes de postgrado y doctorado. 	X	X	X
De coordinación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contacto permanente entre los responsables de las cuatro instituciones participantes (UAB, U Talca, FIDE y Dirección Educación). ▪ Reuniones presenciales, aprovechando los encuentros realizados en Coyhaique. ▪ Reuniones mensuales de los equipos universitarios de la UAB y de la U. Talca. ▪ Seguimiento continuo desde la dirección del proyecto. 	X	X	X
De difusión general: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Difusión del proyecto en portales: RedAGE, EDO, etc. ▪ Difusión en las web institucionales: Dpto Pedagogía Aplicada, Municipalidad Coyhaique, FIDE, etc. ▪ Difusión de las actividades en medios locales. 	X	X	X
De difusión específica: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aportación específica en congresos vinculados. ▪ Seminario internacional específico. ▪ Referencia en actividades científicas varias: <ul style="list-style-type: none"> ○ Congresos científicos ○ Jornadas de intercambio de experiencias ○ Referencias en aportaciones escritas ○ Seminarios y conferencias para profesorado ▪ Artículos de impacto. ▪ Libro sobre el proyecto. 	1	1	2
	3	4	3
	1	3	3
	2	5	7
	4	6	7
		1	2
			X

Cuadro 3.2. Actividades generales desarrolladas en el proyecto entre 01/2008 y 09/2010

Un mayor detalle de lo realizado puede verse en las memorias anuales correspondientes. Así, por ejemplo, la Memoria del primer año contempla amplios informes relacionados con el contexto general del país y específico del contexto de Coyhaique, como los referidos al 'Contexto Social y Cultural', 'El Contexto educativo: el profesorado' y al 'Contexto educativo: los directores escolares', que, realizados por profesores chilenos que realizan la tesis doctoral en la UAB, sirvieron para contextualizar inicialmente al equipo sobre la realidad educativa y social donde se actuaba.

Esa primera actuación se completó con un diagnóstico y análisis del contexto específico de los centros educativos donde se debía de actuar, que habría de servir tanto para la planificación de actuaciones como para verificar en el tiempo si el Proyecto producía los cambios que se pretendían. El gráfico 3.2 presenta el esquema básico de trabajo y los instrumentos de diagnóstico utilizados (además de las pruebas estandarizadas, hay que considerar la realización de entrevista, grupos de discusión y análisis de documentos), mientras que el gráfico 3.3 nos informa de las cuestiones fundamentales consideradas en el proceso de detección de necesidades.

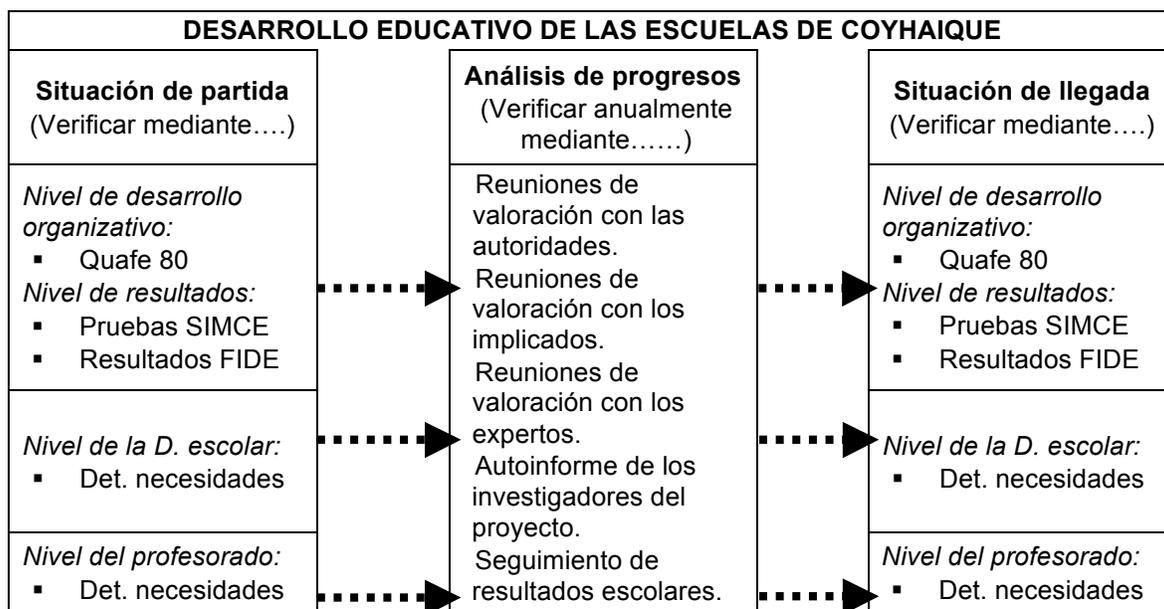


Gráfico 3.2: Esquema básico a seguir en el desarrollo educativo de las escuelas de Coyhaique.

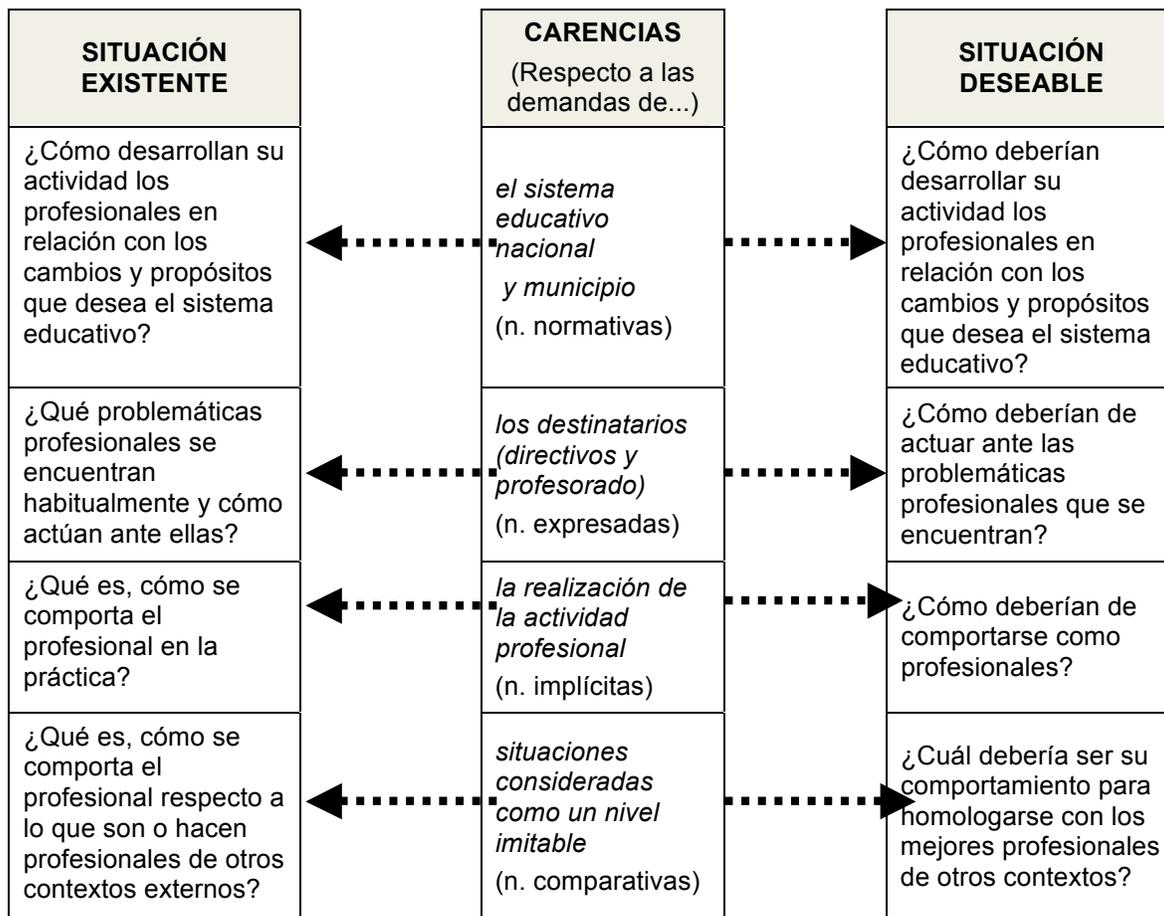


Gráfico 3.3. Cuestiones que guiaron el estudio de campo sobre necesidades formativas

Son estas primeras actuaciones las que permitieron concretar el plan de trabajo cuatrianual, cuya concreción para los directivos se presenta, como ejemplo y en referencia a los contenidos curriculares de formación, en el cuadro 3.3.

		Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Planificación educativa	PE	Directrices institucionales	Gestión de recursos	Innovación y cambio en las instituciones educativas	Las nuevas necesidades educativas fruto de las dinámicas sociales y los cambios escolares permitirán el diseño ulterior de los contenidos de los Módulos del 4º año
Gestión curricular	GC	Planificación del PCC	Instrumentos seguimiento y evaluación PCC	Innovación del PCC	
Sistema de relaciones	SR	Las relaciones con las familias	La coordinación de los equipos de profesores	Planes de entorno	
Función Directiva	FD	Acción directiva	La dinamización de estructuras	Evaluación institucional	

Cuadro 3.3. Resumen del contenido del Plan de Formación Cuatrianual para directivos.

Las actividades formativas planificadas a nivel general se desarrollaron a través de sesiones presenciales (3/4 semanas por año) y de actividades no presenciales a través del Campus Virtual de la UAB. Cada una de estas actuaciones formativas o de las generales del proyecto tiene su propio plan específico de desarrollo, recogiendo el cuadro 3.4 y como ejemplo la distribución general de actuaciones que se realizó en el primer año del proyecto.

Actuaciones	Responsable ⁴	Temp.	Observaciones
Delimitación de destinatarios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concreción de las 12 escuelas participantes. ▪ Delimitación de la participación de nuevas escuelas y condiciones. ▪ Información sobre las escuelas. situación, características, proyectos, etc. ▪ Listado completo de directivos participantes. ▪ Listado completo de profesorado de lengua participante. ▪ Otros profesores participantes. 	S. Sánchez/ Municipalidad	Abril	Se considera que ha de haber un acuerdo municipal reconociendo la experiencia. Sería bueno tener un protocolo de compromisos con las escuelas.
Concreción de la implicación de las instituciones involucradas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación municipal: responsable político, responsable operativo, espacio de referencia, aportes al desarrollo del proyecto (apoyo oficial, pagos estancias, material para las escuelas, permisos al profesorado, etc.). ▪ Implicación de la universidad de Talca: becario, certificación de la formación, desarrollo de la formación en didácticas. ▪ Implicación de FIDE: coordinación del proyecto en Chile, certificación de la formación. ▪ Implicación UAB: dirección del proyecto, desarrollo de la formación directiva. 	S. Sánchez/ Municipalidad S. Donoso S. Sánchez J. Gairín	Abril	Elaborar una carta de compromisos para cada institución, con información del proyecto.
Mapa de necesidades formativas del territorio: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Información del sistema y de otras fuentes sobre las escuelas. ▪ Instrumentalización a utilizar. ▪ Estudio de campo. ▪ Realización del mapa de necesidades. ▪ Discusión del mapa de necesidades. ▪ Informe final del mapa de necesidades. 	S. Sánchez/ Municipalidad J. Gairín S. Donoso S. Donoso Eq. Coord. Eq. Coord.	Mayo	La presentación del proyecto y el estudio de campo inicial lo realizarán S. Sánchez y S. Donoso en la semana del 5 de mayo.

⁴ Se especifica el responsable del equipo correspondiente, considerando que la ejecución real corresponde a la distribución interna que se haga dentro de cada uno de ellos.

<p>Plan de innovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Priorización de necesidades. ▪ Delimitación de objetivos. ▪ Concreción del plan de actuación. ▪ Concreción de las estrategias de desarrollo. ▪ Discusión del plan de innovación y mejora que afecta a los directivos. ▪ Elaboración de una propuesta provisional para todas las áreas. ▪ Presentación a la municipalidad. ▪ Elaboración del plan de innovación definitivo. 	<p>S. Sánchez/ Municipalidad Eq. Coord. Eq. Coord. Eq. Coord. Eq. Coord.</p>	<p>Acabar antes de la semana del 23 de Junio Julio Semana del 21 de julio</p>	<p>La estancia de los profesores de la UAB se utilizará para terminar de ajustar la propuesta del plan de mejora. Reunión del equipo coordinador en Santiago.</p>
<p>Formación de directivos (primera fase):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración del plan de formación. ▪ Adaptación del campus virtual. ▪ Adaptación de los módulos formativos ▪ Inscripción de los estudiantes. ▪ Desarrollo de la primera fase presencial. ▪ Tutoría y seguimiento de la formación. ▪ Evaluación de la formación. 	<p>J. Gairín / S. Sánchez/ Municipalidad. J. Gairín J. Gairín/ S. Sánchez J. Gairín J. Gairín J. Gairín Eq. Coord.</p>	<p>Mayo/Junio Abril Junio Mayo Junio Julio/ Novie.</p>	<p>Se utilizará el portal gestiondecentros.com y los materiales virtuales del Curso de Directivos.</p>
<p>Creación de la web del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Delimitación de espacios y contenidos. ▪ Adaptación al campus virtual UAB. ▪ Incorporación de materiales. ▪ Seguimiento del funcionamiento. 	<p>J. Gairín</p>	<p>Mayo/ Julio</p>	
<p>Creación de una red de CGC:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Delimitación de espacios y contenidos. ▪ Adaptación al campus virtual UAB. ▪ Inscripción de los directivos participantes en la red de CGC. ▪ Selección del gestor de conocimiento. ▪ Elaboración del programa inicial. ▪ Desarrollo y seguimiento del programa. 	<p>J. Gairín</p>	<p>Junio/ Novie.</p>	
<p>Seguimiento del Proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de realizaciones. ▪ Delimitación del programa de formación para el segundo año. ▪ Petición de prórroga del proyecto. ▪ Adaptación al campus virtual UAB. 	<p>Eq. coordinador J. Gairín</p>	<p>Novie/ Diciem.</p>	

Cuadro 3.4. Distribución de las tareas para el desarrollo del proyecto en el primer año.

Otros esquemas que reflejan la existencia de planes específicos de actuación y que pueden ayudar a comprender la variedad y complejidad de las actuaciones puede verse en los gráficos 3.4 y 3.5, que sintetizan los planes de trabajos utilizados en el programa de formación de directivos.

Igualmente, el cuadro 3.5 recoge el esquema de trabajo que guía la actividad de un grupo de creación y gestión del conocimiento. El esquema de trabajo es general y trata de guiar un proceso de CGC en base a preguntas: unificado el lenguaje, se trata de caracterizar la temática a través de indicadores y ejemplos, de identificar elementos significativos y de generar propuestas de mejora.

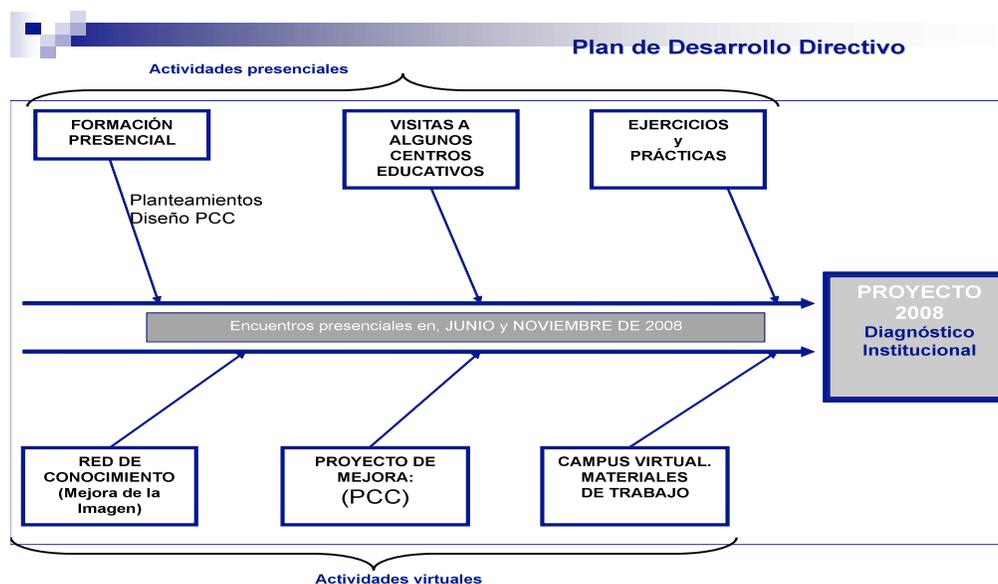


Gráfico 3.4. Esquema de trabajo desarrollado con los directivos durante 2008

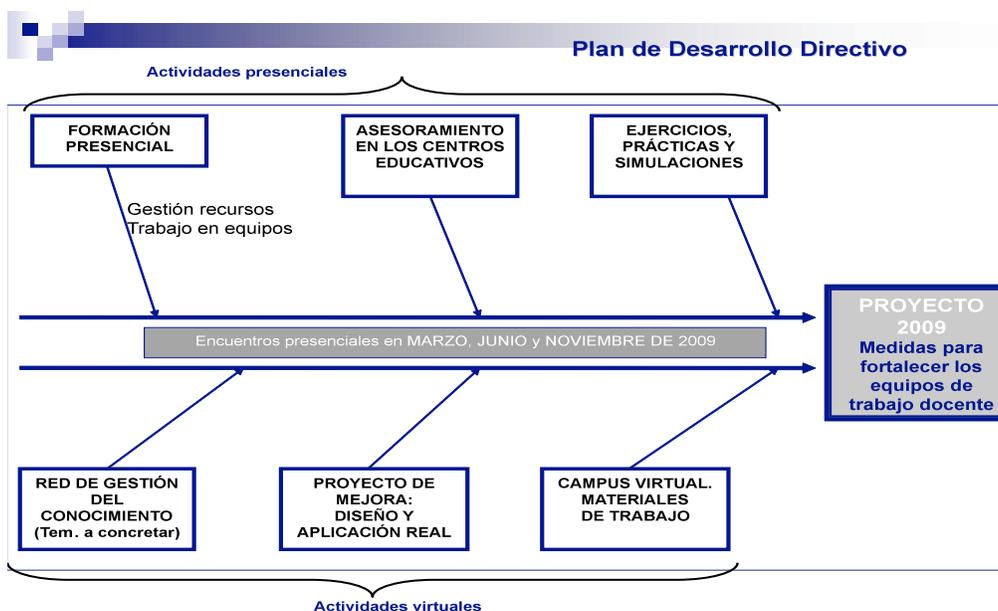


Gráfico 3.5. Esquema de trabajo desarrollado con los directivos durante 2009.

	Temática	Objeto de análisis	Herramientas	Tempo- ralización
Proceso básico a desarrollar	1) ¿Qué entendemos y que caracteriza la imagen institucional?	Debatir el concepto y características	Foro	1 al 15 de noviembre
	2) ¿Qué aspectos identifican una institución con buena imagen?	Identificar buenas y malas prácticas respecto a la imagen institucional	Foro, aportaciones y referencias	17 al 27 de noviembre
	3) ¿Qué dificulta la existencia de una buena imagen institucional?	Listar resistencias a la presencia de una imagen institucional deseable	Foro, Chat, aportaciones y referencias	28 de noviembre al 10 de diciembre
	4) ¿Qué acciones se pueden programar para mejorar la imagen institucional?	Proponer pautas concretas para la intervención	Foro, Wiki, aportaciones y referencias	11 al 20 de diciembre

Cuadro 3.5. Secuencia del Grupo de trabajo de la Red-CGC COYHAIQUE.

3.2.2. Los recursos implicados

Respecto a los **recursos humanos** implicados, el cuadro 3.6 y cuadro 3.7 recogen los participantes y responsables directos en cada uno de los proyectos anuales de la AECID. A ellos, habría que añadir otros participantes ocasionales de las escuelas, los asistentes a las actividades focalizadas y abiertas realizadas para el profesorado e interesados y los profesionales de apoyo que han participado en los talleres docentes o en programas vinculados como son los de desarrollo familiar y de integración de jóvenes.

Directivos de centros		Profesorado de centros
Alfaro	Dominga Aurora	Docentes de Lenguaje y Comunicación: Barrera Torres; Marioly Calvis Avilés, Teresa Caro Cheuquemán, David Luis Carrasco Reyes, María Cristina Catalán Osses, María Angélica Dolhabaratz Ulsula, Marina Victoria Epuayo Moraga, Sonia Farías Jeria, Cecilia Guaitiao Barría, Juan Osvaldo Hernández Aravena, Elizabeth Odila Maldonado Mansilla, Róbinson Luis Mayorga Fuenzalida, Gladys Beatriz Pino Hernández, Ana María
Araneda	Alicia Haydee	
Balboa	Nelson Remigio	
Barrientos	Rina de Lourdes	
Becerra	Adán Darío	
Becerra	Sergio Alfonso	
Flores	Guadalupe de las Mercedes	
Fuentealba	Pablo Javier	
García	María Soledad	
González	Carmen Eliana	
Inzulza	Domingo Osvaldo	

Jara	Mundina	Pinuer Berrocal, América Salgado Garrido, Cecilia Salgado Godoy, Ana iris Sepúlveda Mercado, Roxana Viviana Valenzuela Aguila, Edita del Carmen Vargas Vargas, Walter A. Velásquez Díaz, Nidia Elizabeth Wistuba Mansilla, Gina Del Rosario Docentes Educación Matemática: Aguilera Jaramillo, Marcos Alvarez Santana Orlando, Agustín Arias Vargas, Juana María Arriagada Mathieu, Nolberto González Cadagán, Magdalena Medina Pérez de Arce, Héctor Molina Segura, Magali Montiel Vásquez, Sara Mülchy Godoy, Solange Olavarría Iturra, Edith Pérez Gallegos, Iván Pérez Gunkel, Gloria Pérez Velásquez, Ana María Vargas García, María Elizabeth Velásquez Galindo, Angel Hernán
Levicán	Sergio del Carmen	
Lira	Isaac Waldemar	
Maldonado	Sergio Fernando	
Manríquez	Hugo Octavio	
Mansilla	Helia del Carmen	
Mansilla	Francisco	
Moeller	Julio Antonio	
Montiel	Jaime Bernardo	
Muñoz	Omar Arnoldo	
Navarrete	José Ricardo	
Panichine	Víctor Germán	
Pardo	María Magdalena	
Pesutic	Rosa Magdalena	
Ramiro	Verónica	
Riquelme	Guido Enrique	
Rivera	Arturo	
Romero	Luis Antonio	
Saldivia	María Etelvina	
Sepúlveda	Juan Fernando	
Soto	Héctor Hernán	
Soto	Víctor Hugo	
Valdés	Rubén Darío	
Varela	Juan Miguel	
Velásquez	Guillermo Sady	
Villalobos	Magdalena Ernestina	
Zúñiga	Olga	

Cuadro 3.6. Participantes en el proyecto

IMPLICADOS	Año 2008	Año 2009	Año 2010
Joaquín Gairín Sallán (UAB, Director)	X	X	X
Carne Armengol Asparó (UAB)	X	X	Directora
Aleix Barrera Corominas (UAB)	X	X	
Diego Castro Ceacero (UAB)	X	X	X
Maria del Mar Durán (UAB)			X
Mónica Feixas Condom (UAB)	X	X	X
José Luís Muñoz Moreno (UAB)	X	X	X
Maria Rita Navarro Casanoves (UAB)	X	X	X

David Rodríguez Gómez (UAB)	X	X	
Carme Tolosana (UAB)		X	X
Anna Díaz Vicario (UAB)			X
Sebastián Donoso (Coordinador U. Talca)	X	X	X
Iván Irisco (U. Talca)		X	
Claudio Oyarzún (U. Talca)		X	
Sebastián Sánchez (Coordinador FIDECAP)	X	X	X
Jorge Hormazábal (Fidecap)			X
Cecilia Echeverría (Fidecap)			X
Oscar Prieto (Director DEM, Coyhaique)	X	X	X
Paz González (Colaboradora)		X	X
Soledad Rafide (Colaboradora)	X		
Silvia Retamal (Colaboradora)		X	X

Cuadro 3.7. Recursos humanos implicados directamente en el proyecto.

Respecto a los **recursos materiales** implicados, el cuadro 3.8 los recoge en euros organizados según las partidas consideradas en las convocatorias.

PARTIDAS	Año 2008	Año 2009	Año 2010
1. Gastos de desplazamiento del país de origen al país de destino			12.000
2. Gastos de desplazamiento interno tanto en el país de origen como en el país de destino	8.125	26.025 ⁵	4.000
3. Gastos de alojamiento y manutención en tránsito Otros gastos: difusión de trabajos e informes Alojamiento en destino	1.375	2.000	3.000 4.000 2.000
4. Gastos de acceso a base de datos y derivados de la preparación de reuniones, seminarios, talleres...	4.125		10.000 1.500
5. Gastos de personal	5.500	6.000	6.000
Total recursos vía UAB	19.125	34.025	42.500
Total recursos vía U. Talca	2.125	4.000	4.000
Total recursos	21.250	38.025	46.500

Cuadro 3.8. Recursos económicos directos implicados directamente en el proyecto.

⁵ Corresponde a los capítulos 1, 2 y 4.

3.3. Valoraciones y proyecciones de futuro

Aunque es pronto para valorar los efectos reales del proyecto iniciado, el interés por la continuidad que solicitan los centros y sus directivos y el manifestado por las diferentes instituciones avalan un alto grado de satisfacción en relación al proyecto desarrollado. Las actividades realizadas con profesionalidad, rigor y dentro del calendario marcado, han sido a satisfacción de las instituciones implicadas (si consideramos las declaraciones realizadas por las mismas en medios de comunicación locales y los documentos públicos que con esa valoración positiva han emitido para avalar la continuidad en los sucesivos años) y creemos que también de los usuarios y destinatarios del programa de cooperación (a juzgar por los resultados de la encuestas de satisfacción).

Consideramos, a la vista de los datos de que disponemos, que el proyecto está teniendo impacto en el contexto de Coyhaique contribuyendo a mejorar los resultados educativos (aunque el proceso de medición iniciado se tiene que completar), a mejorar el desarrollo profesional de los implicados y a apoyar su labor de formación, al mismo tiempo, que favorece dinámicas de desarrollo social y comunitario.

Más concretamente, tiene sentido aquí retomar gran parte de las valoraciones y recomendaciones que se realizan en las memorias de trabajo correspondientes:

3.3.1. Valoración técnica

a) Sobre los objetivos

El apoyo a los centros educativos municipales de la comuna de Coyhaique en sus procesos de gestión directiva es hoy día una realidad, pudiendo señalar el que el objetivo se ha cumplido satisfactoriamente.

Los procesos de fortalecimiento al profesorado en los procesos didácticos en los sectores de lenguaje y comunicación y educación matemática se han desarrollado según las secuencias y obteniendo los referentes de calidad asumidos. Sin embargo, la incidencia del calendario de paros y huelgas de docentes de la educación pública alteró algunas de las actividades previstas en sus plazos; también incidió en el desarrollo de las sesiones la presencia de formadores muy centrados en los aspectos teóricos y que desarrollaban pocas actividades aplicativas vinculadas a problemas de la práctica profesional.

La promoción de los procesos de cambio en los centros educativos dependientes del municipio mediante la instalación y desarrollo de redes para la creación y gestión del conocimiento en las áreas señaladas se ha institucionalizado de forma muy efectiva. Se puede decir que se ha incorporado la cultura de la innovación a nivel de directivos y se está en el proceso de cambio cultural a nivel del profesorado.

La propuesta de crear un programa de asesoría y seguimiento permanente a fin de resguardar el cumplimiento de los objetivos propuestos se ha conseguido de forma suficiente y con indicios de calidad.

b) Sobre los resultados

El establecimiento de este proyecto ha favorecido de forma eficaz la relación entre el equipo de trabajo e investigación consolidado EDO (Equipo de Desarrollo Institucional) de la UAB junto con los investigadores de la Universidad de Talca y su organismo de referencia: el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Federación de Instituciones de Educación – FIDE – FIDECAP Fundación FIDE de Capacitación. Esta red de colaboración genera un modelo de intercambio, reflexión y apoyo mutuo cuyas sinergias favorecen la formación, el asesoramiento y la mejora continua. Paralelamente, se está evidenciando que es posible la realización de planes globales educativos de territorio y que esta formulación no sólo facilita el desarrollo educativo sino que también apoya dinámicas de cambio social.

Hemos institucionalizado procesos de evaluación de las realizaciones mediante sistemas de calidad con la aplicación de pruebas PCA (Pruebas de Calidad de Aprendizaje) y su seguimiento demuestra la mejora parcial en los resultados escolares. Más, cuanto las comunidades de referencia presentan importantes áreas de mejora y requieren de un tratamiento e intervención más especializada. Las mejoras en los procesos generarán también la mejora de los resultados finales. La mejora no se establece, por tanto, sólo en los posibles resultados académicos, sino también en los procesos de diagnóstico y procesos relacionados.

c) Sobre las actividades realizadas

Todas las actividades programadas se han desarrollado con altos índices de satisfacción (diagnóstico, análisis, formación, asesoramiento, difusión, plataformas, redes, etc.) y han tenido una gran eficacia en relación a los objetivos presentados. Igualmente, se pueden considerar efectivas y satisfactorias en su ejecución y diseño, menos en el caso de las didácticas específicas donde ha habido una fase inicial de formación poco satisfactoria.

Queremos destacar la excelente coordinación y vinculación entre ellas, de modo que ha existido una integración y coherencia en los fines, recursos y fases de articulación del proyecto.

Finalmente, valorar la adecuación de los recursos destinados al desarrollo de las distintas actividades de forma muy pertinente y eficiente.

d) Sobre mecanismo de ejecución y control

Los procesos de coordinación y control establecido han resultado altamente efectivos como se observa en los resultados mostrados. La coordinación interna de cada equipo estaba gestionada por los propios responsables de cada centro universitario. Su objetivo era el desarrollo de las actuaciones previstas en el diseño inicial, la ejecución de tareas de diagnóstico, formación y asesoramiento y, finalmente, la supervisión de los avances realizados durante el desarrollo del trabajo para éste segundo año.

Se establecieron mecanismos de coordinación inter-grupos a través de reuniones presenciales en el país de destino, la coordinación operativa de los dos coordinadores de equipos (España y Chile) y, mediante el intercambio de las actas de reunión y los documentos operativos desarrollados constantemente.

3.3.2. Valoración global.

Las posibilidades de incidir en el desarrollo comunitario de una manera global y a partir de los procesos educativos son limitadas, al depender de las iniciativas locales y de las ayudas externas que se establezcan. Por otra parte, el presente proyecto desarrollado se justifica en los ámbitos en los que los agentes se pueden comprometer más directamente.

En tal sentido, valoramos, en términos generales, como muy satisfactoria la actuación desarrollada gracias al presente proyecto. Una valoración general que se concreta en varios aspectos:

- Equipo español: su implicación ha sido muy elevada, siendo el compromiso adquirido cumplido en todas sus actuaciones y plazos.
- Equipo contraparte: su dedicación y la calidad de su trabajo ha ido aumentando a lo largo del transcurso de los meses; actualmente, el cumplimiento de sus compromisos es altamente satisfactorio.
- Instituciones colaboradoras: han asumido de forma muy satisfactoria sus corresponsabilidades convirtiéndose en pieza clave del proceso, si bien su papel era testimonial e inicialmente protocolario se puede decir que actualmente juegan un papel trascendental; entre estas instituciones las hay de tipo público como la misma Municipalidad y su Dirección de educación, como de carácter privado como FIDE, FIDECAP, y CEIS Maristas.
- Resultados conseguidos: los objetivos hasta el momento se han conseguido de forma muy mayoritaria, por lo que consideramos viable llegar a alcanzar los objetivos finales del plan general a 4 años. Consideramos que en el tercer año cabe intensificar el apoyo a los centros y las actuaciones a los profesores de áreas instrumentales; durante el cuarto año, habrá que garantizar los adecuados procesos de institucionalización.
- Coordinación interna de los equipos: las reuniones y otros mecanismos de coordinación han resultado operativos y cabría pensar en su intensificación y mayor formalización.
- Coordinación externa: entendida como el trabajo de comunicación, sincronización y armonización de tareas, plazos, recursos y objetivos entre los miembros del equipo, sus grupos e instituciones. Valoramos esta dimensión también de forma positiva, y no porque no hayan aparecido disfunciones en este punto, sino por la rectificación e intervención realizada para su corrección y mejora de forma rápida y eficiente.
- Cumplimiento de plazos: los plazos en la ejecución de tareas se han cumplido según el programa diseñado y aprobado por AECID, igualmente, los plazos técnico-administrativos derivados de los procedimientos establecidos por la Agencia también se han cumplido adecuadamente.
- Planificación operativa: en sus tareas, objetivos, ámbitos, recursos y sistema de evaluación se ha trabajado de forma muy efectiva.
- Gestión presupuestaria: el presupuesto solicitado se ha distribuido y ejecutado en las partidas determinadas aunque se han debido realizar ajustes para adaptarse a las condiciones, precios y tasas reales.

En todo caso, el proyecto no se hubiese podido desarrollar sin el apoyo económico de la AEDID y el que haya establecido líneas de actuación sobre el desarrollo y cooperación interuniversitaria.

3.3.3. Proyecciones

El proyecto se sitúa en la segunda mitad del tercer año y, por tanto, cuenta todavía con más de un año para su finalización (bajo el supuesto de concesión de su prórroga para el cuarto año). Durante el período que resta, parece necesario finalizar las actuaciones ya planificadas y previstas e intensificar todas las relacionadas con la extensión e institucionalización de los cambios.

Particularmente, en lo que afecta a la **finalización del proyecto** cabría, sobre todo:

a) Planificación operativa de tareas

- Concreción operativa de las actuaciones a realizar hasta su finalización.
- Distribución de tareas, responsabilidades y mecanismos de seguimiento durante y posteriormente a la finalización del mismo.

b) Formación y desarrollo de recursos humanos (Transferencia de la formación)

- Completar el plan de formación cuatrienal de directivos y profesorado de lenguaje/comunicación y de matemáticas.
- Extensión de la formación a otras áreas curriculares.
- Diseño de materiales y recursos adecuados a las nuevas necesidades formativas.
- Implementación y seguimiento de la formación presencial y virtual a los equipos directivos y al colectivo docente implicado.

c) Planes de mejora (Transferencia de conocimiento)

- Concreción de estrategias y metodologías contextualizadas en los centros educativos para la mejora, el cambio y la innovación.
- Desarrollo de planes de mejora existentes y nuevos.
- ‘Coaching’ a directivos y profesores para el desarrollo de los planes.
- Evaluación de los procesos y resultados, con la introducción de sistemas de rectificación. Realización de un informe de impacto.

d) Recursos (Transferencia de tecnología)

- Gestión y mejora del campus virtual UAB: optimizar el acceso y el uso.
- Transferencia de los contenidos del campus virtual a la web del DEM.
- Incorporar la figura del ‘profesor-orientador’ en la incorporación de TIC’s.
- Mantener y optimizar los equipos de creación y gestión del conocimiento.
- Creación de manuales para las redes.
- Actualizar y ampliar las Guías de formación elaboradas por especialistas de las universidades promotoras.

e) Difusión (Transferencia social y cultural)

- Presentación del proyecto en un mínimo de tres congresos y reuniones científicas.
- Elaboración de un mínimo de dos artículos de impacto sobre el contenido del proyecto.
- Difusión del proyecto entre organismos regionales, nacionales e internacionales. Generar acuerdos de colaboración.

f) Intercambio (Transferencia Capital humano)

- Fomentar las líneas conjuntas de formación e investigación entre equipos de las universidades e instituciones participantes.
- Concretar como mínimo una investigación conjunta entre las universidades y organismos implicados sobre la temática de desarrollo educativo y desarrollo social.
- Promover y apoyar el intercambio de alumnos graduados y postgraduados entre las diversas instituciones vinculadas al proyecto.
- Supervisar procesos de formación colegiados y analizar líneas de apoyo y colaboración futura.

g) Comunicación y colaboración

- Apoyar al municipio de Coyhaique en la organización de un encuentro nacional bajo auspicio de las universidades promotoras, que aborde el tema del rol de los municipios en la educación.
- Promover la colaboración con la red de gestión RedAGE.
- Colaborar con otros proyectos e instituciones afines a los propósitos del proyecto.

Pero, tan importante como cumplir con los compromisos del proyecto, se trata de validar el proceso y resultados obtenidos, para conocer si como propuesta de intervención puede ser exportable, con las debidas modificaciones, a otras municipalidades.

Al respecto, resulta imprescindible, por una parte, completar la evaluación del impacto del proyecto (completando el plan de evaluación previsto, reclamando los informes de los metaevaluadores, revisando los informes de los doctorandos implicados con sus estudios en el proyecto, etc.) y, por otra, informar y promover presentaciones en municipios interesados en aplicar programas de desarrollo educativo-social en sus territorios.

4. Hacia la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje

Sebastián Sánchez
FIDECAP

4.1. Visualizar la idea de proyecto: ¿De qué hablamos?

La transformación de una determinada realidad para el beneficio de un colectivo específico habría de constituir el sentido de la existencia de cualquier proyecto. Desde esta perspectiva, subyace la idea de modificación de las condiciones existentes para alcanzar mejores resultados que permitan escenarios futuros más promisorios. Así, entonces, el concepto de proyecto se enlaza con la idea de imprimir una dirección específica, entre otras posibles, y operacionalizar una decisión en el marco de una situación concreta.

De conformidad a lo señalado, por regla general, un proyecto es considerado una intervención innovadora en un campo de desarrollo específico que tiene un objetivo definido, el cual debe ser logrado en un cierto período, en un ámbito geográfico delimitado y a favor de una determinada población beneficiaria. Consecuentemente, existen, al menos, dos grandes niveles de decisión: aquellas que dicen relación con la definición de los fines que se persigue conseguir y las que se enfocan hacia la elección de los medios, más adecuados y posibles, que nos permitan alcanzarlos. En otros términos se habrá de decidir sobre qué hacer (priorización) y cómo, de qué modo, actuar (selección).

Identificamos, por tanto, un primer ámbito que se vincula a la existencia de un problema, de una necesidad o una insatisfacción que se aspira resolver, satisfacer o mejorar considerando determinadas motivaciones. Observamos también un segundo espacio, de carácter más instrumental en relación al primero, donde se decidirán y estructurarán aquellos elementos que van a ser los que constituyan el proyecto.

Deducimos de lo anteriormente expuesto que por medio de un proyecto lo que se intenta es modificar una situación real mediante un conjunto de criterios previamente definidos; constituyéndose, conjuntamente, una metodología de trabajo y una vertiente estructurada de acción que viene a favorecer la existencia de un orden en la intervención que pretendemos que logre reducir los niveles de incertidumbre y permita asegurar, de mejor manera, cumplir con lo previsto de manera eficaz y eficiente.

Acercándonos al ámbito escolar, que es el que nos motiva y ocupa en esta oportunidad, sería del todo necesario que se entendiera la idea de proyecto como una situación técnicamente diseñada de manera correcta, pero, a la vez, como una situación dinámica, que posee vida propia, cuyas bases están ancladas en la propia comunidad que lo alimenta y que será la encargada de su resguardo y cuidado a fin de que pueda responder positivamente a los objetivos que se han trazado.

Considerando todo lo anterior y caracterizando la idea de proyecto que intentamos plasmar en estas líneas, habríamos de señalar que:

- Persigue la transformación de una realidad determinada
- Posee objetivos claros y definidos

- Requiere de compromisos fuertes por parte del colectivo implicado
- Está dirigido hacia el beneficio de un grupo humano acotado
- Se refiere a la solución de problemas, necesidades o insatisfacciones
- Actúa en un límite espacial definido
- Posee un límite temporal previamente establecido
- Cuenta con recursos preestablecidos
- Considera que sus efectos tengan permanencia en el tiempo

4.2. Operacionalizar la idea de proyecto: ¿Cómo hacemos?

Colaborar en que un proyecto sea exitoso descansa, fundamentalmente, en dos principios básicos: objetivos claros y compromisos fuertes. Para que el primer principio se cumpla es menester reconocer una situación como problema o necesidad concreta a la cual dar respuesta mediante una intervención articulada.

Esta articulación conlleva un conjunto de fases que requieren del involucramiento y compromiso de todas aquellas personas que participan del proyecto como de aquellas que son miembros de la comunidad beneficiaria de su desarrollo; aspecto que pone en juego al segundo de los principios señalados.

Las fases aludidas, que pueden recibir distintos nombres de conformidad a los diferentes autores, son las siguientes:

- Identificación del problema o necesidad
- Diseño o formulación del proyecto
- Ejecución o desarrollo (seguimiento, monitoreo, supervisión)
- Evaluación

4.2.1. Identificación del problema o necesidad

Esta fase constituye el momento de gestación del proyecto. En ella hemos de determinar cuál es el problema o necesidad que deseamos resolver, quiénes son los afectados directos y cuál es el punto de llegada que queremos alcanzar con nuestra intervención. Cómo pensamos actuar y cuáles creemos que son nuestras posibilidades de éxito.

4.2.2. Diseño o formulación del proyecto

Esta fase estructura y formaliza la acción. Afirmándose en la fase anterior, intenta especificar y organizar la información obtenida en el proceso de identificación. Pretende, conjuntamente, determinar los recursos necesarios para desarrollar las acciones pertinentes (presupuesto) y define los plazos de desarrollo de las distintas actividades (calendarización).

4.2.3. Ejecución o desarrollo (seguimiento, monitoreo, supervisión)

Desarrolladas ambas fases anteriores, a estas alturas nos preocupará llevar a la práctica lo previsto. Es éste un momento decisivo del proyecto en su espíritu transformador de la

realidad, convirtiéndose en la aplicación directa y práctica que supone la existencia de la discrepancia entre lo previsto y la real capacidad de obtener las modificaciones deseadas.

4.2.4. Evaluación

En conocimiento del carácter procesual de todo proyecto y, por lo tanto, de la existencia permanente en cada una de las etapas anteriores de metaevaluaciones, la valoración central estaremos en condiciones de efectuarla cuando podamos contrastar el momento de origen con el punto de llegada; es decir, si los resultados alcanzados son suficientemente significativos para hacer disminuir lo que en un inicio visualizamos como problema o necesidad.

4.3. Proyectos de desarrollo educativo: ¿Por dónde hemos transitado?

Situándonos en los inicios de la década de los noventa, donde, a nivel mundial, surge una potente revalorización de la educación muy vinculada al tránsito de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento; nuestro país comienza a fraguar lo que conoceremos como reforma educacional que presentaría como metas neurálgicas la contribución al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la equidad de su distribución, ampliando oportunidades educativas de los más pobres.

La década citada se desarrolla sobre la base de distintos programas y proyectos que comienzan con el denominado “Programa de las novecientas escuelas” (P900), acción de discriminación positiva dirigido al diez por ciento de las escuelas cuyo alumnado presentaba los más bajos rendimientos en lenguaje y matemática según el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE).

Hacia 1992 se desarrolla el programa MECE Básica Rural orientado a pequeñas escuelas, muchas de ellas unidocentes, donde el aislamiento profesional del profesorado y la carencia de pertinencia del currículum con la realidad del mundo rural se convirtieron en sus principales focos de atención.

El mismo año nacían los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), inicialmente alojados en la enseñanza básica (la educación media se incorporó en 1996) perseguían la descentralización pedagógica del sistema educativo favoreciendo la autonomía profesional docente, representada por la posibilidad de generar propuestas pedagógicas que respondieran a necesidades específicas de sus escuelas, así como un cambio en la propia cultura organizacional de los establecimientos.

Paralelamente, desde el punto de vista tecnológico, el programa MECE comenzó a desarrollar un proyecto piloto que se conoció posteriormente como Red Enlaces; el cual perseguía posibilitar una red de comunicaciones entre las escuelas que favoreciera la ampliación de los contextos de aprendizaje de los establecimientos.

Hacia 1996 se inicia la reforma curricular en la enseñanza básica, otorgando a los establecimientos la libertad de crear sus propios planes y programas de estudio respetando el marco común que otorgan los objetivos fundamentales y contenidos mínimos diseñados por la autoridad ministerial. Dos años más tarde un proceso similar comenzaría a desarrollarse en la educación media.

Hacia términos de la década que comentamos se inició el programa de liceos de anticipación, conocido a poco andar como proyecto Montegrande. Su espíritu se dirigía

hacia el desarrollo de experiencias innovadoras y a la gestación de una potente red de liceos subvencionados de alta calidad.

Finalmente, en esta apretada síntesis de los noventa, comienza la incorporación de los establecimientos educacionales a la denominada Jornada Escolar Completa Diurna (JECD) aumentándose de manera importante el tiempo destinado al trabajo escolar.

Habida consideración de lo señalado precedentemente y como una forma de contribuir al mejor desarrollo de nuestras escuelas, creemos que mirándolas, además, como espacios de formación y basando su accionar en las comunidades profesionales de aprendizaje, se puede intervenir en la calidad de los aprendizajes de la comunidad educativa en su conjunto,

4.4. Los centros educativos como espacios de formación

Considerando la existencia de los diversos modelos para la formación permanente del profesorado, sobre los cuales existe un acuerdo en la literatura, lo que nos parece más urgente es saber cómo acercar esta formación a los centros educativos.

El asunto que nos merece especial atención radica en dilucidar cuál es el contexto en que estos modelos se despliegan. A nuestro entender, mientras no se considere al propio centro educativo como el lugar más adecuado y específico para desarrollar la formación permanente de los docentes, menores efectos tendrán las iniciativas que se emprendan. Es en el interior de las escuelas y colegios donde nos podremos encontrar con aquellas singulares problemáticas que enfrentan los profesores y profesoras.

No podemos dejar de lado el considerar que las situaciones que se viven en un aula son propias de ese conjunto y difícilmente generalizables (hablamos desde una perspectiva pedagógica – formativa).

“Dentro de ese ecosistema [se refiere al centro y al aula] complejo y cambiante, se enfrenta (el maestro o maestra) a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento”.

Pérez Gómez (1998:412)

Hacer del centro, también, un lugar de formación para sus miembros profesionales significa elevar la producción de conocimiento del propio establecimiento; significa considerar que el profesorado puede lograr un mayor grado de profesionalización, abandonando el mero rol técnico reproductor de decisiones curriculares determinadas en otros contextos y amplificadas a toda una población escolar. En este sentido, nos resultan de particular importancia las palabras de Freire:

“La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica”.

Freire (1997:91)

Nosotros nos preguntaríamos: ¿dónde mejor que en el propio contexto laboral?

Estamos conscientes de que plantearse los centros educativos de esta manera implica diversas adecuaciones y cambios que van desde lo estrictamente administrativo hasta lo cultural. Se precisa de trabajos colaborativos y de participación, de diálogo y autonomía, de valores compartidos y de utopías.

Facilitar el que las escuelas se abran a la idea de que también pueden constituirse en importantes lugares de aprendizaje para sus docentes requerirá abandonar el estricto sentido burocrático que en la gran mayoría de ellas impera, para transformarse en espacios de abierta colaboración, lo que permitirán la existencia de debates, análisis, diálogos y discusiones sobre las prácticas docentes con la finalidad de promover la existencia de caminos conducentes a mejores resultados en el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

Compartimos con Armengol que el trabajo colaborativo es una exigencia técnica si hemos de responder de manera coordinada a la construcción de un currículo contextualizado para cada centro con la participación activa de todos los profesionales implicados. Por otra parte, Antúnez, expone que el peso de las evidencias y las conclusiones de múltiples estudios señalan con claridad y contundencia que el trabajo colaborativo entre profesores constituye uno de los criterios de calidad más determinante.

Cuanto más avanzamos en estas ideas colaborativas presentes en centros abiertos al aprendizaje de sus profesionales, más nos vamos acercando a la construcción de una comunidad; desde lo múltiple, lo diferente, lo desigual y lo dialógico. El siguiente cuadro nos ilustra en una especie de contrapunto:

Los centros escolares como estructuras formales burocráticas	Los centros escolares como comunidades de colaboración
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reguladas por reglas, procesos de trabajo estandarizados, sin peculiaridad propia. Coherencia de objetivos, neutralidad, racionalidad, uniformidad. ▪ Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en el aula. ▪ Los profesores son vistos como técnicos, gestores eficientes de prescripciones externas ▪ No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones. ▪ La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas. Patrones de relación en canales predeterminados de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La escuela como realidad construida socialmente. Valores compartidos, responsabilidad personal, conducta profesional. ▪ Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en colaboración e interdependencia mutuas. ▪ El profesor como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad. ▪ Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacio de diálogo, comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro. ▪ Organización que aprende y desarrolla conjuntamente, promueve la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional. Trabajo en colaboración.

Cuadro 4.1. Los centros como organizaciones burocráticas vs. Comunidades. Sergiovanni, T.S. en Bolívar, A. Los centros educativos como organizaciones que aprenden, pág. 88.

De esta forma, compartimos con Flynn, al ser citado por Stainback (1999: 21), cuando señala que una auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertimos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás.

4.5. Las comunidades profesionales de aprendizaje y la formación en centros

Tomando como referencia la definición de comunidad que realiza Sánchez Vidal es que creemos posible reconocer en los centros educativos y en las personas que en ellos se desenvuelven laboralmente las características aludidas por la definición.

“sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de la que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: Localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones”

Sánchez Vidal (1996:84)

El mismo autor nos enumera los componentes básicos del sentido psicológico de comunidad que planteara Sarason en la década de los setenta: percepción de la similitud de cada individuo con otras personas; interdependencia entre los miembros del grupo; voluntad de mantener esa interdependencia mediante la reciprocidad, y el sentimiento de formar parte de una estructura social mayor estable y fiable.

Estos componentes, comenta Sánchez Vidal son los que conformarían el sentimiento de que uno es parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en que se podría confiar. Si el concepto de red lo ampliamos a la realidad de nuestros días, agregamos mayor potencia aún al sentimiento que explicitara Sarason, tal como está planteando Castells en la actualidad: aquellos que estén excluidos de las redes de información (sean individuos, países o regiones) serán prescindibles. Importante alternativa encontramos, por tanto, en el desarrollo y fortalecimiento en nuestras escuelas de comunidades profesionales de aprendizaje.

En el cuadro número dos se representa, de manera propositiva inicial, cómo vemos el funcionamiento de estas comunidades profesionales de aprendizaje, las cuales, evidentemente, como hemos comentado, requieren de un marco contextual mayor que les permita su existencia y funcionamiento.

Las administraciones escolares no podrán eludir esta responsabilidad si persiguen alcanzar mejores índices de calidad, puesto que,

“una parte importante de la mejora de la calidad de la enseñanza es el logro de la colaboración y colegialidad entre el profesorado para el desarrollo de un proyecto coherente de educación”.

Marrero (1995:297)

La Comisión Real de Ontario sobre aprendizaje, citada por Bolívar (2000:85) refleja, de manera que compartimos, el sentido que han de alcanzar las comunidades profesionales de aprendizaje, al señalar que es sólo cuando los profesores están continuamente aprendiendo y pensando sobre cómo mejorar su práctica cuando pueden colectivamente crear las óptimas condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.

El gráfico (gráfico 4.1) que se presenta en la siguiente página nos muestra que la comunidad profesional de aprendizaje habrá de constituirse sobre la base de algunos elementos que le han de ser comunes; partiendo por reconocerse los propios docentes como profesionales interesados en su propio aprendizaje –aprendices– no sólo para

alcanzar la dilucidación de materias específicas sino, como se ha mencionado en páginas anteriores, por entender que es una situación permanente e inherente a su propio desarrollo profesional.

Esta comunidad profesional de aprendizaje entiende que la función que cumple la educación tiene un carácter prioritariamente social; la educación es de y para la comunidad. Conjuntamente, la educación no sólo es responsabilidad de la escuela (mucho menos en forma exclusiva de la comunidad profesional de aprendizaje), es más; los establecimientos educativos no son los únicos agentes que educan; también lo hace la familia, el vecino, el barrio, los medios de comunicación social, entre otros.

De esta forma, existe una responsabilidad de la sociedad local por la educación que necesita ser invitada y considerada por los propios centros educativos.

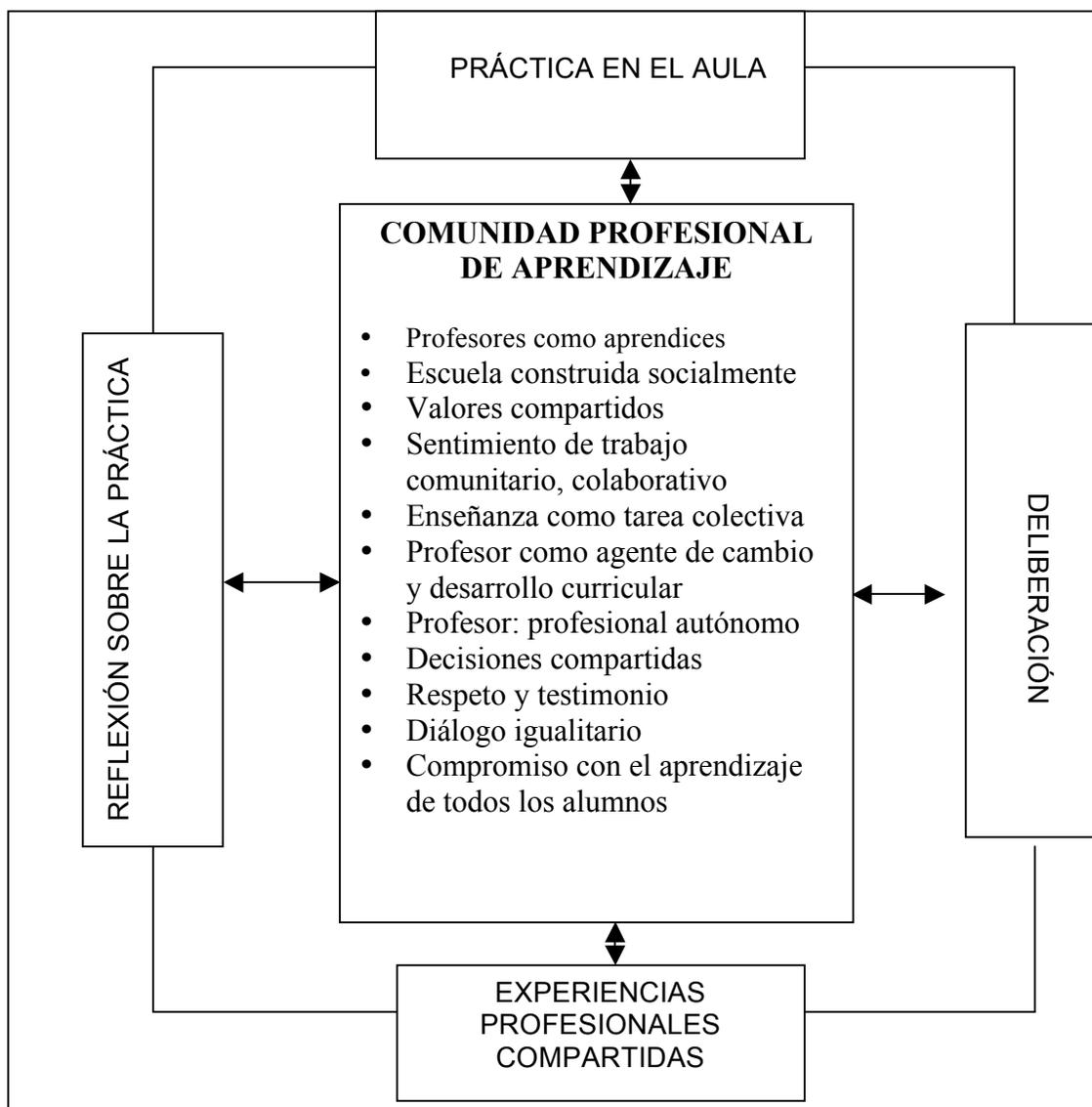


Gráfico 4.1. Funcionamiento de una comunidad profesional de aprendizaje.

Es en el fragor del diálogo igualitario donde han de definirse los valores compartidos de la educación que entregue la escuela y, estos valores, son los que han de guiar e iluminar el trabajo, entre otros agentes, de la comunidad profesional de aprendizaje; el sentimiento de la enseñanza debe considerar que educar es una tarea colectiva (recordemos el sentido de red del cual hablábamos), donde cada cual constituye un eslabón de la cadena; donde la interdisciplinariedad de las materias tenga real vigencia; donde los saberes no sean árboles que impidan la visión del bosque; donde el docente ponga en acción el currículo, le de vida y cercanía frente a los intereses de los alumnos; donde profesores y profesoras sientan que tienen la autonomía y el respaldo necesario para atreverse a innovar en su práctica docente; donde las decisiones se puedan consensuar; donde cada cual se sienta un testimonio para los otros y donde efectivamente se sienta y se crea que todos los niños y niñas son capaces de aprender.

Sobre la base de los elementos mencionados, la comunidad profesional de aprendizaje analizará, discutirá y reflexionará su quehacer práctico, compartirá sus experiencias y definirá su nueva práctica; en un proceso de carácter cíclico que continuamente estará entregando nuevos recursos al diálogo que serán procesados en común para generar, por medio de la deliberación, nuevos productos que al ser utilizados regresarán en forma de recurso a la discusión profesional.

La comunidad educativa existe en un ambiente superior, que es el ámbito social (ver gráfico 4.2.). De éste recibe influencias, energías y exigencias a las cuales intentará responder por medio de una propuesta educativa coherente, que será el resultado de las negociaciones que los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa logren efectuar en función de ir avanzando en la determinación de los planteamientos institucionales de la escuela. En primer término, habrán de enfocarse los esfuerzos y negociaciones a la carta de navegación principal que posee la institución escolar: su Proyecto Educativo.

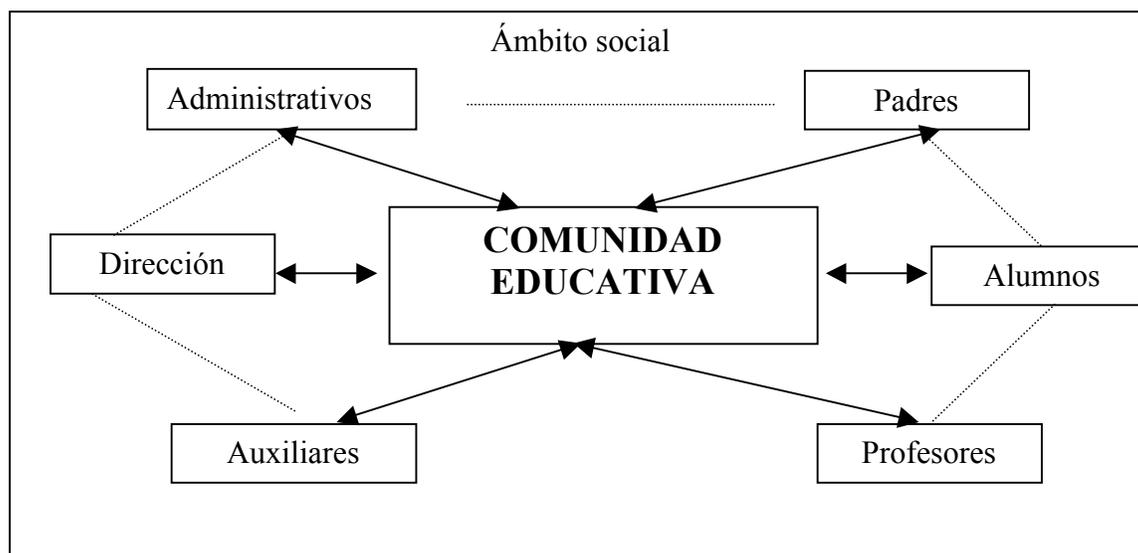


Gráfico 4.2. Concretando las comunidades profesionales de aprendizaje.

En este sentido, el Proyecto Educativo del Centro se convierte en un instrumento de gestión fundamental, ya que sintetiza los criterios que la Comunidad Educativa quiere imprimir a sus acciones. Es en este documento donde se plasman aquellos signos

distintivos y característicos del centro, en cuanto expresa lo esencial del concepto educacional que se quiere desarrollar. Otorgamos especial importancia al Proyecto Educativo por cuanto, como señala Gairín (1991: 45):

- Entrega estabilidad aun cuando está sujeto a las variaciones que las circunstancias puedan imponer.
- Es unificador del proceso educativo. Da coherencia al trabajo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
- Es integral y vinculante, pues compromete a todos los miembros de la comunidad educativa.

Asumido éste como uno de los planteamientos institucionales del centro, discutido y consensuado de manera participativa por la comunidad, entendido como un documento vivo, es decir, dinámico y, por lo tanto, flexible y modificable, viene a convertirse en la referencia básica para el significado y razón de ser de la escuela. Lo que allí se plantea es lo que va a justificar su sentido y existencia. Es, entonces, este documento el que mostrará el norte a la comunidad educativa.

Coincidimos, finalmente, con Vera y Lapeña, cuando sostiene, refiriéndose al Proyecto Educativo:

“No es sólo una formulación de objetivos o intenciones. Es además un diseño de las ideas o propósitos educativos necesarios para conseguir el tipo de Escuela que se pretende. Un diseño de actuación que abarca todo el conjunto de actuaciones necesarias para que el proyecto educativo se lleve a la práctica.”

Vera y Lapeña (cit. Por Gairín, 1991:47)

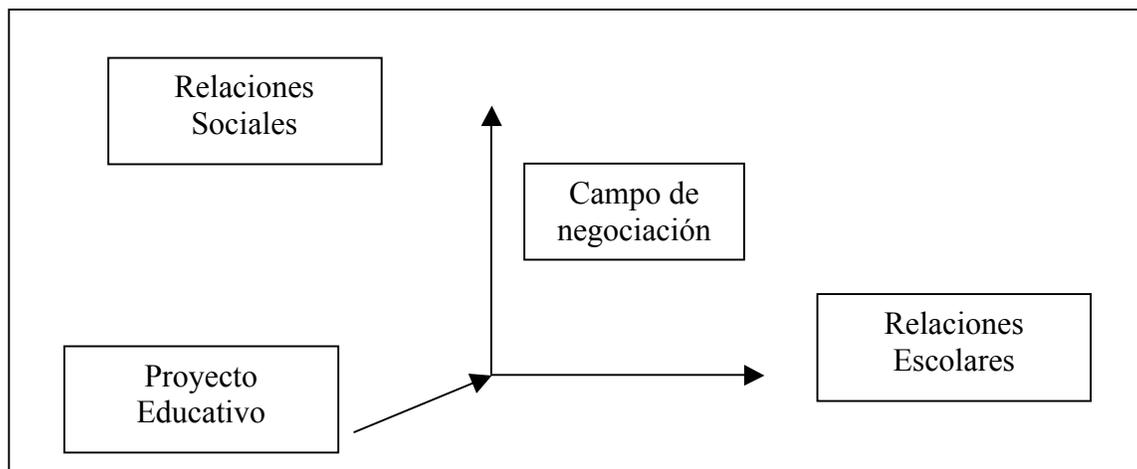


Gráfico 4.3. Proyecto educativo: campo de negociación de relaciones.

El gráfico número tres (gráfico 4.3.) intenta graficar el punto de intersección entre las relaciones sociales y escolares que se negociarán al interior de la comunidad educativa para concluir en la materialización del Proyecto Educativo que, en definitiva, se convierte en una producción colectiva de sentido para las acciones y prácticas educativas. De esta manera, la escuela en general y el aula en particular se convierten en los espacios de privilegio para la construcción de relaciones sociales escolares en el ámbito de lo pedagógico.

Sin desconocer la importancia, injerencia y atingencia que todos los estamentos que conforman la comunidad educativa poseen en cuanto a la red de relaciones que se tejen (revisar cuadro número tres), nos centraremos, en el presente estudio, en el sector docente, para poder llegar a concretar la existencia de las comunidades profesionales de aprendizaje. En esta línea, el empoderamiento del estamento docente-profesional resulta clave a la hora de abandonar las estructuras piramidales, para llegar a alternativas cogestionadas que responderán mejor al diseño comunitario que estamos tratando de explicitar. En efecto, en la medida en que sea efectiva una nueva relación del poder, existirá una repotenciación de éste.

Es aquí donde los docentes han de tener claridad en que su quehacer no está limitado a la distribución de los conocimientos, sino que debe orientarse hacia la construcción de condiciones para que éste sea producido por los propios alumnos, asumiendo éstos un rol de agentes activos en la conformación de sus propios aprendizajes. Profesores y profesoras han de reconocer el fin de un modelo piramidal y dar paso a la celebración de compromisos y acuerdos mediante la contrastación de intereses de los diferentes actores involucrados en el desarrollo de las relaciones sociales escolares.

De esta manera se estará aportando para la generación de nuevas prácticas democráticas en el interior del aula que puedan ser un primer paso para ir urdiendo los primeros hilos de un nuevo tejido social. Este enorme desafío reclamará de los profesores y profesoras la capacidad de reconstruirse como profesionales de la generación y desarrollo de las relaciones sociales escolares, para constituirse en comunidades profesionales de aprendizaje que los vitalicen en la acción y reflexión.

“la responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino descubrir cuál es el problema educacional de nuestras sociedades, de nuestra época y construir pedagogías nuevas. Se los requiere para que descubran los vectores de fuerza que desde la historia de más atrás y desde la historia reciente interpelan hoy en un registro pedagógico. Se requiere de ellos que den paso a la propia historia”

Puiggros (1996:11)

Como observamos, la finalidad última de la constitución de las comunidades profesionales de aprendizaje va más allá de los constructos curriculares (de por sí importantes): se encamina hacia hilvanar una potente red que permita un entramado más justo y solidario y que resguarde a la comunidad local y al ámbito social.

Según comentábamos anteriormente, la negociación entre las relaciones sociales y las relaciones escolares que efectuarán los estamentos de la comunidad educativa nos traerán por consecuencia lo que denominábamos como una producción colectiva de sentido. La puesta en escena de los acuerdos alcanzados, materializados en el Proyecto Educativo del Centro, es una escena de negociación. Por lo tanto, el sólo hecho de plantearnos el tema de la comunidad educativa nos confronta con la existencia del poder en la institución escolar.

Situándonos en una comunidad educativa, en cuyo interior existen comunidades profesionales de aprendizaje, nos parece que las respuestas a las preguntas que el currículo genera encontrarán en el seno de dicha comunidad el lugar propio de análisis, reflexión, discusión, negociación y acuerdos; reservando al equipo profesional aquellas definiciones más técnicas, académicas y organizativas.

No se trata, por tanto, de que los profesionales de la educación queden al margen de los ámbitos antropológicos, éticos, políticos, psicológicos o culturales (entre otros); por el contrario, tendrán el espacio de discusión y participación, en un ambiente de diálogo igualitario, tanto en cuanto son parte de la comunidad educativa. Se trata de reservar para los docentes materias propias de su función, las cuales tendrán una inspiración y orientación provenientes tanto del currículo prescrito como de la propia comunidad educativa. Siendo coherentes, estas determinaciones son las que han de convertirse en un claro ejemplo del modelo de comunidad que se sigue; de esta forma, tanto en su proceso como en su definición han de ser tenidos en cuenta los principios y valores democráticos.

4.6. Efectos e impactos esperables

Hemos comentado ya en páginas anteriores que consideramos necesario y urgente pasar de estilos verticalistas y modelos burocráticos a realidades más socializadoras y de cogestión, donde la participación, la autonomía y el diálogo igualitario sean las bases de un nuevo escenario. En esta línea, entonces, en el interior de la escuela sucederán movimientos de importancia en todos los niveles.

- En el ámbito directivo habrá de constituirse una dirección desde la autoridad basada en el conocimiento y en la capacidad de construcción de relaciones sociales escolares. Esto implica la transformación de la autoridad en una compañía permanente de los procesos de transformación y supervisora del entretejido comunitario como construcción colectiva (cogestión)
- Desde el ámbito docente significará una reconstrucción profesional, privilegiando la idea de prácticos reflexivos como los denomina Schön, y de analistas de la propia práctica, como ya hemos mencionado que plantea Freire. En este sentido, las comunidades profesionales de aprendizaje pasan a constituirse en una maciza respuesta y singular estrategia para alcanzar mejores relaciones sociales escolares y, a la vez, otorgar un mayor sentido al desarrollo curricular.
- Desde el ámbito de los estudiantes significará asumir un papel de agentes de sus propios aprendizajes, dejando de lado el papel de subordinados de la propia escuela. Se podrá entender que los alumnos y alumnas también tienen sus propios proyectos y éstos han de ser tenidos en cuenta a la hora de definir el quehacer curricular, si queremos que existan coincidencias.
- Desde los ámbitos familiares, significará la vinculación con la escuela para acompañar los procesos de transformación que en ella se den.

En suma, estamos proponiendo que cada agente asuma el poder que le corresponde reforzándose así el poder de cada cual y de la totalidad (empoderamiento). Planteado de esta manera, esperamos clarificar la idea que hemos estado comentando sobre la existencia del poder ya que, en definitiva, no significa más que fortalecer el de cada cual por medio del reconocimiento de aquel que está en manos de los diferentes agentes educativos; en otros términos, al reconocer el poder de cada uno se tiene más poder, ya que las personas tienden a hacer suyo el proyecto del cual están participando, el que comienza a convertirse en parte del sentido de la propia vida, puesto que se genera una pertenencia compartida. La graficación de esta idea es la que nos aporta el gráfico cuatro:

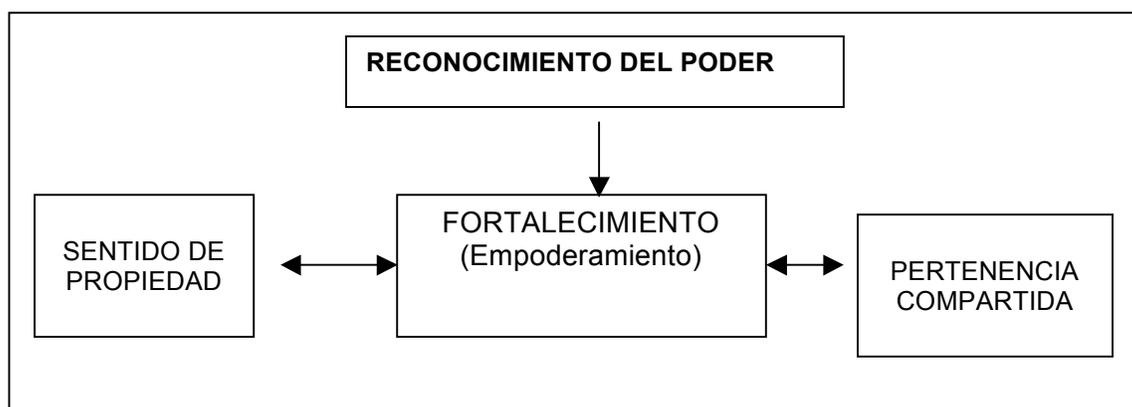


Gráfico 4.4. Empoderamiento y consecuencias para las personas.

Al trasladar a la sala de clases las situaciones que hemos comentado con anterioridad, veremos cómo el aula se convierte en el lugar de privilegio para la construcción de las relaciones sociales escolares en el ámbito de lo pedagógico (ver gráfico 4.5). Es allí donde, en definitiva, se juega el currículo, es el espacio donde los principales agentes del aprendizaje escolar ocupan todo el escenario para llevar a cabo, interactivamente, las respuestas a la preguntas fundamentales que el currículo ha planteado.

De esta manera nos encaminamos hacia una reconstrucción de los aprendizajes donde hemos de tener especial consideración en que éstos, en el aula, no son exclusivamente individuales ya que se dan dentro de un grupo social que posee características propias, específicas y especiales.

Por otra parte, esta reconstrucción reconoce que la base de todo nuevo conocimiento estará en las experiencias previas que cada uno de los participantes haya tenido; en palabras de Pérez Gómez, la cultura experiencial del alumno.

Para finalizar, a una cita de Serres que habla de transformaciones de futuros posibles:

“Cuidado: no olvidemos cambiar de mapa, de cuando en cuando para ponernos al día, porque en todas partes hay obras, siempre en actividad, que mejoran, transforman, trastocan la red y la región y pueden volver obsoleto el mapa de rutas de ayer. Mañana no iremos de aquí a allí por los mismos medios”

Serres, 1991:13

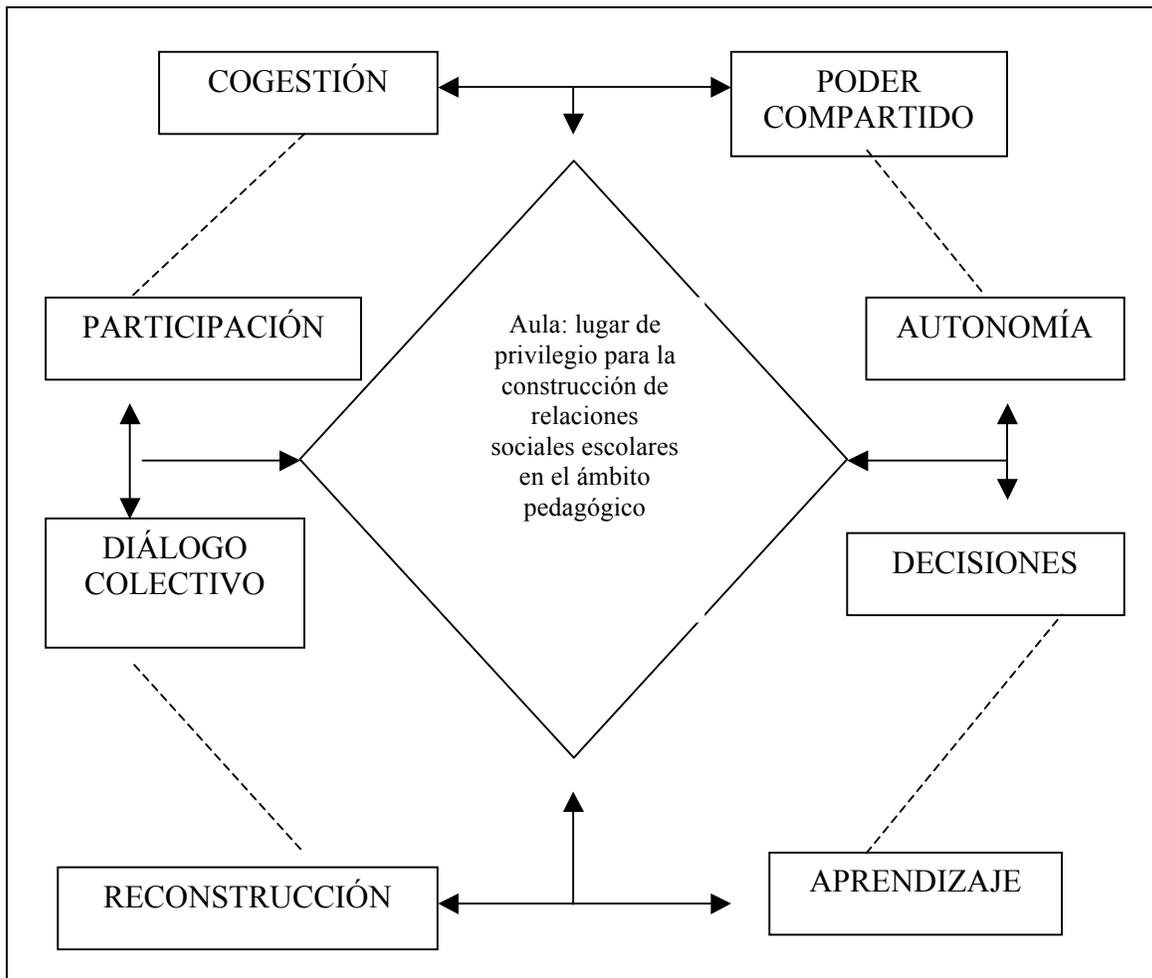


Gráfico 4.5. El aula y la construcción de relaciones sociales escolares.



II - LOS FUNDAMENTOS DE LA INTERVENCIÓN

5. Desarrollo educacional y territorio en la Región de Aysén

Sebastián Donoso

Óscar Arias

Víctor Cancino

Claudio Oyarzún

Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca

5.1. Presentación

El capítulo se refiere a un aspecto central en la discusión educacional del país desde el año 2009 en adelante: la importancia de contar con antecedentes relevantes que permitan definir una nueva estructura orgánica de la educación pública para los diversos territorios, situación que en el caso específico de la región de Aysén es de particular importancia por las características atípicas que presenta en esta materia la Región. Esto es, su aislamiento territorial y su baja densidad poblacional ($0,97 \text{ hab. km}^2$) dan cuenta de factores propios que merecen destacarse en el marco señalado.

La región de Aysén, presenta características distintivas de desarrollo educativo, que dificultan el acceso y la movilidad de la población (*asociado un clima extremo*), los que determinan diferencias importantes de magnitud entre la región de Aysén y el resto del país: a pesar de tratarse de la tercera región en cuanto a mayor superficie, es al mismo tiempo la región menos poblada, alcanzado sólo 100 mil habitantes, los que representan menos del 0,6% de la población nacional. De igual forma, la distribución de la población en la región, replica las diferencias de magnitud que se observan entre esta y el resto de Chile: las dos principales comunas concentran casi la totalidad de la población regional – unas 83 mil personas, entre Coyhaique y Aysén (*tres comunas tiene entre 1 a 3 mil habitantes y otras tres 100 o menos*). El resto de los habitantes se distribuyen en comunas escasamente pobladas, en muchos casos aisladas y con un componente rural predominante.

La Exposición analiza algunos antecedentes sobre desarrollo territorial, desarrollo humano y educación en la región de Aysén, revisando indicadores de contexto de la política pública subnacional en Aysén y debatiendo los resultados de enseñanza básica y media de la región. Finalmente, se esbozan recomendaciones orientadas a relacionar las políticas locales en educación con una política subnacional de educación de mediano y largo plazo.

5.2. Claves del sistema educativo de Aysén en enseñanza básica y educación media: contexto comunal, sistema escolar y resultado

Un factor clave es la fuerte desigualdad en la distribución territorial de la población. El 80% de la población se concentra en el centro de la región, formado por las comunas vecinas de Coyhaique (*capital regional*) y Aysén (Cfr. Cuadro 5.1). Les siguen las comunas de Cisnes y Chile Chico, de entre 5.000 y 6.000 habitantes, en un anillo más lejano al centro regional. Las restantes 6 comunas tienen poblaciones inferiores a las 3 mil personas y se encuentran en zonas de mayor aislamiento (*Cochrane, Tortel, O'Higgins, Guaitecas*), con la excepción de Lago Verde y Río Ibáñez, comunas vecinas de centros de mayor población (*Cisnes y Chile Chico, respectivamente*). Sólo el 14% de la población regional se ubica en zonas rurales; esto dado el peso demográfico de las comunas centrales, ya que la proporción de población rural de las comunas de menor tamaño es importante. Los niveles de pobreza e indigencia son bajos respecto del resto del país, factor asociado a la rigurosidad del clima. La mayoría del 9% de ayseninos en condición de pobreza se ubica en la capital regional –alrededor de unas 6.000 personas⁶.

		Coyhaique	Lago verde	Aysén	Cisnes	Guaitecas	Cochrane	O'Higgins	Tortel	Chile chico	Río Ibáñez	Región de Aysén
Población	Población Comunal (N°)	57.349	965	26.114	6.124	1.803	2.816	641	610	5.145	2.171	103.738
	Población Rural (%)	8,5	100	9,3	47,8	2,7	19,5	100	100	28,3	100	14,0
	Población Comunal respecto de la Población Regional (%)	55,3	0,9	25,2	5,9	1,7	2,7	0,6	0,6	5,0	2,1	100,
Pobreza	Pobreza (CASEN 2006) (%)	11,9	s/d	5,0	8,8	s/d	9,4	s/d	s/d	1,6	7,3	9,3
	Población Indigente (CASEN 2006) (%)	5,0	s/d	3,3	4,1	s/d	2,3	s/d	s/d	0,7	2,2	4,2
Educación	Escolaridad Promedio de la Población	9,35	7,35	8,35	8,36	6,89	7,76	8,01	8,05	8,2	6,68	9,36
IDH – PNUD	Índice de Desarrollo Humano (PNUD 2003)	0,751	0,637	0,674	0,725	0,654	0,668	0,572	0,655	0,707	0,654	-
	Ranking nacional IDH (PNUD 2003)	40	270	182	80	230	197	331	228	111	231	-

Cuadro 5.1. Indicadores de población, trabajo y pobreza, Región de Aysén, 2009.

Nota: (s/d) = Sin datos. Fuente: SINIM 2009.

⁶ Hay que destacar que cuatro comunas de la región (Lago Verde, Guaitecas, O'Higgins y Tortel) no registran datos de pobreza o ingresos, presumiblemente debido a su tamaño reducido y condición de aislamiento.

La escolaridad promedio de los habitantes de la región alcanza unos 9,3 años. La comuna con el promedio más alto de escolaridad es Coyhaique (9 años), mientras que los habitantes de las comunas de Río Ibáñez, Guaitecas, Lago Verde y Cochrane tienen entre 6 y 7 años de escolaridad promedio. Finalmente, los resultados comunales de desarrollo humano evidencian también una relación entre magnitud de la comuna y desarrollo: las comunas más pequeñas y aisladas tienden a tener condiciones de desarrollo humano inferiores a las comunas ubicadas en condiciones más favorables como Coyhaique (*ranking nacional 40*), Cisnes (80), Chile Chico (111), Aysén (182) y Cochrane (197).

Respecto del sistema escolar, en enseñanza básica y media, durante el año 2009 asistieron 18.764 estudiantes (Cuadro 5.2). Un 53% de los estudiantes de básica de la región fueron a establecimientos municipales, mientras que en educación media esta proporción baja a un 37%. En las comunas de menor tamaño (*Guaitecas, Lago Verde, O'Higgins, Río Ibáñez y Tortel*) la educación municipal es la única oferta educativa, a través de establecimientos de enseñanza básica, pues no existe oferta de educación media (Cuadro 5.3). En el nivel básico, el conjunto de estas comunas suman 800 estudiantes, la mayoría en establecimientos rurales con un promedio de menos de 100 estudiantes por establecimiento (Cuadro 5.4). En las comunas de mayor tamaño existe oferta tanto municipal como particular subvencionada en enseñanza básica y media. En las comunas de mayor tamaño, el promedio de estudiantes de enseñanza básica por establecimiento tiende a ser mayor en el sistema particular subvencionado que en el municipal (*con la excepción de Cochrane*).

	DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA REGIONAL													
	TOTAL				RURAL				URBANO				PARTICIPACIÓN MUNICIPAL	
	Municipal		Particular Subvencionado		Municipal		Particular Subvencionado		Municipal		Particular Subvencionado			
	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED
Aysén	1.750	866	1.476	446	8%	0%	0%	0%	92%	100%	100%	100%	54%	66%
Chile chico	485	246	0	0	5%	0%	-	-	95%	100%	-	-	100%	100%
Cisnes	762	187	18	0	43%	0%	100%	-	57%	100%	0%	-	98%	100%
Cochrane	454	234	0	0	0%	0%	-	-	100%	100%	-	-	100%	100%
Coyhaique	2.695	534	4.784	3.023	15%	0%	0%	0%	85%	100%	100%	100%	36%	15%
Guaitecas	256	0	0	0	5%	-	-	-	95%	-	-	-	100%	-
Lago verde	107	0	0	0	100%	-	-	-	0%	-	-	-	100%	-
O'Higgins	64	0	0	0	100%	-	-	-	0%	-	-	-	100%	-
Río Ibáñez	284	0	0	0	100%	-	-	-	0%	-	-	-	100%	-
Tortel	93	0	0	0	100%	-	-	-	0%	-	-	-	100%	-
Región de aysén	6.950	2.067	6.278	3.469	21%	0%	0%	0%	79%	100%	100%	100%	53%	37%

Cuadro 5.2. Matrícula según dependencia administrativa, localización y tipo de enseñanza, Región de Aysén, 2009. Fuente: MINEDUC 2009.

	ESTABLECIMIENTOS											
	TOTAL				RURAL				URBANO			
	Municipal		Particular Subvencionado		Municipal		Particular Subvencionado		Municipal		Particular Subvencionado	
	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED
Aysén	9	2	5	2	2	0	0	0	7	2	5	2
Chile chico	4	1	0	0	3	0	0	0	1	1	0	0
Cisnes	5	1	2	0	4	0	2	0	1	1	0	0
Cochrane	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Coyhaique	12	2	16	10	7	0	0	0	5	2	16	10
Guaitecas	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Lago verde	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0
O'Higgins	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Río Ibáñez	5	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
Tortel	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Región de Aysén	44	7	23	12	28	0	2	0	16	7	21	12

Cuadro 5.3. Establecimientos educacionales según dependencia administrativa, localización y tipo de enseñanza, Región de Aysén, 2009. Fuente: MINEDUC 2009.

	MATRÍCULA PROMEDIO POR ESTABLECIMIENTO											
	TOTAL				RURAL				URBANO			
	Municipal		Particular Subvencionado		Municipal		Particular Subvencionado		Municipal		Particular Subvencionado	
	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED	BAS	MED
Aysén	194	433	295	223	74	-	-	-	229	433	295	223
Chile chico	121	246	-	-	9	-	-	-	459	246	-	-
Cisnes	152	187	9	-	82	-	9	-	434	187	-	-
Cochrane	454	234	-	-	-	-	-	-	454	234	-	-
Coyhaique	225	267	299	302	58	-	-	-	458	267	299	302
Guaitecas	128	-	-	-	14	-	-	-	242	-	-	-
Lago verde	27	-	-	-	27	-	-	-	-	-	-	-
O'Higgins	64	-	-	-	64	-	-	-	-	-	-	-
Río Ibáñez	57	-	-	-	57	-	-	-	-	-	-	-
Tortel	93	-	-	-	93	-	-	-	-	-	-	-
Región de Aysén	158	295	273	289	52	-	9	-	343	295	298	289

Cuadro 5.4. Matrícula promedio por establecimiento, según dependencia administrativa, localización y tipo de enseñanza, Región de Aysén, 2009. Fuente: MINEDUC 2009.

Aunque en ambos casos el promedio en estas comunas se ubica entre 100 y 250 estudiantes por establecimiento. En educación media las diferencias de tamaño promedio de los establecimientos son menores: tanto en el sistema municipal como en el particular subvencionado. El promedio es entre 200 y 300 estudiantes por establecimiento.

La educación particular subvencionada está presente casi exclusivamente en sectores urbanos en las dos comunas mayores: Aysén y Coyhaique. Mientras que en el resto de la región la educación municipal representa casi la única oferta educativa, en estas dos comunas el predominio de la educación particular subvencionada es importante: en Aysén

la educación municipal representa el 54% de la matrícula básica y el 66% de la media. En tanto que en Coyhaique los establecimientos municipales reúnen el 36% de la matrícula de básica y sólo el 15% de la media (Cuadro 5.1).

En referencia a los recursos disponibles para la gestión municipal (Cuadro 5.5), hay diferencias entre las comunas. Las comunas centrales o de mayor tamaño (*Coyhaique, Aysén, Cisnes, Chile Chico*) tienen: ingresos municipales mayores, menor dependencia del Fondo Común Municipal y menor disponibilidad presupuestaria por habitante. También son las comunas con mayores ingresos en educación municipal. En esta dimensión se observa que mientras que los aportes por subvención (MINEDUC) no muestran grandes diferencias –a excepción de Tortel-, en los aportes municipales sí hay diferencias. Las comunas más pequeñas y pobres (*exceptuando a Cochrane*) hacen un aporte mayor por estudiante que las comunas más grandes y de mayores recursos. Dentro de este último grupo destaca el mayor aporte por estudiante de Coyhaique, que podría estar relacionado con la baja participación municipal en la matrícula comunal.

En cuanto al desglose de gasto por estudiante en educación municipal, la mayoría de las comunas tienen gastos totales de entre M\$ 1.000 y M\$ 1.800. Río Ibáñez y Tortel tienen gastos mayores: M\$ 2.740 y M\$ 3.251, respectivamente. No es claro que estas diferencias se asocien a una matrícula menor o a la condición de ruralidad: comunas de magnitud similar tienen un gasto inferior. Sin embargo, es posible que el impacto del aislamiento tenga una dimensión diferente en estas comunas.

Nuevamente, el gasto en educación de Coyhaique no tiene relación con su condición de comuna de mayor magnitud. A pesar de que comúnmente estas comunas logran reducir el gasto por estudiante, aprovechando economías de escala, el comportamiento de Coyhaique semeja más al de las comunas intermedias de la región que a Aysén, la segunda concentración urbana más importante. La mayoría del gasto de las comunas corresponde a gasto en personal (Cuadro 5.5). Al comparar este gasto con el de funcionamiento (*por estudiante*) se observa que este último tiende a una convergencia mayor entre las comunas, con la excepción de Tortel y Río Ibáñez (*mayor gasto en funcionamiento por estudiante*) y Cochrane (*menor gasto, relacionado con una matrícula municipal urbana concentrada en pocos establecimientos*). La diferencia en el gasto por estudiante entre Aysén y Coyhaique se explica porque el gasto en personal por estudiante de esta última comuna es mayor. Finalmente, sólo las comunas de O'Higgins y Tortel registran inversión en educación durante el año 2009.

	COYHAIQUE	LAGO VERDE	AYSÉN	CISNES	GUAITECAS	COCHRANE	O'HIGGINS	TORTEL	CHILE CHICO	RÍO IBÁÑEZ	REGIÓN DE AYSÉN*
General	Ingreso Municipal (Total Percibido) (M\$)	s/d	3.015.089	1.815.017	s/d	877.532	498.194	987.110	1.201.766	1.148.795	2.015.511
	Disponibilidad Presupuestaria por Habitante (M\$)	s/d	115	296	s/d	312	777	1.618	234	529	500
	Participación del F. Común Municipal en Ingreso Total (%)	s/d	45,5%	49,9%	s/d	66,0%	85,0%	56,6%	49,7%	56,2%	56,0%
Educación (Ingresos)	Ingreso Total Educación (M\$)	s/d	4.231.845	1.826.041	s/d	1.081.482	194.894	272.537	1.414.067	830.451	2.115.542
	Aporte Municipal (M\$)	s/d	73.577	31.653	s/d	6.857	22.000	20.444	s/d	77.507	114.756
	Aporte Municipal por Estudiante (M\$)	s/d	24	29	s/d	9	268	220	s/d	257	136
	Aporte Municipal respecto del Ingreso Total Educación (%)	s/d	1,7%	1,7%	s/d	s/d	s/d	10,6%	s/d	8,9%	6,2%
	Aporte MINEDUC (M\$)	s/d	3.572.690	1.471.291	s/d	1.042.251	108.669	207.208	1.148.085	469.746	1.668.885
	Aporte MINEDUC por Estudiante (M\$)	s/d	1.143	1.350	s/d	1.408	1.325	2.228	1.372	1.561	1.469
	Aporte MINEDUC respecto del Ingreso Total Educación (%)	s/d	84,4%	80,5%	s/d	96,3%	55,7%	76,0%	81,1%	56,5%	75,8%
	Gasto en Educación (M\$)	s/d	4.291.029	1.603.023	s/d	804.751	129.372	302.321	1.417.094	824.605	2.073.358
	Gasto en Educación por estudiante (M\$)	s/d	1.372	1.471	s/d	1.088	1.578	3.251	1.693	2.740	1.880
	Gasto en Personal (M\$)	s/d	3.676.198	1.413.760	s/d	769.106	85.451	221.980	1.279.227	717.786	1.800.383
Educación (Gastos)	Gasto en Personal por estudiante (M\$)	s/d	1.176	1.297	s/d	1.039	1.042	2.387	1.528	2.385	1.557
	Gasto en Funcionamiento (M\$)	s/d	457.502	151.958	s/d	35.645	11.497	39.693	137.867	71.702	179.243
	Gasto en Funcionamiento por estudiante (M\$)	s/d	146	139	s/d	48	140	427	165	238	180
	Inversión Real (M\$)	s/d	0	0	s/d	0	32.424	40.648	0	0	9.134
	Inversión Real por estudiante (M\$)	s/d	0	0	s/d	0	395	437	0	0	104

Cuadro 5.5. Recursos en la gestión municipal, Región de Aysén, 2009. Fuente: SINIM 2009.

Nota: (*)= Promedio de las comunas de la región. (s/d) = Sin datos.

Los resultados SIMCE en 4° básico muestran una brecha entre los estudiantes de establecimientos municipales y de establecimientos particular subvencionados (Cuadro 5.6). En lenguaje sólo los estudiantes municipales de las comunas de Cisnes, Guaitecas, Lago Verde y Tortel superan el promedio regional, mientras que en la prueba de Matemáticas lo hacen sólo las comunas de Chile Chico, Coyhaique y Lago Verde. En Aysén y Coyhaique, comunas con oferta particular subvencionada, los resultados también son inferiores en el sistema municipal. Por otro lado, los estudiantes municipales de Lago Verde tienen resultados similares al promedio de los estudiantes de establecimientos particular subvencionados.

	Municipal		Particular Subvencionado		Total	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
Aysén	237	227	263	249	248	236
Chile chico	252	249	.	.	252	249
Cisnes	254	244	.	.	254	244
Cochrane	248	219	.	.	248	219
Coyhaique	243	247	265	254	255	251
Guaitecas	263	243	.	.	263	243
Lago verde	267	252	.	.	267	252
O'Higgins	197	191	.	.	197	191
Río Ibáñez	252	226	.	.	252	226
Tortel	254	235	.	.	254	235
Región de aysén	245	240	265	253	253	245

Cuadro 5.6. Resultados SIMCE 4° básico en Lenguaje y Matemáticas, estudiantes de la Región de Aysén, 2007. Fuente: SIMCE 2007.

Esta diferencia está relacionada con el ingreso de los hogares de los estudiantes (Cuadro 5.7). Mientras que un 72% de los estudiantes municipales provienen de hogares con ingresos inferiores a \$300.000, solo un 40% de los estudiantes de establecimientos particular subvencionados están en esta condición. Estos últimos establecimientos concentran además a los estudiantes de mayores ingresos de la región: un 20% de estos estudiantes provienen de hogares con ingresos superiores a \$600.000. En el sistema municipal estos estudiantes sólo representan el 6% de la matrícula total. Al comparar los ingresos del hogar de los estudiantes de las comunas de Aysén (Cuadro 5.8) se establece que a pesar de que en Aysén y Coyhaique la proporción de estudiantes de hogares de menores ingresos no supera el 60% -inferior a la mayoría de las comunas de la región- la matrícula está segmentada por ingreso de modo que en ambas comunas sobre un 75% de los estudiantes de establecimientos municipales provienen del segmento de hogares de menores ingresos, valor solo superado por las comunas de Lago Verde y Río Ibáñez. En cuanto a las diferencias entre estudiantes de sectores rurales y estudiantes urbanos, al comparar sus resultados se aprecia un desempeño menor en matemáticas en las zonas rurales, pero no así en lenguaje (Cuadro 5.9).

EDUCACIÓN MUNICIPAL										
	Aysén	Chile chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Guaitecas	Lago verde	O'Higgins	Río Ibáñez	Tortel
\$300.000 y menos	75,0%	52,3%	67,0%	69,1%	76,1%	68,4%	81,8%	40,0%	81,3%	60,0%
Entre \$300.000 y \$600.000	23,4%	38,5%	21,6%	21,8%	16,3%	31,6%	18,2%	60,0%	12,5%	20,0%
\$600.001 y más	1,6%	9,2%	11,4%	9,1%	7,6%	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	20,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	192	65	88	55	393	19	11	5	16	15
EDUCACIÓN PARTICULAR SUBVENCIONADA										
	Aysén	Chile chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Guaitecas	Lago verde	O'Higgins	Río Ibáñez	Tortel
\$300.000 y menos	37,4%	-	-	-	40,9%	-	-	-	-	-
Entre \$300.000 y \$600.000	36,7%	-	-	-	27,7%	-	-	-	-	-
\$600.001 y más	25,9%	-	-	-	31,4%	-	-	-	-	-
Total	100,0%	-	-	-	100,0%	-	-	-	-	-
N	139	0	0	0	494	0	0	0	0	0
TOTAL										
	Aysén	Chile chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Guaitecas	Lago verde	O'Higgins	Río Ibáñez	Tortel
\$300.000 y menos	59,2%	52,3%	67,0%	69,1%	56,5%	68,4%	81,8%	40,0%	81,3%	60,0%
Entre \$300.000 y \$600.000	29,0%	38,5%	21,6%	21,8%	22,7%	31,6%	18,2%	60,0%	12,5%	20,0%
\$600.001 y más	11,8%	9,2%	11,4%	9,1%	20,9%	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	20,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	331	65	88	55	887	19	11	5	16	15

Cuadro 5.8. Distribución comunal de la matrícula según ingreso y dependencia, SIMCE 4° básico, Región de Aysén, 2007.

	Municipal		Particular Subvencionado		Total	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
Urbano	244 (48,6)	242 (52,9)	265 (52,8)	253 (52,8)	254 (51,6)	247 (53,1)
Rural	245 (48,5)	231 (50,2)	-	-	245 (48,5)	231 (50,2)
Total	245 (48,6)	240 (52,5)	265 (52,8)	253 (52,8)	253 (51,3)	245 (53,1)

Cuadro 5.9. Resultados SIMCE 4° básico y ruralidad del establecimiento, estudiantes de la Región de Aysén, 2007.

Nota: En paréntesis desviación estándar. Fuente: SIMCE 2007.

En 2º año de enseñanza media, la brecha entre las comunas de menor magnitud y el promedio regional, y entre los estudiantes de establecimientos municipales y de establecimientos particular subvencionados se mantiene (Tabla 5.10). Asimismo, los menores resultados de la educación municipal en media se obtienen en las comunas de Aysén y Coyhaique, que al mismo tiempo son las únicas con oferta particular subvencionada en este tipo de enseñanza. Esta diferencia está asociada a la segmentación socioeconómica de la matrícula de educación media, ya que también se aprecian diferencias en los puntajes de los estudiantes, asociadas a los ingresos de sus hogares (Cuadro 5.11). La diferencia en la composición de las matrículas municipales y particulares subvencionadas es más notoria en Coyhaique, cuyo sistema municipal está compuesto en un 82% por estudiantes que provienen de hogares con ingresos inferiores a \$300.000, proporción que en el sistema particular subvencionado de la comuna disminuye a la mitad (Cuadro 5.12). En Aysén el efecto de segmentación tiene un impacto menor pero está presente como tendencia. La comuna de Cochrane tiene la particularidad de que, a pesar de que dos tercios de sus estudiantes provienen de hogares de bajos ingresos, posee los mejores resultados entre los estudiantes municipales de la región. A pesar de que también tiene una proporción importante de estudiantes de hogares de mejores ingresos (17%), es dable pensar que factores asociados a la gestión directiva y pedagógica influyan también en estos resultados.

	Municipal		Particular Subvencionado		Total	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
Aysén	248	238	275	285	255	249
Chile chico	255	242	.	.	255	242
Cisnes	257	242	.	.	257	242
Cochrane	264	247	.	.	264	247
Coyhaique	225	220	270	279	262	268
Región de aysén	244	234	271	280	260	261

Cuadro 5.10. Resultados SIMCE 2º medio en Lenguaje y Matemáticas, estudiantes de la Región de Aysén, 2006. Fuente: SIMCE 2006.

	Municipal		Particular Subvencionado		Total		
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Estudiantes
Bajo \$ 100.000	234 (36,19)	217 (48,79)	254 (47,88)	267 (53,78)	242 (42,54)	238 (56,37)	100 8,0%
Entre \$ 100.000 y \$ 200.000	238 (42,15)	226 (48,15)	262 (45,92)	271 (55,77)	250 (45,49)	248 (56,49)	357 28,6%
Entre \$ 200.001 y \$ 300.000	246 (42,10)	233 (52,38)	270 (44,10)	280 (53,96)	259 (44,74)	258 (58,14)	243 19,5%
Entre \$ 300.001 y \$ 400.000	252 (46,35)	243 (56,31)	267 (46,61)	272 (55,59)	261 (46,98)	260 (58,48)	148 11,9%
Entre \$ 400.001 y \$ 500.000	265 (48,09)	257 (53,10)	279 (41,77)	285 (49,67)	275 (43,99)	277 (52,13)	91 7,3%
Entre \$ 500.001 y \$ 600.000	273 (41,59)	270 (67,15)	276 (45,10)	291 (60,39)	275 (43,80)	285 (62,67)	65 5,2%
Entre \$ 600.001 y \$ 800.000	260 (53,39)	280 (61,64)	275 (53,71)	287 (53,40)	272 (53,57)	286 (54,61)	70 5,6%
Entre \$ 800.001 y \$ 1.000.000	258 (30,99)	266 (60,18)	290 (49,28)	291 (59,24)	283 (47,49)	285 (59,86)	63 5,1%
\$ 1.000.001 y más	265 (61,05)	231 (86,83)	298 (47,52)	321 (47,32)	295 (49,06)	314 (55,72)	110 8,8%
Total	246 (43,65)	235 (54,72)	274 (47,94)	284 (56,22)	262 (48,24)	264 (60,71)	1247 100,0%

Cuadro 5.11. Resultados SIMCE 2° medio e ingreso promedio del hogar, estudiantes de la Región de Aysén, 2006. Fuente: SIMCE 2006.

	EDUCACIÓN MUNICIPAL				
	Aysén	Chile chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique
\$300.000 y menos	67,0%	57,8%	81,1%	65,9%	82,4%
Entre \$300.000 y \$600.000	25,3%	34,4%	13,5%	17,1%	14,8%
\$600.001 y más	7,7%	7,8%	5,4%	17,1%	2,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	221	64	37	41	142
	EDUCACIÓN PARTICULAR SUBVENCIONADA				
	Aysén	Chile chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique
\$300.000 y menos	41,7%	0,0%	0,0%	0,0%	46,4%
Entre \$300.000 y \$600.000	38,9%	0,0%	0,0%	0,0%	24,6%
\$600.001 y más	19,4%	0,0%	0,0%	0,0%	29,0%
Total	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
N	72	0	0	0	670
	TOTAL				
	Aysén	Chile chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique
\$300.000 y menos	60,8%	57,8%	81,1%	65,9%	52,7%
Entre \$300.000 y \$600.000	28,7%	34,4%	13,5%	17,1%	22,9%
\$600.001 y más	10,6%	7,8%	5,4%	17,1%	24,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	293	64	37	41	812

Cuadro 5.12. Distribución comunal de la matrícula según ingreso y dependencia, SIMCE 2° medio, Región de Aysén, 2006. Fuente: SIMCE 2006.

Respecto de las expectativas de los apoderados (Cuadro 5.13), un 57% de los padres de 4° básico anhelan que sus hijos completen estudios de educación superior (*Universidad, CFT o IP*) mientras que un 28% cree que sólo completarán estudios secundarios (*principalmente en la modalidad TP*). Las expectativas están asociadas a la dependencia del establecimiento del estudiante, y por lo tanto, a las condiciones de ingreso de los hogares: mientras que un 83% de los padres de establecimientos particulares subvencionados esperan que sus hijos estudien educación superior o completen un postgrado. Este porcentaje disminuye a 53% entre los padres de establecimientos municipales de la región. En los apoderados de los sistemas municipales, hay expectativas mayores en los de las comunas más pequeñas de la región (*Guaitecas, Lago Verde, O'Higgins, Río Ibáñez y Tortel*) y en Chile Chico. En Aysén es notoria la valoración de completar educación media TP, mientras que la educación superior técnica es una alternativa valorada por los apoderados de 4° básico en las comunas de O'Higgins, Guaitecas, Cochrane y Chile Chico. En educación particular subvencionada casi no hay diferencias entre la estructura de expectativas de los apoderados: sólo puede mencionarse una diferencia en la mayor propensión de los apoderados de Coyhaique hacia la expectativa de estudios de postgrado de sus hijos.

EDUCACIÓN MUNICIPAL											
	Aisén	Chile Chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Guaitecas	Lago Verde	O'Higgins	Río Ibáñez	Tortel	Total
No terminará la E. Básica	0,5%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Completará la E. Básica	5,3%	8,1%	5,7%	3,6%	5,5%	5,9%	8,3%	0,0%	0,0%	6,7%	5,5%
No terminará la E. Media	3,7%	1,6%	0,0%	3,6%	1,8%	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%	6,7%	2,3%
Completará la E. Media TP	43,1%	19,4%	36,8%	30,9%	31,1%	23,5%	33,3%	0,0%	14,3%	20,0%	32,7%
Completará la E. Media HC	5,9%	6,5%	4,6%	7,3%	7,1%	0,0%	0,0%	20,0%	7,1%	0,0%	6,2%
Completará carrera en un IP-CFT	19,1%	21,0%	12,6%	21,8%	12,9%	23,5%	16,7%	80,0%	14,3%	20,0%	16,3%
Completará carrera en la Univ.	18,6%	38,7%	35,6%	29,1%	35,5%	47,1%	33,3%	0,0%	50,0%	40,0%	31,9%
Completará Postgrado	3,7%	4,8%	4,6%	1,8%	6,1%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	6,7%	4,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	188	62	87	55	380	17	12	5	14	15	835
EDUCACIÓN PARTICULAR SUBVENCIONADA											
	Aisén	Chile Chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Guaitecas	Lago Verde	O'Higgins	Río Ibáñez	Tortel	Total
No terminará la E. Básica	0,7%	-	-	-	0,0%	-	-	-	-	-	0,2%
Completará la E. Básica	0,7%	-	-	-	1,3%	-	-	-	-	-	1,1%
No terminará la E. Media	0,7%	-	-	-	0,4%	-	-	-	-	-	0,5%
Completará la E. Media TP	10,9%	-	-	-	12,5%	-	-	-	-	-	12,1%
Completará la E. Media HC	2,2%	-	-	-	2,3%	-	-	-	-	-	2,3%
Completará carrera en un IP-CFT	12,3%	-	-	-	11,2%	-	-	-	-	-	11,5%
Completará carrera en la Univ.	65,2%	-	-	-	56,2%	-	-	-	-	-	58,3%
Completará Postgrado	7,2%	-	-	-	16,1%	-	-	-	-	-	14,1%
Total	100,0%	-	-	-	100,0%	-	-	-	-	-	100,0%
N	138	0	0	0	473	0	0	0	0	0	611
TOTAL											
	Aisén	Chile Chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Guaitecas	Lago Verde	O'Higgins	Río Ibáñez	Tortel	Total
No terminará la E. Básica	0,6%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Completará la E. Básica	3,4%	8,1%	5,7%	3,6%	3,2%	5,9%	8,3%	0,0%	0,0%	6,7%	3,7%
No terminará la E. Media	2,5%	1,6%	0,0%	3,6%	1,1%	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%	6,7%	1,5%
Completará la E. Media TP	29,4%	19,4%	36,8%	30,9%	20,8%	23,5%	33,3%	0,0%	14,3%	20,0%	24,0%
Completará la E. Media HC	4,3%	6,5%	4,6%	7,3%	4,5%	0,0%	0,0%	20,0%	7,1%	0,0%	4,6%
Completará carrera en un IP-CFT	16,3%	21,0%	12,6%	21,8%	12,0%	23,5%	16,7%	80,0%	14,3%	20,0%	14,2%
Completará carrera en la Univ.	38,3%	38,7%	35,6%	29,1%	47,0%	47,1%	33,3%	0,0%	50,0%	40,0%	43,0%
Completará Postgrado	5,2%	4,8%	4,6%	1,8%	11,6%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	6,7%	8,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	326	62	87	55	853	17	12	5	14	15	1446

Cuadro 5.13. Expectativas de los padres y apoderados de 4° básico, dependencia y comunas, Región de Aysén, 2007. Fuente: SIMCE 2007.

Las expectativas de acceder a la educación superior entre los padres de 2º medio son superiores que las de los padres de 4º básico: un 64% de los apoderados de 2º medio de la región espera que sus hijos estudien educación superior, mientras que un 27% aguardan que completen la educación media –la mayoría de estos apoderados prefiriendo la modalidad técnico profesional (Cuadro 5.14). Las expectativas de los apoderados de 2º medio se distribuyen de manera según la dependencia: municipales y particular subvencionados. Para los primeros, el 43% de los apoderados quiere que su hijo alcance como máximo a egresar de educación media (*cualquier modalidad*), mientras que la educación superior es expectativa para el 51% (*con un 23% favoreciendo estudios en IP o CFT*). Entre los apoderados de establecimientos particular subvencionados, un 17% cree que su hijo alcanzará a completar solamente educación media, mientras que el 72% aspira a estudios de educación superior. Entre los sistemas municipales, las comunas de Cochrane y Chile Chico destacan por las comparativamente mayores expectativas: un 73% y un 70% de los apoderados, respectivamente, esperan acceder a educación superior.

	EDUCACIÓN MUNICIPAL					
	Aisén	Chile Chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Total
No terminará E. Media	2,3%	1,7%	2,6%	0,0%	0,7%	1,6%
Completará E. Media TP	33,2%	18,3%	31,6%	7,9%	36,9%	30,4%
Completará la E. Media HC	13,8%	6,7%	10,5%	13,2%	14,9%	13,0%
Completará carrera en IP-CFT	24,4%	26,7%	31,6%	18,4%	20,6%	23,7%
Completará carrera en la Universidad	23,0%	43,3%	21,1%	55,3%	24,1%	28,1%
Completará Postgrado	3,2%	3,3%	2,6%	5,3%	2,8%	3,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	217	60	38	38	141	494
	EDUCACIÓN PARTICULAR SUBVENCIONADO					
	Aisén	Chile Chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Total
No terminará E. Media	2,7%	-	-	-	0,6%	0,8%
Completará E. Media TP	4,1%	-	-	-	11,8%	11,1%
Completará la E. Media HC	12,3%	-	-	-	5,2%	5,9%
Completará carrera en IP-CFT	21,9%	-	-	-	14,7%	15,4%
Completará carrera en la Universidad	54,8%	-	-	-	57,3%	57,0%
Completará Postgrado	4,1%	-	-	-	10,5%	9,8%
Total	100,0%	-	-	-	100,0%	100,0%
N	73	0	0	0	660	733
	TOTAL					
	Aisén	Chile Chico	Cisnes	Cochrane	Coyhaique	Total
No terminará E. Media	2,4%	1,7%	2,6%	0,0%	0,6%	1,1%
Completará E. Media TP	25,9%	18,3%	31,6%	7,9%	16,2%	18,8%
Completará la E. Media HC	13,4%	6,7%	10,5%	13,2%	6,9%	8,7%
Completará carrera en IP-CFT	23,8%	26,7%	31,6%	18,4%	15,7%	18,7%
Completará carrera en la Universidad	31,0%	43,3%	21,1%	55,3%	51,4%	45,4%
Completará Postgrado	3,4%	3,3%	2,6%	5,3%	9,1%	7,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	290	60	38	38	801	1227

Cuadro 5.14. Expectativas de los padres y apoderados de 2º medio, dependencia y comunas, Región de Aysén, 2006. Fuente: SIMCE 2006.

Por otro lado, al comparar la educación particular subvencionada de Aysén y Coyhaique, se aprecia en la primera comuna una tendencia mayor hacia privilegiar la educación superior en IP o CFT, y la educación media modalidad HC.

5.3. Principales resultados

La revisión de los antecedentes educativos de la región muestra la concentración de la población regional en dos comunas, las que ofrecen las mejores oportunidades y servicios disponibles a los habitantes en Aysén. Las demás comunas se organizan en torno a “dos anillos”, dos niveles de magnitud decreciente a medida que se alejan del centro. El conjunto de las comunas de menor escala significan una baja proporción de la población regional, por lo que su impacto en los indicadores regionales es relativamente marginal.

En este contexto, el rol del sector público es fundamental, ya que es el encargado de asegurar el derecho a la educación en los territorios más aislados y con mayores desafíos de educabilidad de la población. El territorio y la manera en que se ha llevado adelante la política de descentralización en la región imponen dificultades a la gestión de la educación municipal, sobre todo en lo que tiene que ver con la ubicación y tamaño de los establecimientos. Por otro lado, la baja densidad poblacional se traduce en una baja matrícula e incide en que varias comunas no ofrezcan una alternativa de educación media a sus habitantes.

La ausencia de educación particular subvencionada en muchas de estas comunas revela también que a pesar del aporte que reciben del nivel central, éste aún es bajo para asegurar condiciones de acceso equitativas en educación a la población de comunas de bajo nivel de magnitud. El valor actual de la subvención y la forma en que se organiza la provisión de educación municipal hacen que, paradójicamente, el aporte por estudiantes que hacen las comunas de mejor tamaño (las más pobres) sea mayor que el de las comunas con mayores ingresos. Por otro lado, resulta interesante la baja participación del sistema educativo municipal de Coyhaique en educación básica, que contrasta no solo con la comuna vecina de Aysén sino también con el comportamiento de la matrícula en educación básica a nivel nacional.

Los resultados SIMCE están asociados fuertemente en 4° básico al nivel de ingresos de los hogares: se verifica una brecha entre los resultados de los estudiantes de acuerdo a la dependencia del establecimiento al que asisten. Al revisar el perfil de las familias de los estudiantes, es claro que quienes provienen de contextos de menores ingresos registran resultados inferiores. Estos estudiantes representan una proporción mayor de la matrícula de los establecimientos municipales. Esta segmentación está presente en las comunas de Aysén y Coyhaique, que son las únicas con oferta particular subvencionada en este nivel de enseñanza. En ambas comunas los estudiantes municipales en enseñanza básica que provienen de hogares de menos ingresos están concentrados en los establecimientos municipales. Por otro lado, los estudiantes de mayores ingresos asisten casi en forma exclusiva a establecimientos particular subvencionados. En la medición de 2° medio esta tendencia se acentúa, siendo los liceos de las comunas donde hay oferta particular los de peores resultados, producto de la segmentación de estudiante.

Las expectativas de los apoderados de la región también siguen un patrón similar, en la medición SIMCE de 4° básico y 2° medio, estructurándose de acuerdo a la segmentación educativa, y por tanto, según los ingresos de los hogares de los estudiantes. Las mayores expectativas de finalizar educación media y avanzar hacia estudios superiores están presentes en la educación particular subvencionada, pero también en algunas de las comunas de menor escala de la región. Esto contrasta con expectativas menores en las

comunas más centrales, como Aysén y Coyhaique. Aquellos apoderados que no tienen la expectativa que sus hijos puedan acceder a la educación superior valoran -en contrapartida- los estudios de educación media TP. En la comparación de 4° básico a 2° medio, las expectativas de los apoderados tienden a aumentar, y a pesar de que en la región los estudios universitarios son más valorados como expectativa de educación superior, en las comunas de menor magnitud la educación superior técnica tiene una valoración mayor.

Finalmente el análisis de los resultados Simce relacionados con la cobertura curricular (considerados solamente para 4° básico), expuesto en los gráficos siguientes (gráfico 5.1. y 5.2), muestran dos aspectos relevantes. El primero que la cobertura no tiene directa relación con los logros SIMCE (Lenguaje) donde le capital social sigue siendo dominante, y respecto de matemáticas, que existen problemas de base en la enseñanza que inciden en los logros asociados a la cobertura curricular, esto es que mientras no se logren los aprendizajes iniciales, los siguientes no tienen sentido, y por tanto la ampliación de la cobertura curricular muestra ineficaz.

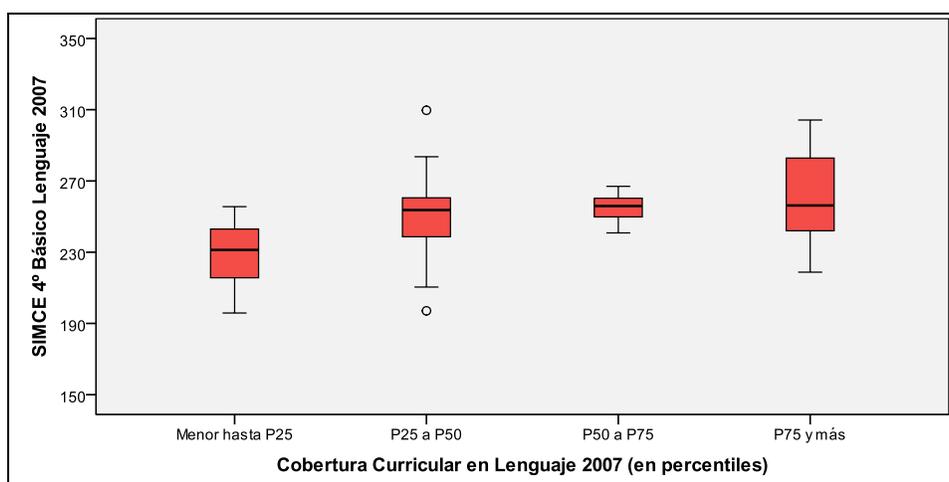


Gráfico 5.1. Cobertura curricular y resultados de aprendizaje, cursos que rindieron SIMCE Lenguaje 4° básico 2007, Región de Aysén. Fuente: SIMCE 2007.

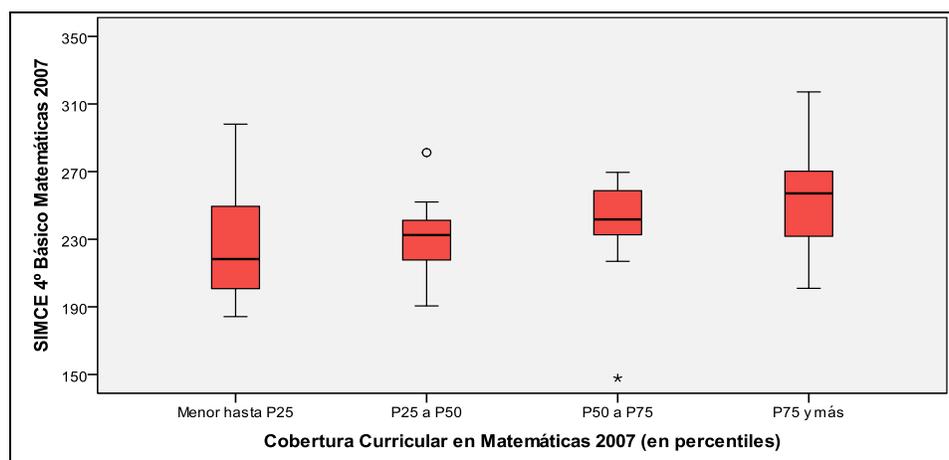


Gráfico 5.2. Cobertura curricular y resultados de aprendizaje, cursos que rindieron SIMCE Matemáticas 4° básico 2007, Región de Aysén. Fuente: SIMCE 2007.

5.4. Hacia una política subnacional de educación orientada al desarrollo de Aysén

La Región de Aysén requiere de una política educacional fuertemente contextualizada a su realidad, que dé cuenta de las particularidades que le impone el territorio y su geografía a la distribución poblacional.

Bajo este considerando y atendiendo las nuevas orientaciones respecto de la estructura que se está diseñando para la educación pública, es indispensable visualizar los sistemas comunales de la Región como un todo. Es decir, un sistema en el cual hay dos áreas territoriales, las comunas de Aysén y de Coyhaique, que concentran el 80% de la población escolar, y el resto de comunas (8) que son esencialmente de educación pública, donde algunas solo entregan educación básica.

En razón de lo señalado, el sistema público de educación atañe a la mayor parte de las comunas (8) de la región, pero en menor medida a su población. Sin embargo, si concierne a la educación pública municipal la provisión de educación para la población más pobre. Esta condición, clave para los éxitos escolares, debiese implicar un diseño organizacional diferente, un liderazgo escolar también distinto al tradicional, y una organización del hacer educativo que de cuenta de esta característica dominante, en una región donde existen pocas oportunidades educativas escolares fuera del territorio (rasgo distinto frente a las regiones del centro del país).

La ausencia de educación particular subvencionada en 8 comunas de la región es el reflejo de una distancia mayor que en el resto del país entre el valor de la subvención y los gastos reales asociados a la provisión de educación, aspecto que ratifica la importancia de generar un sistema regional que reduzca costos fijos de administración, y otros que puedan generarse producto del mejor aprovechamiento de los Recursos Humanos, especialmente los más calificados. Aspectos claves a considerar en la nueva arquitectura del sistema público de educación: No tiene sentido contar con tantas unidades administración en localidades tan pequeñas. Ello se traduce además en la cobertura curricular y los aprendizajes. Como se analizó en la sección anterior, la cobertura curricular desprovista de estrategias de enseñanza eficiente es sin lugar a dudas ineficaz.

Atendiendo esta situación, resulta más relevante que en otros territorios mejorar significativamente la educación pública, y en especial la oferta pública de enseñanza media, en razón de lo cual es fundamental la coordinar en forma eficiente los esfuerzos en educación básica y media, esta situación debería impactar positivamente los resultados educativos, haciendo más eficiente el gasto.

En concordancia con lo expuesto, el desarrollo de una política Educacional para la región de Aysén, tarea prioritaria y estratégica a fortalecer, debiese construirse a partir de los dos grandes ejes urbanos (Coyhaique y Aysén), y los anillos comunales según se definieron, buscando en los hechos maximizar las oportunidades educativas y de desarrollo de la región, para mejorar la cobertura curricular y hacer más eficiente el gasto.

En razón de ello, el aumento de las oportunidades de desarrollo humano en la región: trabajo, salud, educación, es una tarea al cual el sistema educativo en su conjunto debe sumarse, siendo el sector público clave, por cuanto atiende a la población más pobre de la región.

5.5. Anexos

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre componentes
					Límite inferior	Límite superior			
Menor hasta P25	13	230,3171	19,33112	5,36149	218,6354	241,9987	195,84	255,57	
P25 a P50	15	249,4814	28,25768	7,29610	233,8328	265,1299	197,08	309,68	
P50 a P75	9	254,2938	8,42331	2,80777	247,8191	260,7686	240,81	266,98	
P75 y más	13	259,6087	25,60099	7,10044	244,1382	275,0792	218,77	304,21	
Total	50	247,9980	24,86784	3,51684	240,9306	255,0654	195,84	309,68	
Modelo	Efectos fijos		22,88715	3,23673	241,4828	254,5132			
	Efectos aleatorios			6,52995	227,2168	268,7792			124,85968

Cuadro 5.15. Distribución en percentiles de los cursos evaluados de acuerdo a cobertura curricular y resultados SIMCE Lenguaje 4° básico 2007. Fuente: SIMCE 2007.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6206,257	3	2068,752	3,949	,014
Intra-grupos	24095,802	46	523,822		
Total	30302,059	49			

Cuadro 5.16. Análisis de varianza (ANOVA), resultados SIMCE Lenguaje 4° básico y cobertura curricular, 2007. Nota: grupos de comparación definidos por cobertura curricular de acuerdo a Tabla 15. Fuente: SIMCE 2007.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	Varianza entre Componentes
					Límite inferior	Límite superior			
Menor hasta P25	13	228,0765	33,96682	9,42070	207,5506	248,6025	184,23	298,07	
P25 a P50	13	230,4444	23,89089	6,62614	216,0073	244,8815	190,54	281,27	
P50 a P75	13	239,5387	32,24334	8,94269	220,0543	259,0232	147,82	269,58	
P75 y más	13	256,4293	33,06360	9,17019	236,4492	276,4094	200,93	317,15	
Total	52	238,6222	32,15664	4,45932	229,6698	247,5747	147,82	317,15	
Modelo	Efectos fijos		31,05380	4,30639	229,9637	247,2808			
	Efectos aleatorios			6,42923	218,1615	259,0829			91,16036

Cuadro 5.17. Distribución en percentiles de los cursos evaluados de acuerdo a cobertura curricular y resultados SIMCE Matemáticas 4° básico, 2007. Fuente: SIMCE 2007.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6448,270	3	2149,423	2,229	,097
Intra-grupos	46288,249	48	964,339		
Total	52736,519	51			

Cuadro 5.18. Análisis de varianza (ANOVA), resultados SIMCE Matemáticas 4° básico y cobertura curricular, 2007. Nota: grupos de comparación definidos por cobertura curricular de acuerdo a Tabla 17. Fuente: SIMCE 2007

6. El trabajo en red y comunidades en el ámbito educativo

David Rodríguez

Universitat Autònoma de Barcelona

6.1. Introducción

El siglo XXI conlleva nuevos desafíos para las organizaciones y evidencia la necesidad de cambios que nos ayuden a superar sus limitaciones (Anderson, 2010; Brown, Leach y Covey, 2008). Las organizaciones advierten la importancia del conocimiento para la mejora de su rendimiento y reconocen el valor del trabajo en red, como el mejor modo de fomentarlo. De este modo, las organizaciones tienden a abandonar estructuras tradicionales de “orden y mando” y sustituirlas o combinarlas con alianzas y asociaciones en las que se deben compartir y negociar objetivos, políticas y estrategias (Drucker, 2006).

En el caso de las organizaciones educativas, los cambios socioeconómicos y tecnológicos, unidos a las actuales tendencias en las reformas de los sistemas educativos, repercuten en una profunda revisión de los modelos organizativos tradicionales y propician la necesidad de promover procesos de desarrollo organizativo e innovaciones, si pretenden abarcar la complejidad emergente y contribuir a una educación de calidad.

“Trasladarse a la sociedad del conocimiento en una época en que las expectativas sobre las escuelas y el profesorado continúan creciendo, genera una necesidad urgente de un mejor conocimiento profesional sobre la gestión de la escuelas y la enseñanza y aprendizaje efectivo”.

Hargreaves (1999:122)

Tal y como señalamos en una obra anterior (Gairín y Rodríguez, 2010) la sociedad actual requiere que personas, colectivos diversos, empresas, organizaciones e instituciones sepan trabajar y aprender en redes y/o comunidades donde, a través de diálogos activos, se genera nuevo conocimiento y se promueven procesos de innovación. Como señala Poley (2002), *“trabajar en la era del conocimiento requiere la capacidad de reconocer modelos, mantener un amplio conjunto de relaciones, compartir ideas con comunidades de interés y enriquecerse con estas relaciones”* (p.173).

6.2. Hacia el trabajo en red

Las redes de centros y profesionales de la educación son una herramienta excelente para promover la mejora de los sistemas educativos. Estas redes pueden establecerse entre los profesionales de un mismo centro educativo, entre centros y servicios educativos y sociales de un mismo municipio, entre centros educativos y profesionales de municipios y comunidades diferentes o incluso entre profesionales de diferentes países.

La colaboración interna en los centros educativos ya se asume normalmente entre el profesorado a partir de los compromisos que conlleva el desarrollo de la autonomía curricular (aunque no siempre se practica). De hecho, de la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos del centro educativo se deriva la necesidad del trabajo en equipo (Gairín y Rodríguez, 2010).

Sin embargo, son procesos que normalmente quedan limitados y circunscritos a los profesores, con poca o ninguna participación de padres y alumnos. Se trataría, consecuentemente, de impulsar proyectos comunitarios, promover aulas colaborativas, que incluyan conocimiento y autoridad compartida entre profesorado, estudiantes y alguna participación de los padres, establecer equipos multidisciplinares de profesorado y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias u otras alternativas.

Algo similar ocurre con los procesos de colaboración externa. Las posibilidades que tienen las instituciones de colaborar entre sí son reales. Si no fuera así, no podríamos recordar experiencias como: la asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo; las agrupaciones de centros en zonas rurales; las asociaciones de centros de personas adultas; las redes de centros o las acciones colaborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el Proyecto Educativo de Ciudad. Sin embargo, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas, quedan mediatizadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios.

El trabajo en red y en comunidades, formales e informales, entre centros educativos y profesionales supone una negociación constante entre los participantes, que debe considerar las peculiaridades características de cada organización y generar micropolíticas y estructuras comunes de interrelación.

Entender las organizaciones como comunidades o redes de profesionales donde se realiza un trabajo colaborativo condicionan, inevitablemente, los procesos de cambio y mejora. Potenciar estructuras y procesos colaborativos que fomenten el intercambio y apoyo entre los profesionales de la educación nos ayuda a superar el aislamiento típico de estructuras altamente burocratizadas y contribuye a la mejora de la calidad educativa (véase cuadro 6.1).

Las organizaciones como estructuras formales burocráticas	Las organizaciones como comunidades colaborativas
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales.	Relaciones comunitarias y sentido del trabajo en comunidad. La actividad profesional es vista como una tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutua.
Los profesionales son vistos como técnicos, gestores “eficientes” de prescripciones externas.	El profesional se considera un agente de desarrollo y cambio, y se reconoce su autonomía y profesionalidad.
Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la actividad asumida.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/directivos promueven la colegialidad y el soporte para el desarrollo profesional.

Cuadro 6.1. Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Bolívar, 2004).

En este contexto, donde la cooperación se ha convertido en un requerimiento necesario para la creación de valor, potenciar los procesos colaborativos supone un conjunto de consideraciones sobre la concepción que se tiene sobre la realidad, los valores educativos y prioridades que se asumen, así como con el tipo de organizaciones y profesionales que se vinculan.

Los retos más significativos que las instituciones educativas deben asumir en relación a sus procesos organizativos están vinculados con (Gairín, 2005): (1) una mayor apertura interna y externa que posibilite el establecimiento de redes de colaboración, con relaciones fluidas y eficaces, que conlleven una mayor rentabilidad social; (2) modificaciones estructurales, que doten a las organizaciones de la flexibilidad necesaria para promover innovaciones; (3) cambios culturales que, en coherencia con la necesaria apertura organizativa y flexibilidad estructural, promuevan una mayor colaboración interna y externa en las instituciones educativas; y (4) consideración de las escuelas como comunidades de aprendizaje que, como consecuencia de una mayor autonomía institucional, la extensión de la participación en educación y los nuevos modelos de gestión, promuevan la interacción y el compromiso colectivo, haciendo real el aprendizaje y desarrollo organizativo.

En esta misma línea, Mónica Gather (2004) sugiere cinco nuevos principios organizativos que contribuyan a superar la lógica organizativa actual, permitiendo una respuesta más ajustada a las exigencias contextuales: (1) equilibrio entre necesidad de cambio y estabilidad; (2) flexibilidad y adaptabilidad; (3) proyecto común; (4) reducción de la especialización; y (5) funcionamiento en redes.

Destacamos especialmente el último principio organizativo propuesto por Gather (2004), y que recoge los cuatro anteriores, al tratarse de un excelente modo de involucrar a los miembros de las organizaciones en una *“gestión participativa, colectiva, basada en la resolución de problemas reales y comunes”* (p. 45).

Evidentemente, estas propuestas enlazan directamente con el desarrollo de una cultura organizativa específica que fomente la colaboración entre los profesionales y asegure un cambio más eficaz y perdurable. Aunque, conseguir una cultura colaborativa no es una tarea sencilla, existen algunas acciones que nos pueden ayudar: (a) desarrollar en las organizaciones y en las personas la capacidad de promover procesos de autorevisión, planificación y acción estratégica para la mejora institucional; (b) establecer el diálogo profesional, el compartir experiencias, ideas, valores, aprendizaje conjunto, etc. como normas de funcionamiento; (c) potenciar la autodirección, sin perder la capacidad para responder a las necesidades de carácter individual o social; (d) posibilitar la institucionalización e instauración de las mejoras.

Hargreaves (1999), por su parte, considera que los centros educativos deben ser organizaciones creadoras de conocimiento y, por tanto, organizaciones que aprenden y se desarrollan de forma constante. En este tipo de centros educativos debe existir (Hargreaves, 1999:126):

- Una cultura de mejora continua;
- Fuerte consciencia del entorno externo;
- Alta sensibilidad hacia las preferencias de los miembros claves de la comunidad educativa;
- Planificación coherente y flexible;
- Descentralización y jerarquías planas;

- Reconocimiento del conocimiento experto que posee el profesorado;
- Relaciones informales entre el profesorado, que valora más la experiencia en tareas relevantes que el estatus organizativo;
- Creación de conocimiento profesional como un proceso presente en toda la organización;
- Provisión regular de oportunidades para reflexionar, dialogar, investigar y trabajar en red en relación al conocimiento y la práctica profesional;
- Hibridación interna (ej. rotación laboral, equipos multidisciplinarios);
- Predisposición para la innovación, tratamiento de los errores como oportunidades para el aprendizaje;
- Preparación para establecer colaboraciones, alianzas, redes para mejorar el trabajo;
- Clima positivo con una tensión constante y explícita entre libertad y control, libertad y responsabilidad en las tareas profesionales.

Finalmente, junto al replanteamiento de la organización y gestión de los establecimientos educativos, deben articularse estrategias que contribuyan al desarrollo de competencias para el trabajo en red entre los agentes educativos y que fomenten actitudes adecuadas. En lo que se refiere específicamente a la formación de los profesionales de la educación, desde el proyecto TRAMA (Essomba, 2009) se proponen algunos principios que deberían garantizar el trabajo en red en el ámbito educativo, como respuesta a la complejidad e incerteza del contexto en el que desarrollan su actividad profesional:

1. Los profesionales de la educación del siglo XXI deben disponer de competencias para el trabajo en red, garantizando así la calidad de los servicios, programas u organizaciones en los que participan.
2. Las universidades deben asumir la responsabilidad de garantizar una formación inicial y continua de calidad sobre el trabajo en red para estos profesionales.
3. Los centros universitarios deben impulsar acciones de investigación que refuercen procesos de innovación en este ámbito.
4. Los planes de estudio deben considerar el trabajo en red y el desarrollo de competencias asociadas, como un contenido transversal de las diversas especialidades, así como un contenido específico en alguna de ellas.
5. La introducción del trabajo en red en los centros universitarios debe impregnar toda la institución, de los ámbitos más formales a los informales, fomentando un efecto de modelaje.
6. El impulso y consolidación del trabajo en red en la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación debe contemplar la creación de planes específicos y contextualizados, así como una necesaria inversión económica.
7. Los centros de educación no universitaria deben contribuir al desarrollo del trabajo en red participando activamente con los centros de formación universitaria y aprovechando la oportunidad para poner en marcha procesos de innovación, vinculados al trabajo en red, sobre el territorio.
8. Los colegios profesionales deben implicarse en acciones que fomenten el trabajo en red, en coherencia con la realidad social.

9. Los poderes públicos deben proporcionar los recursos económicos y materiales necesarios para que las propuestas de fomento del trabajo en red sean una realidad.

6.3. Las redes y comunidades de práctica como espacios de colaboración y construcción de conocimiento

La colaboración e interacción entre personas suele tener lugar en el seno de algún grupo, cuyos miembros comparten uno o varios objetivos. Estos grupos requieren de la habilidad para interaccionar con otros grupos y compartir sus conocimientos y experiencias si pretenden tener éxito y ser innovadores.

La red es la forma de organización más habitual de la actividad humana. Todos formamos parte de algún tipo red, con mayor o menor grado de formalidad, junto a colegas, amigos, familiares, etc.

En esencia, el concepto de red hace referencia a todos los vínculos existentes entre un conjunto de elementos, individuos u organizaciones (Requena, 1996). Se trata, por tanto, de un conjunto de individuos u organizaciones autónomos/as, entre los que no existen relaciones jerárquicas, y que establecen vías alternativas de gestión y coordinación.

Desde una perspectiva organizativa, las redes son un tipo de estructura basada en tramados interactivos y sin ningún punto central ni secuencias preestablecidas, que permite el desarrollo no secuencial de funciones básicas en una organización (Mintzberg y Van der Hieden, 2006): descubrimiento, conservación, transformación y distribución (en nuestro caso particular, de conocimiento).

Como muchos otros autores (Collison y Parcell, 2003; Dalkir, 2005), en este texto se utilizan los términos red y comunidad indistintamente. No obstante, es conveniente señalar que algunos expertos diferencian claramente entre uno y otro (Cummings y van Zee, 2005; Wenger y Snyder, 2000), basando dicha distinción en los límites, desde el punto de vista de la interacción social y la pertenencia, que caracterizan a las comunidades de práctica (a partir de ahora, CoP) y que son inexistentes en el caso de muchas redes.

En el cuadro 6.2 delimitamos algunas de las características que nos pueden ayudar a diferenciar entre términos próximos a las redes y CoP.

Forma de organización	Propósito	Afiliación	Cohesión	Perdurabilidad
Comunidad de Práctica	Desarrollar las capacidades de sus miembros; construir e intercambiar conocimientos	Autoselección	Pasión, compromiso, identificación con el conocimiento experto del grupo	Hasta que desaparezca el interés en mantener la comunidad
Grupo de interés	Compartir conocimiento, aprender, crear conocimiento	Implicación voluntaria y abierta	Compromiso e identificación con el objeto de interés	Hasta que desaparezca el interés
Grupo de trabajo formal	Proporcionar un producto o servicio	Afiliación formal	Requerimientos laborales y objetivos comunes	Hasta la próxima reorganización
Equipo de proyecto o Comunidad de objetivo	Cumplir con tareas específicas	Asignación formal (por un directivo sénior)	Hitos y objetivos del proyecto	Hasta que se complete el proyecto
Red formal	Cumplir con tareas específicas en un determinado dominio de conocimiento	Asignación formal (por un directivo sénior)	Requerimientos laborales y objetivos comunes	Hasta la próxima reorganización o hasta que se complete la tarea
Red informal	Intercambio de conocimientos en un determinado dominio de conocimiento	Implicación voluntaria (colegas, amigos, conocidos, etc.)	Necesidades mutuas e interés individual	Hasta que los integrantes pierdan el interés en estar conectados

Cuadro 6.2. Tipos de estructuras similares a las redes y CoP (a partir de Collison y Parcell, 2003; Hislop, 2005 y Wenger y Snyder, 2000).

Partiendo de esta base, definimos, en nuestro caso, el trabajo en red como el trabajo sistemático de colaboración entre agentes y/u organizaciones socioeducativas, destinado al diseño y desarrollo participativo de acciones socioeducativas, evitando duplicidades y un uso ineficiente de los recursos disponibles.

“En términos prácticos, la metodología del trabajo en red es una manera efectiva de compartir información, de aprender de la experiencia del otro, de trabajar juntos, y permite a sus miembros evitar el excesivo gasto en recursos que significa la duplicación del trabajo o la de iniciar cada vez contactos para intercambiar experiencias, facilitando a las acciones e iniciativas de los miembros un efecto multiplicador”.

Ballester et al (2004:2)

En el caso específico de las organizaciones educativas, Lorenzo (2004) sugiere que cuando hablamos de “redes de escuelas” o “escuelas en red”, nos podemos estar refiriendo a:

1. Un modelo de escuelas basadas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (a partir de ahora, TIC), que rompen con el uso y concepción tradicional de las variables espacio y tiempo. Es decir, ya no es necesario estar en un espacio concreto ni durante un tiempo oficial predeterminado para aprender.
2. Un conjunto de centros educativos que colaboran entre sí, conservando su autonomía, pero compartiendo contexto y/o ideario. Esta colaboración permite complementarse entre sí, mejorando su proyecto educativo, compensando y supliendo carencias y la falta de medios, o diseminar un proyecto al que todos se encuentran adscritos como, por ejemplo, la *Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO*.

De entre estas dos posibles categorías, en este texto se aborda la segunda, la que hace referencia a la colaboración intercentros, con o sin uso intensivo de tecnología.

En cualquier caso, el trabajo en red entre individuos y organizaciones no es posible sin:

- a) La suficiente cobertura institucional que garantice el desarrollo de competencias para el trabajo en red;
- b) El reconocimiento y adaptación a las realidades específicas de cada persona y/u organización;
- c) La metodología, motivación y capacidad para desarrollar un trabajo efectivo;
- d) La suficiente estructuración, cercanía y fortalecimiento que garantice un apoyo integrado, realista y útil;
- e) La existencia de un conjunto de redes alterativas paralelas para la promoción e intercambio del conocimiento pedagógico, de experimentación e innovación.

Ballester et al. (2004) nos proponen algunas características que deben reunir las redes de trabajo socioeducativo:

- I. Articulada: cada organización, unidad, grupo y profesional conoce las funciones y competencias del resto y definen sus actuaciones a partir de este (re)conocimiento. Dos requisitos que determinan esta articulación son: (a) valoración igualitaria (no existe un eje central, puede haber rotación de roles y jerarquía funcional); (b) reciprocidad (no existe la competencia destructiva, los miembros se influyen y complementan).
- II. Dinámica-flexible: se adapta a las necesidades y demandas socioeducativas, al proceso evolutivo de cada comunidad y a sus características socioculturales.
- III. Coherente: el trabajo en red se basa en una interrelación pactada, en principios, metodologías y estrategias comunes o similares.
- IV. No excluyente: se integra cualquier iniciativa significativa, sin discriminaciones según la organización, unidad, grupo o persona que la proponga. Se trata de redes abiertas, donde sus miembros pueden entrar y salir sin que el trabajo colaborativo se vea afectado.
- V. Formativa: el trabajo en grupo necesario para la articulación permite un intercambio formativo en el que todos aprenden de todos.

Las redes y comunidades de práctica, como espacios y/o estrategias a través de las cuales se produce la construcción social del conocimiento, se han convertido en algo habitual en los modelos de Creación y Gestión del Conocimiento (a partir de ahora, CGC) (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

Asimismo, en línea con los estudios realizados por Anderson y Jones (2000) en el marco de la “American Educational Research Association” (AERA), entendemos que la creación de redes de CGC favorece los procesos cambio personal, profesional y organizativo, al permitir, frente a otras propuestas donde el conocimiento lo generan los expertos, la creación y utilización del conocimiento en el mismo escenario práctico.

Adoptamos, en nuestro caso, el concepto de comunidad de práctica propuesto por Wenger, McDermott y Snyder (2002), coherente con el concepto de red ya ofrecido, y caracterizado por: relaciones mutuamente sostenidas; métodos compartidos para hacer cosas conjuntamente; flujo rápido de información; ausencia de preámbulos introductorios en las conversaciones; y conocimiento de lo que el resto sabe y puede hacer. Su dinamismo es muy alto, con cambios constantes entre sus miembros y el tipo de conocimientos y prácticas que las caracterizan, siendo el aprendizaje y el desarrollo de conocimiento algo inherente en sus dinámicas.

Una comunidad de práctica parte de (Wenger, 1991):

- a) Compromiso mutuo: la interacción con el resto de participantes que permite el intercambio de conocimientos resulta fundamental.
- b) Empresa conjunta: a pesar de la posible heterogeneidad de los miembros que conforman la comunidad, ésta debe tener unos objetivos y necesidades comunes y, si es necesario, negociadas.
- c) Repertorio compartido: con el tiempo, las comunidades de práctica van adquiriendo rutinas, herramientas, procedimientos, símbolos y conceptos que la caracterizan y le ofrecen cohesión y dinamismo.

Complementamos la propuesta de Wegner, McDermott y Snyder (2002), con la definición que nos ofrecen Riel y Polin (2004):

Una comunidad es un grupo multigeneracional de personas, en el trabajo u ocio, cuya identidad se define, en gran medida, por los roles que desarrollan y las relaciones que comparten en la actividad grupal. La comunidad deriva su cohesión desde la construcción conjunta de una cultura cotidiana formada por normas de comportamiento, rutinas, reglas y, desde un propósito compartido. La actividad de la comunidad comporta artefactos e ideas que apoyan la actividad grupal y la comprensión individual. (p. 18)

Hislop (2005), por su parte, destaca la potencialidad de las comunidades de prácticas en relación a los procesos de conocimiento: 1) fundamenta la innovación organizativa mediante el apoyo y la promoción de la creación, desarrollo y utilización del conocimiento; 2) facilita y promueve el aprendizaje individual y grupal, así como el compartir conocimiento.

La complejidad inherente a la realidad socioeducativa conlleva la existencia de múltiples tipos de redes y comunidades y, consecuentemente, diferentes formas de trabajar en red.

Así, por ejemplo, Domingo (2008) describe dos grandes tipologías de redes en el ámbito educativo:

- a) Redes para el apoyo a la educación pública: se trata de redes que ofrecen oportunidades y recursos estratégicos para la formación y la colaboración, esperando incidir así en la comprensión y mejora del currículum, la organización, las dinámicas y procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Redes locales y globales de profesores y centros: son redes que tratan de fomentar la acción conjunta del centro, familias y municipio. Además, la vinculación de estas redes locales, con otras redes nacionales e internacionales afines puede ser una oportunidad para aprovechar todos los recursos disponibles, y compartir experiencias derivadas de las acciones e innovaciones propias. Así pues, podemos encontrarnos con: (a) redes internas en el propio centro, que focalizan en el aula y en el aprendizaje del alumnado; (b) Redes que vinculan familia-escuela-comunidad y contribuyen a la implicación colectiva en la acción educativa e institucional; (c) Redes de centros o de profesores, que fomenten el intercambio del conocimiento pedagógico.

En el cuadro 6.3 Ibarra y Hunter (2007) resumen los tres principales tipos de trabajo en red, según su propósito, localización y orientación temporal, agentes, atributos de la red y comportamientos claves: operativo, personal y estratégico.

	Operativo	Personal	Estratégico
Propósito	Hacer el trabajo eficientemente; mantener las capacidades y funciones requeridas del grupo.	Fomentar el desarrollo personal y profesional; proveer referencias sobre información útil y contactos.	Comprender futuras prioridades y desafíos; conseguir apoyo de los miembros de la organización para esas prioridades y desafíos.
Localización y orientación temporal	Los contactos son básicamente internos y orientados a las demandas actuales.	Los contactos son principalmente externos y orientados a intereses actuales y futuros.	Los contactos son tanto internos, como externos y están orientados al futuro.
Agentes y reclutamiento	Los contactos no son discrecionales; suelen estar prescritos por la tarea y la estructura organizativa y, por tanto, es muy claro quién es relevante.	Los contactos claves son básicamente discrecionales; no siempre está claro quién es relevante.	Los contactos claves derivan del contexto estratégico y del entorno organizativo, pero los miembros específicos son discrecionales; no siempre está claro quién es relevante.
Atributos de la red y comportamientos claves	Profundidad: construcción de fuertes relaciones laborales.	Amplitud: conseguir contactos que realicen referencias.	Impulso: creación de enlaces internos-externos.

Cuadro 6.3. Tres formas de trabajo en red (Ibarra y Hunter, 2007:43).

Actualmente, la mayoría de estas redes o comunidades se desarrollan y tienen lugar en entornos 'virtuales' (Jameson et al, 2006; Rosmalen et al, 2006). Existen multitud de términos utilizados para referirse a este tipo de experiencias colaborativas online: social networking, comunidades virtuales, e-comunidades, network-based-organizing, virtual working, dispersed working y collaborative work, entre otros, son conceptos y propuestas ampliamente conocidas y utilizadas para referirse a formas contemporáneas de organización con un uso intensivo de las TIC.

Ejemplo de ello, es la propuesta de creación de comunidades de conocimiento e innovación (KICs) desde el nuevo Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (http://ec.europa.eu/eit/index_en.htm). Según el propio EIT, la función de estas comunidades es promover la producción, disseminación y explotación de nuevos productos de conocimiento y buenas prácticas en el sector de la innovación, transformando los resultados de la educación superior y las actividades de investigación en innovaciones explotables comercialmente.

6.4. Posibilidades y limitaciones del trabajo en red

La importancia de las redes, como estructuras de comunicación, interdependencia y cooperación, es patente. Tal y como nos comenta Domingo (2008, p. 385), se trata de estructuras *“con gran potencialidad para generar espacios, temáticas, excusas y oportunidades que hagan fluir la información o establezcan vías de colaboración puntual o de bajo calado que, no obstante, tienen gran capacidad para conformar criterios e identidad”*.

El trabajo en red resulta básico para fomentar procesos de desarrollo profesional, organizativo y la habilidad de innovación en las organizaciones educativas. Las redes permiten: (a) compartir posibles riesgos con otras instituciones; (b) obtener acceso a nuevos mercados y tecnologías; (c) acelerar el desarrollo de productos y/o propuestas socioeducativas; (d) compartir competencias complementarias; (e) obtener acceso a conocimientos externos; (f) aprender sobre prácticas innovadoras en otras organizaciones y contextos; (g) promover la interacción social, la confianza y reciprocidad necesaria para el intercambio de conocimientos.

La creación de redes para el desarrollo habitual de la actividad socioeducativa aporta soluciones a algunos de los problemas típicos que deben afrontar los agentes y organizaciones educativas. Al respecto, Colomé (2003) nos ofrece algunas ideas sobre los beneficios que puede aportar el trabajo en red en el ámbito educativo municipal:

- Acuerdos sobre la política educativa municipal: acordar el marco en el que se deben desarrollar las políticas educativas del ámbito municipal es una tarea compleja que requiere un amplio consenso. La creación de redes intra o intermunicipales que promuevan el debate sobre políticas educativas facilita el consenso y compromiso con las decisiones tomadas, facilitando así su posterior desarrollo.
- Diseño de modelos de programas de actuación: aunque la mayoría de objetivos educativos suelen coincidir en un mismo territorio, las acciones derivadas de ellos son mayoritariamente inconexas, con el consecuente derroche de recursos. La mejora de la eficiencia de estas acciones educativas plantea la necesidad de conectar aquellos municipios con realidades y necesidades similares para que transfieran, compartan o desarrollen conjuntamente programas educativos.

- Reducción de la heterogeneidad municipal: las diferencias de tamaño y composición territorial de algunos ayuntamientos genera algunas disfunciones en la prestación de determinados servicios. La creación de redes intermunicipales permite: (a) alcanzar una “masa crítica” de usuarios que justifique los servicios que se puedan ofrecer; (b) identificar un territorio coherente con los servicios que se quieren prestar, aseguran que en el marco de esa red territorial se ofrezcan la mayoría de servicios posibles; (c) aportar técnicos para el diseño y desarrollo del programa que abarquen todo el territorio; (d) establecer fórmulas administrativas de cooperación entre ayuntamientos para la contratación de servicios.
- Cooperación y contratación de servicios: dependiendo de la duración de la cooperación intermunicipal o del tipo de programas que se pretenden desarrollar pueden plantearse diferentes fórmulas que formalicen el trabajo en red intermunicipal: convenios interadministrativos, comunidades de municipios, consorcios entre diversas administraciones y entidades privadas sin ánimo de lucro, sociedades mercantiles de capital público o mixto, o sociedades cooperativas, entre otros.

En el caso específico de las redes o comunidades con uso intensivo de tecnología, se derivan algunas ventajas complementarias: a) posibilitan establecer relaciones asincrónicas que facilitan las actividades colaborativas sin amenazar la autonomía individual, produciéndose la adquisición del conocimiento en forma constructiva y con una fuerte interacción social; b) facilitan, según Resnick (2002), procesos de colaboración, donde los participantes producen conocimiento de forma activa formulando ideas por escrito que son compartidas y construidas a partir de las reacciones y respuestas de los demás; c) permiten, en opinión de Silva (2004), más tiempo para considerar las opiniones en forma reflexiva y para discutir ideas complejas; d) nuestro conocimiento puede ser ampliado por la diversidad de otros participantes (Anderson y Kanuka, 1997) y e) aprovechan la capacidad emancipadora de determinados usos de la tecnología, su capacidad de impacto en los usuarios y su entorno, la mejora en la coordinación de acciones y la reducción de costes (Smith & Kollock, 2003).

Asimismo, la creación de redes de organizaciones y profesionales, con intereses compartidos y compromisos mutuos, en las que se propician espacios de reflexión, innovación y acción, parecen una buena alternativa a los improductivos planes y estructuras institucionales que pretenden contribuir al desarrollo profesional mediante la imposición de espacios de colaboración.

David Hargreaves (2003) sugiere, en relación a los centros educativos, que:

“Una red incrementa el conjunto común de ideas que cualquier miembro tiene disponibles y, como cualquier idea o práctica se transfiere, el inevitable proceso de adaptación y ajuste a diferentes condiciones es potencialmente rico para que la práctica pueda ser mejorada incrementalmente por el recipiente y, entonces, retroalimentar al donante en círculos virtuosos de innovación y mejora”.

Hargreaves (2003:9)

No obstante, el trabajo en red entre profesionales y organizaciones educativas no es un proceso exento de dificultades y conflictos. Como en cualquier espacio social, aparecen intereses, lucha de poderes, presiones profesionales y aspectos culturales y ambientales que condicionan su desarrollo.

Asimismo, Pittaway et al. (2004) destacan que la cohesión de algunas redes genera comportamientos anti-competitivos que pueden llegar a inhibir los procesos de innovación.

Nuevamente, en el caso de las redes y comunidades con uso intensivo de tecnología, cabe considerar algunas limitaciones añadidas: a) restricción propia del lenguaje escrito, ligada a encontrar el tono correcto, la fluidez de la conversación y la pérdida de riqueza del lenguaje gestual, sobre todo para aquellos que cuentan con menos habilidades; b) el exceso de información: sobresaturación de información, demanda alta de tiempo y complicaciones en su gestión; c) el rendimiento se puede ver negativamente afectado debido a una dedicación excesiva al mantenimiento de la red (ej. actualización de blogs, wikis, etc.) y d) la disponibilidad de cantidades ingentes de información sobre y de las organizaciones y personas que forman parte de la red puede ocasionar problemas de privacidad y propiedad intelectual.

7. El cambio en los centros educativos

**Paz González
Silvia Retamal**

Universitat Autònoma de Barcelona

7.1. Introducción

A través de los programas de desarrollo educativo se busca contribuir a mejorar la calidad de las escuelas, situando a ésta como centro del cambio educacional; sin embargo, existen condiciones específicas del contexto que van a facilitar o a entorpecer la aplicación de estas iniciativas.

En esta aportación, se analizan las condiciones que permiten que exista un cambio en las escuelas, mediante la revisión de algunas ideas relacionadas con el cambio educativo y su implementación mediante programas educativos. El análisis de lo que implica una propuesta de innovación en los centros educativos debe comenzar con una reflexión en torno al cambio y las características que se dan en los agentes educativos participantes en las modificaciones de sus prácticas. A ello nos referiremos con la presente aportación, tratando de realizar una incursión que oriente la reflexión de los temas abordados.

De todas formas, hablamos de cambio pero también de un cambio referido a escuelas municipales. En Chile, las escuelas municipales, urbanas y rurales, vienen a cumplir un rol primordial en el derecho de los niños y niñas a recibir educación pública. Es fundamental que quienes son los actores principales de esta acción estén preparados y actualizados para lograr prácticas de aula de calidad, ya que la incidencia que tiene la gestión municipal en los establecimientos educacionales es fundamental por atender a los sectores más pobres y a un total del 48% de la población escolar del país. Hoy, la educación municipal chilena, en menor medida las públicas subvencionadas y las privadas, están siendo fuertemente cuestionadas dada la dificultad para adaptarse y asumir los cambios educativos que las nuevas reformas, dirigidas a elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, han impulsado.

7.2. El cambio en educación

En una sociedad compleja y en constante transformación, que demanda una rápida adaptación y plantea nuevos escenarios al sistema educativo, no debe de extrañar que no se generen las respuestas adecuadas para satisfacer las nuevas necesidades y anticiparse a los nuevos retos. Para el sistema escolar, es todo un desafío hacer un análisis crítico de todas las carencias y de anticiparse a las realidades que se presentan; más allá de explicitar que esta debe ser su principal obligación si no quiere alejarse o abstraerse de lo que pasa a su alrededor; es decir, si quiere estar preparado para asumir y enfrentar los cambios necesarios. Como señala Miranda:

“Los cambios en educación son inevitables y necesarios. Los centros escolares no pueden ser siempre iguales ni es justificable seguir haciendo lo mismo como si nada hubiera cambiado. Resulta necesario que los centros escolares desarrollen

capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Sin embargo, la capacidad de cambio de los centros escolares y de los sistemas educativos es mucho menor que la del entorno social. Las organizaciones que mejor se adaptan a un mundo cambiante son aquellas que son (1) permeables, sólo si se está abierto al aprendizaje y a la mejora y se evita la rutina institucional; (2) flexibles, capaces de adaptarse a nuevos requerimientos y demandas y (3) creativas, capaces de idear respuestas y soluciones para sus necesidades y problemas. La mayoría de las instituciones distan mucho de tener en ese momento esas características”

Miranda (2002:5)

Se afirma que a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha por los países latinoamericanos en los últimos años, las prácticas escolares han permanecido invariables, no se ha modificado sustancialmente en las aulas y el funcionamiento de las instituciones escolares no ha mejorado.

La gran oferta de innovaciones y programas que apuntan a la mejora proceden de las jerarquías o de instituciones académicas y plantean al profesorado nuevas demandas y exigencias profesionales. En algunos casos, los centros abordan su implementación “por obligación” y, muchas veces, sin encontrarles sentido y producirles incomodidad, inquietud y confusión. En la mayoría de los casos, las reacciones más frecuentes han sido cerrarse ante ellas y acomodarse a las mínimas exigencias burocráticas sin realizar ningún cambio significativo de concepción o de actitud. Cuando la reforma e innovaciones, impuestas o iniciadas por los centros, se convierten en trámites burocráticos, el valor del centro y de la mejora desaparece y todo se reduce a la cumplimentación de unos documentos lo que aumenta el trabajo del profesorado y genera desmotivación y descontento (Miranda, 2002).

Se producen avances en los centros cuando se les está interviniendo externamente y tienden a desaparecer con el tiempo cuando estos cambios no se institucionalizan. En muchos casos, se produce un efecto potente mientras permanecen en la escuela, se movilizan sus actores, se apoya “in situ” el trabajo de directivos y docentes, se genera reflexión interna, se generan procesos de cambio en la gestión institucional y pedagógica, se “presiona” por una mejor manera de hacer las cosas (Muñoz y Vanni, 2008). Sin embargo, cuando la institución externa ya no está acompañando a la escuela, estos elementos se pierden y sus equipos docentes, en la mayoría de los casos, retoman sus prácticas anteriores. Por esto, las propuestas de cambio deben ser comprendidas, planificadas, gestionadas y evaluadas de forma colectiva por los que participan en ellas.

Se reconoce una dimensión institucional de los procesos de cambio lo que obliga a que se desarrollen de forma organizada, tengan un carácter sistémico e institucionalizado y sean fruto de la comprensión y de las decisiones de toda la comunidad escolar. El cambio sólo llega a ser significativo si activa los procesos de acción- reflexión. Acción en los sujetos que lo llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberada (Miranda, 2002).

Para que las propuestas de cambio sean asumidas, tengan significado y sean realizadas, estas deben plantearse de manera consensuada: el cambio implica un proceso de construcción social, tanto si ha surgido de afuera como de dentro de la institución escolar, lo importante es que el centro la haga suya y que la integre en los mecanismos de su

estructura. La idea de mejora escolar implica el cuestionamiento de lo existente y la producción de una transformación. Para lograrla, se exige un esfuerzo sostenido y sistemático dirigido a cambiar las condiciones del aprendizaje y las condiciones internas de los centros con el objetivo último de conseguir las metas educativas de forma más eficiente. La mejora sólo se consigue como consecuencia de movilizar la energía interna de la comunidad educativa de modo que adquiera competencias y capacidades propias para desarrollarse. En consecuencia, mejorar en la escuela supone un plan que debe ser elaborado y aplicado durante un cierto tiempo y que está orientado a cambiar las condiciones en las que se lleva a la práctica el aprendizaje de los alumnos y a modificar el funcionamiento del centro.

7.3. Cómo abordar el cambio en las escuelas

El objetivo final es que los propios centros creen conocimiento, aprendan y se desarrollen. El centro escolar se convierte así en una instancia de aprendizaje. De esta manera se puede pensar en “los centros escolares como organizaciones que institucionalizan procesos de auto renovación, que apoyan el proceso de construcción de una visión común, diagnóstico, resolución de problemas, puesta en práctica y autoevaluación formativa” (Dalín y Rolff, 1993 en Miranda 2002), que concibe no sólo la asunción de nuevos quehaceres y obligaciones, sino que demanda a los profesores y directivos actuar desde determinados principios y valores como: la colaboración, participación, compromiso institucional, negociación y consenso.

También este proceso llama a la integración de la escuela con la comunidad, a contar con el apoyo de otros agentes. Fullan (2002) argumenta que “los profesores y directores deben moverse hacia el peligro y correr el riesgo de unirse al medio formado por los padres y la comunidad, la tecnología, el Gobierno si quieren tener éxito”

Hay dos dimensiones claves para la capacidad. Una es lo que los individuos pueden hacer para desarrollar su efectividad, a pesar del sistema; la otra, es la forma como los sistemas necesitan transformarse. Este es también el camino para que el sistema cambie. “Si más individuos actuasen como aprendices; si conectasen con su espíritu infantil; si se hablase cada vez más con aquellos que tienen ideas diferentes a las nuestras, es probable que los sistemas aprendiesen a cambiar” (Fullan, 2002). No puede interrelacionarse la implementación, el cambio y la capacidad sin llegar a darse cuenta de que la profesión de enseñar debe ser muy distinta al pasado, y que las escuelas, tal y como las conocemos, deben transformarse tanto que apenas lleguemos a reconocerlas (Fullan, 2002).

7.3. Factores relacionados con el fracaso escolar y los bajos resultados educativos

Las causas del fracaso escolar, frecuentemente, son producidos por una simbiosis entre los factores que se encuentran fuera del sistema escolar como la pobreza y marginalidad, la vulnerabilidad y los factores inherentes a la escuela, cuyo rol o intervención no logra contrarrestar los efectos producidos por estos factores externos, produciendo a largo plazo un estancamiento de la estructura social y económica de los más vulnerables.

Según diferentes estudios que dan cuenta de los factores que inciden en el fracaso escolar y que analizan la trayectoria escolar, sus efectos e impactos sobre sus principales indicadores:

“se caracterizan por dos orientaciones teóricas diferentes que buscan identificar el origen y la dinámica que genera y posibilita bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar y aprender, todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar, cuyo último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (deserción) y el sistema”

Roman (2009:102)

Esto se explica porque, actualmente, el abandono y la desvinculación permanente del sistema formal son mucho más frecuentes entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos, siendo ésta una de las principales vías a través de las cuales se reproducen las desigualdades sociales.

También existen otros factores inherentes a las escuelas, que se representan como las dinámicas y situaciones que existen al interior del sistema y que tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela y liceos. Según (Roman, 2009), esto se puede analizar bajo dos perspectivas:

- El *Fracaso Escolar*, que se entiende como una resistencia a los códigos socializadores que tiene la Escuela, ya que impone una cultura dominante, inculca valores y modela la personalidad de acuerdo con los intereses de la clase dominante. Desde ese punto de vista la escuela segrega y estigmatiza a los estudiantes con diferente capital cultural sin reconocer ni validar su propia cultura; es decir, no se organiza ni ofrece estrategias adecuadas para la integración de estos estudiantes.
- Las *prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros escolares*. Dentro de estas existe un factor clave que son los profesores y profesoras y sus prácticas docentes.

Estos factores, básicamente, tienen su origen en la dificultad para la transferencia de conocimiento entendido como estrategias cognitivas y socio afectivas y también la actitud y expectativas del educador sobre sus alumnos.

Entre los factores que inciden en una educación efectiva, existe un amplio debate de cómo mejorar la educación en Chile centrado en cómo brindar una educación pública de calidad que beneficie a los más desfavorecidos, se han analizando las medidas tomadas en pro de la “igualdad de oportunidades” que paradójicamente concluyen que los sistemas educativos no favorecen la igualdad de oportunidades (Redondo, 2005), al menos no en los países en vías de desarrollo.

Desde profundos análisis de las políticas educativas de la reforma en Chile que han dado pie a numerosos estudios que aportan diversas versiones críticas respecto a esta reforma, una de estas versiones argumenta que estas se han diseñado basadas en la evidencia internacional por sobre una investigación educacional propia (OCDE, 2004), de nuestros contextos y de la realidad de las escuelas de Chile. Los cambios que se han producido en el sistema como el aumento de los años de escolaridad, la cobertura, la retención escolar no han garantizado una mejora de las condiciones de inequidad en las que ocurre la escolarización.

En la década de los 90' en Chile, se establecieron nuevas políticas educativas, que implementaron tres componentes estratégicos para cambiar las oportunidades de aprendizaje con el fin de expandir y elevar sustancialmente la calidad de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el sistema escolar (OCDE, 2004): los

programas de mejoramiento junto con la red enlaces, la reforma curricular y la extensión de la jornada escolar.

En la actualidad, la enorme heterogeneidad en tamaño, recursos y capacidades que acompaña al proceso de municipalización de los centros a más de dos décadas de implementación, junto con la reciente reforma educativa, hacen que sea muy difícil realizar un diagnóstico de validez universal para la educación municipal. Las municipalidades más desarrolladas en sus capacidades de administración educacional han comenzado a incursionar en una dimensión que formalmente es atribución exclusiva del Ministerio de Educación: la materia técnico-pedagógica.

Muchos municipios han constituido equipos de asesoría y supervisión técnica que apoyan el trabajo de sus escuelas generando proyectos de mejoramiento de la calidad, supervisando el buen funcionamiento de los programas generados por la Reforma, creando fondos concursables y otros incentivos para sus docentes y sus escuelas. Algunos municipios han generado planes propios de perfeccionamiento docente, muchas veces contratando servicios externos. En los últimos años se ha comenzado a establecer acuerdos entre algunas municipalidades y los Departamentos provinciales del Ministerio de Educación para que estos deleguen en aquellas algunas de sus tradicionales funciones de supervisión y asistencia técnica a las escuelas (OCDE, 2004).

Una de las mayores fuentes de inequidad del sistema de educación financiado con recursos públicos se basa en que: mientras más pobre y aislada la población escolar, es decir, mientras más necesitada del mejor servicio educativo, es más probable que su educación esté en manos de los agentes con menos capacidades. Estas desigualdades se refieren tanto a capacidades técnicas como a disponibilidad de recursos financieros.

Sin embargo no es la única fuente de inequidad, otro conflicto es que las escuelas privadas que reciben subvención estatal no están obligadas a educar a cualquier niño cuyos padres solicitan matrícula, muy por el contrario, la mayoría de estas escuelas realizan procesos de selección de los niños basados en el diagnóstico de sus capacidades y conocimientos, y expulsan a los niños que presentan más bajo rendimiento y problemas de conducta.

Por su parte, la evaluación juega un rol esencial en el sistema escolar. Como una forma de apoyar a los actores y procesos, el Ministerio de Educación ha desarrollado una evaluación nacional de resultados de aprendizaje y usos actuales y potenciales de los mismos, por una diversidad de actores.

7.4. Programas e iniciativas de mejoramiento educativo orientado hacia la formación profesional docente y fortalecimiento directivo

Chile es una experiencia destacada en cuanto a la importancia de las políticas de mejoramiento, e inédita en cuanto al peso que han tenido algunos agentes externos en estas políticas.

Las políticas orientadas a las docencia tuvieron por objetivo fortalecer la formación inicial docente (donde se destaca la creación del programa INICIA y la acreditación de carreras), la formación continua o perfeccionamiento docente (ámbito que incluye la formación de capacidades directivas), la evaluación del desempeño docente y el sistema de incentivos de reconocimiento a la calidad del desempeño profesional.

La acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía, establecida en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (promulgada en el año 2006), constituyó un paso relevante para asegurar la calidad en la formación inicial docente, pues, por primera vez, las universidades e instituciones chilenas que imparten estas carreras deben certificar la calidad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje ante un sistema nacional de acreditación.

Por su parte, el programa INICIA, creado en 2008, promueve un mejoramiento profundo en la formación de nuevos docentes en Chile, con el fin de asegurar que el sistema escolar cuente con profesores suficientemente preparados para los nuevos desafíos educacionales que enfrenta el país. INICIA cuenta con tres componentes: evaluación diagnóstica de conocimientos y competencias de los egresados y estudiantes de los últimos años de todas las carreras de pedagogía del país; establecimiento de orientaciones curriculares y estándares disciplinarios y pedagógicos; y apoyo directo a instituciones formadoras, mediante fondos censurables, para fortalecer sus planes de estudio, sus capacidades académicas y sus vínculos con el sistema escolar (MINEDUC, 2010).

Entre el 2006 y el 2009, se fortalecieron programas de perfeccionamiento profesional y, a la vez, se crearon nuevas iniciativas tanto en modalidades presenciales como a distancia, con el fin de acrecentar las capacidades de los docentes en ejercicio. El programa de Postítulos permite a los docentes de Educación Básica lograr una especialización o 'mención'. Inicialmente se centró en las áreas de Matemática y de Estudio de la Naturaleza para docentes de segundo ciclo. Durante el actual periodo, el programa se amplió a las áreas de Lenguaje y Comunicación y Estudio de la Sociedad, se extendió a una especialización para primer ciclo y se asoció además al incentivo de Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) con el propósito expreso de promover la especialización de los profesores.

El liderazgo directivo se ha convertido en una prioridad de la política educativa de todos los países por su rol clave en mejorar los resultados de las escuelas, por su influencia en las motivaciones y capacidades de los profesores, así como en el ambiente y clima escolar. Estudios indican que la gestión del director es un factor que explica hasta el 25% de los aprendizajes de los estudiantes. El programa de liderazgo Directivo fue creado el año 2006 y está orientado a directores, directivos y equipos técnico-pedagógicos de escuelas y liceos del conjunto del sector subvencionado, con énfasis en el sector municipal (MINEDUC, 2010). En lo formativo, el Programa lleva a cabo iniciativas de perfeccionamiento para profesores que cumplen roles directivos en escuelas y liceos subvencionados a través del concurso de universidades nacionales y extranjeras, como también por medio de talleres a nivel local, donde se privilegia el aprendizaje entre pares, orientado por directores y jefes de unidades técnico-pedagógicas capacitados por el centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Las metas educativas Iberoamericanas, publicadas por la Organización de Estados Iberoamericanos, de acuerdo al texto elaborado tras la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en el Salvador el día 19 de mayo de 2008, pone énfasis en un punto fundamental como es: la calidad de la educación, los docentes y las nuevas tecnologías.

Es necesario detenerse en el último punto y referirse al tema de la condición docente y las grandes preocupaciones que existen en torno a esto como lo son: las condiciones laborales, la formación y la capacitación de los docentes y, asociado a esto último, la

provisión de docentes titulados para el sistema educativo. Se menciona también que la formación y la capacitación de los docentes, la titulación de los docentes, las certificaciones y su actualización pedagógica constituyen su núcleo principal. También se hace referencia en ocasiones a la preparación de los docentes para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales y se establecen metas específicas para los docentes universitarios vinculados a la investigación, la innovación, el intercambio académico y el desarrollo de la formación de posgrado.

7.5. Factores del cambio asociados a la aplicación en el aula.

Desde una perspectiva de la psicología educativa y haciendo una revisión de la literatura científica de los últimos años, se señalan tres grandes bloques de variables con las dificultades que encuentran los profesores para instaurar innovaciones educativas en sus aulas. (Monereo, 2010:586)

1. Un conjunto de factores que tiene que ver con variables de índole personal, relativas al *coste emocional* que supone cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad.
2. Un segundo bloque de cortapisas se centra en factores de carácter profesional y, más concretamente, en lo que denominaríamos en un sentido amplio las *competencias profesionales* del docente, que englobaría al conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión (Monereo y Pozo, 2007).
3. La auto-representación negativa de los docentes en calidad de posibles agentes de cambio entronca claramente con el tercer y último grupo de variables, que se han identificado como parcialmente responsables de su resistencia al cambio; nos referimos a los *factores de naturaleza institucional*.

A partir de estos tres grandes bloques, a continuación, se analizarán los aportes de otros estudios e investigaciones que permitirán profundizar en las dificultades por las que atraviesa el docente al instaurar cambios o innovaciones en el aula.

a) Del coste emocional: el rol del profesor en el cambio de las prácticas

Se entiende un cambio educativo como una transformación, una variación de la situación actual a una que pretende innovar hacia una instancia mejor a la vivida. Las reformas en educación traen consigo una serie de medidas y pautas nuevas que deben ser adoptadas por todos los implicados de manera que sea un cambio productivo y tendiente a la mejora.

Cambiar las prácticas educativas no es un proceso rápido ni mucho menos fácil, diversos autores nos muestran que si no hay un compromiso con las nuevas medidas que se desean incorporar en una institución, simplemente, el intento puede terminar en fracaso.

Algunos profesores asumen sus prácticas de aula como una actividad ya aprendida en su paso por la Universidad y cualquier propuesta nueva de cambio requiere una serie de condiciones y elementos propicios para que sea aceptada y adoptada.

La implementación de una reforma educativa es un proceso largo de adaptación y desarrollo de innovaciones no exentas de dificultades. Michael Fullan (2002:17) analiza la reforma educativa y entrega orientaciones de cómo afrontar el nuevo problema del cambio, señalando que el sistema educativo debe afrontar el cambio como modo de vida

y no sólo como una medida política, ya que es un trabajo en conjunto de quienes determinan las líneas a seguir en materias educativas y de quienes las aplican, es decir, los profesores y de los demás miembros de la comunidad educativa.

Por lo anterior, es fundamental que el profesorado sea consciente de cómo afrontar y gestionar las fuerzas del cambio que se producen en las sociedades dinámicamente complejas, como una necesidad profesional y personal, “los profesores deben buscar oportunidades para unir fuerzas con los demás, y deben darse cuenta de que forman parte de un movimiento más amplio para la creación de una sociedad que aprende, a través de su trabajo con los alumnos y los padres” (Fullan, 2002).

Se considera este planteamiento importante para entender la implicación o participación de los profesores en las decisiones educativas que se toman. Los cambios a nivel educacional requieren de la implicación de todos los actores comprometidos en la aplicación de las medidas necesarias a adoptar por los centros y que se orienten a la mejora e innovación. Sean estos la adaptación a nuevas medidas, que requiere tener conciencia de estas, una responsabilidad en la aplicación o una actualización en los temas que van a ser modificados.

Fullan en una clase magistral dictada el 9 de enero del 2010 publicada en la Web de Educarchile, en Santiago de Chile, señaló tres claves o reflexiones para un cambio educacional:

- La colaboración y participación entre toda la comunidad educativa.
- El desarrollo de las capacidades individuales.
- Pasión por la profesión.

En cuanto a la situación en Chile, respecto al cambio cultural interno que debe realizarse en las escuelas, señala que existen dos trabas para llevar a cabo esta medida:

- la primera, es el hecho de que los profesores trabajan solos en los colegios, lo que impide la colaboración entre ellos mismos;
- la segunda, afecta a la orientación de las agencias, en el caso de Chile las Municipalidades y el rol del Ministerio de Educación, y se relaciona con su actuación respecto a los establecimientos educacionales.

Siguiendo en Chile, María José Lemaitre, en un artículo de la revista Estudios Públicos, presenta el tema “Desafíos del desarrollo profesional docente: Una mirada desde la acreditación” (2009:183-185), se refiere a los cambios múltiples que experimenta la sociedad y la educación y hace una selección a modo de indicación del tipo de cambios que inevitablemente tiene un impacto sustancial en la labor de los docentes que se desempeñan en el sistema escolar; los cambios mencionados son:

- Ampliación y diversificación del acceso a la educación.
- Cambios en la estructura y rol de la familia.
- Los modos de producción, difusión y transmisión del conocimiento.
- Desarrollo de la tecnología.

Para Lemaitre, estos cambios afectan a la definición del rol del profesor en el entorno actual. La propuesta que hace es que, desde las Universidades que forman a los futuros profesores y a los actuales, se tenga un currículo que reconozca estos cambios y asuma

la responsabilidad de orientar a los docentes al reconocimiento de nuevas orientaciones y formas de enseñanza.

b) Competencias profesionales. La formación del profesorado

Para lograr que el profesor sea agente de la mejora escolar y social, Michael Fullan (2002:132), en su texto "Las fuerzas del cambio y su mirada hacia el futuro", plantea seis objetivos de los que tomamos dos de ellos:

- Ser personas que aprenden y que incesantemente buscan, valoran, aplican y transmiten conocimientos, como profesionales conscientes, a lo largo de su carrera profesional.
- Desarrollar y aplicar conocimientos de currículo, enseñanza, principios de aprendizaje, y evaluación necesaria para poner en práctica y supervisar programas efectivos y en evolución para todos los alumnos.

Todo ello resalta la necesidad de que el profesorado esté en el transcurso de su vida formándose, que esté al día de las propuestas que surgen para mejorar la educación, y pueda entregar a los alumnos y alumnas una enseñanza de calidad. Es esencial que conozca e identifique los planteamientos del currículum para que, con apropiación de los enfoques y conceptos, pueda modificarlo y adaptarlo a la realidad escolar en la que trabaja.

Es también fundamental para el desarrollo curricular que los profesores conozcan acerca de otras realidades educativas, tanto a nivel nacional como internacional. Exige esto un intercambio de aprendizajes que puede aportar innovaciones en la línea de una mejor enseñanza.

En Chile, Patricia Raquimán (2008) hace una aproximación y reflexión hacia el concepto de formación continua como un proceso de cambio profesional, en el contexto del aprendizaje de adultos, específicamente profesores en ejercicio. Su propuesta es una reflexión sobre la reconstrucción del profesor como protagonista de la acción educativa (2008:74-75); sus principales análisis están referidos en su trabajo "El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua" y hacen mención de los siguientes puntos:

- La mirada técnica en que se sustentan muchas experiencias de formación, están muy lejos de concebir al profesor como gestor de sus propios cambios y protagonista de sus aprendizajes; lo más común es entregar contenidos actuales a niveles teóricos pero muy lejos de la realidad y los contextos donde se deben aplicar.
- Se parte del supuesto que lo enseñado es una verdad inamovible, que todo lo tratado en la experiencia de capacitación tendrá sentido y, por supuesto, le será significativo por el sólo hecho de participar.
- Los capacitadores son concebidos como expertos en contenidos, cumpliendo el objetivo de transmitir sus conocimientos, muchas veces réplicas de información contenida en el conocimiento experto sin ningún esfuerzo de transferencia o contextualización.

Siguiendo con esta autora y a su cita de Paquay (en Raquimán, 2008: 83), podemos retomar algunas ideas sobre lo que debe poseer toda formación continua de calidad:

- El anclaje de la formación de profesores debe estar en sus necesidades profesionales, lo que implica que los objetivos de una formación deben dar respuesta a los problemas profesionales y/o que les permitan realizar sus proyectos.
- Las estrategias de formación adoptadas para el trabajo con adultos, entre otras, es considerar las preocupaciones profesionales a partir de una explicitación de lo vivido y de una reflexión sobre sus prácticas.
- Una integración de la formación más instituida en el trayecto del desarrollo profesional es aquella que considera que los profesores en formación tienen una historia y sus proyectos personales.
- Generar un medio ambiente que favorezca la interacción entre los profesores en formación, mejor todavía, crear redes interactivas entre ellos en el cuadro de proyectos colectivos.

Ya se han señalado que las formaciones que se desarrollan en Chile por parte del Ministerio de Educación, a juicio de Carmen Sotomayor y Horacio Walker, tienen una falta de vinculación y articulación con las iniciativas de formación continua. No se centran en la transformación de las prácticas docentes que impacten en los aprendizajes en el aula, llegando a la conclusión de que el desarrollo profesional docente debe estar dentro de un sistema integrado que parte desde la formación inicial hasta la formación continua a lo largo de su carrera laboral (2009:60-61).

Estas posturas muestran la urgente necesidad de replantear los programas de formación que se desarrollan en Chile, generando instancias de mayor participación del docente en la toma de decisiones de las formaciones que recibe, ajustándose al contexto en el cual se desenvuelve, teniendo la oportunidad de hacer explícitas sus ideas, sus creencias sobre su práctica y poder conocer otras experiencias que permitan poner en diálogo la realidad escolar en la que convive.

c) La consideración institucional: las concepciones del profesorado en la formación

Las concepciones del profesor tienen gran utilidad cuando se indaga sobre la asunción del cambio de prácticas o cambios educativos que experimenta el docente. La idea o creencia respecto a un modelo de enseñanza puede verse cambiado una vez que se asume otro tipo de modelo, como también las nociones sobre currículum, el rol del docente y otras prácticas de aula.

Entre las investigaciones chilenas que han analizado las concepciones, está el trabajo de la profesora Viviana Gómez Nocetti y su grupo de investigación (2007:27). Para ellos, es urgente que el profesor sea eficiente en el manejo de la dimensión pedagógica del constructivismo, enfoque vigente en la actualidad. Un cambio en esta dirección no se puede dar si el profesor no cambia sus propias ideas acerca de cómo se aprende y cómo se enseña. Por tanto y a modo de conclusión señala: “si no hay cambio conceptual en el profesor sobre cómo se aprende y cómo se enseña, lo mismo que para qué se enseñan determinados contenidos y habilidades; entonces seguirá enseñando con sus estrategias de siempre” (Gómez et al., 2007).

Así, se pueden desprender los siguientes aspectos de lo mencionado anteriormente:

- El pensamiento del profesor representa un papel importante en lo que enseña y en la forma como enseña.

- La identificación e interpretación de las concepciones de los profesores puede ser el comienzo para generar eventuales cambios de las mismas.
- Se podrían mejorar las prácticas educativas si los implicados reflexionan y hacen explícitas sus ideas sobre qué es aprender y cómo enseñar.
- Una propuesta de formación podría comenzar por pedir al profesorado que exponga las concepciones de los profesores, para introducir sobre ellas posibles modificaciones.

El rol del profesor es, pues, fundamental en el momento de adoptar una estructura conceptual curricular nueva; para ello, debe tener un pensamiento flexible que le permita modificar su pensamiento y asumir nuevas propuestas para la práctica en el aula.

Díaz-Barriga Arceo (2010:42) en una investigación realizada en México, acerca de los procesos de reforma curricular ocurridos en su país en los últimos años, señala que iniciar un proceso que pretende la innovación educativa con la concepción del docente como *tabla rasa*, sin recuperar su capital cultural y experiencia, impide en buena medida el proceso de creación o construcción de un nuevo saber.

Para decir que se ha logrado innovar, se requiere una transformación a fondo de las concepciones y prácticas educativas de los actores de la educación, principalmente profesores y alumnos, así como replantear la dinámica y estructura de los diversos procesos y escenarios educativos que resultan impactados por la innovación en cuestión (Díaz-Barriga, 2010:43).

7.6. Comentarios finales

El cambio en educación es un proceso complejo que debe ser observado desde sus inicios hasta su completa integración. La labor del profesor en este proceso es fundamental, ya que es el responsable de integrar e implementar muchos de los cambios que se proponen en las reformas educativas y curriculares.

Los autores e investigaciones mencionadas permiten dar luces a las posibles causas que dificultan la institucionalización del cambio, es decir, de las innovaciones o reformas que se pretenden hacer en las escuelas. Para superar los obstáculos, se hace fundamental el trabajo colaborativo y consciente de toda la comunidad educativa involucrada.

Muchas veces, en la escuela se cae en una desmotivación colectiva producto de las malas gestiones provenientes de las jerarquías o de las condiciones de vulnerabilidad de los alumnos que atiende. En varias ocasiones, directivos y profesores se sienten “atados de brazos” e impotentes al ver que las condiciones familiares de sus alumnos, los bajos logros en los aprendizajes y la poca preparación para atender a la diversidad los hace “fracasar” en sus esfuerzos diarios de poner en marcha la escuela; esto hace que la situación de agotamiento y de desmotivación se apodere del colectivo y no vean salidas pese a los esfuerzos realizados.

El problema radica, principalmente, en que se desconoce el potencial que poseen como equipo para dinamizar un cambio en su propia unidad educativa, asumiendo como propia la posibilidad de revertir los fracasos escolares a través de la escuela, mediante la institucionalización de las buenas acciones y el autodescubrimiento de nuevas prácticas pedagógicas distintas a las asumidas para generar conocimiento educativo necesario a fin de abordar problemas escolares de fondo.

Es importante analizar cómo piensan y cómo actúan los directivos y profesores, pero más importante es analizarlo teniendo en cuenta el contexto, las condiciones laborales y sus propios intereses. Esto nos invita a pensar el problema del cambio como un problema cultural, puesto que el mundo de la escuela está marcado por una cultura muy pocas veces consensuada y fragmentaria. Bajo esta perspectiva, los directivos y los profesores de la escuela deben ser vistos como agentes protagónicos para reconstruir y redefinir proyectos de cambio, constituyendo su práctica la resultante de la articulación de un entramado de condicionantes tanto como de supuestos como de creencias, teorías implícitas y científicas que han sido gestadas durante un largo proceso de formación y socialización.

Por eso, es importante focalizar los esfuerzos en la profesionalización de la labor docente y en el liderazgo de la gestión directiva, enfatizando en la necesidad de que el profesor esté actualizado en las nuevas medidas que se implementan a nivel local o global o en las formaciones profesionales que se realizan y que deben apuntar a integrar estas nuevas políticas; también, debe conocer la importancia de las concepciones del profesor al inicio de una formación, participar de explicitar las que se poseen y asumir la importancia de modificarlas.

Todos estos aspectos identifican y caracterizan un profesor reflexivo, comprometido y participativo como el que necesitamos.



III - LA ACTIVIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

8. Experiencias en los centros educativos

Este capítulo presenta un ejemplo de los proyectos de innovación o mejora promovidos y realizados, a partir del diagnóstico inicial, en cada una de las 12 escuelas participantes en el proyecto.

Con el paso de los meses, las diferentes iniciativas han ido alcanzando niveles de logro e institucionalización diversos, pero, en todo caso, podemos decir que las escuelas de la comuna de Coyhaique se hayan inmersas en procesos de revisión y renovación institucional de sus diferentes aspectos básicos.

Los proyectos de innovación han sido liderados por los directores y directoras de cada establecimiento y han contado, además, con el apoyo de los jefes técnicos (UTP) y de otros miembros del Claustro. En cada equipo de innovación participaba un asesor del Departamento de Pedagogía de la UAB, y en algunos casos, de la Universidad de Talca.

Las temáticas son muy diversas y los logros alcanzados también, pero sirven de muestra de la actividad desarrollada, de su orientación y resultados. Cabe decir que no son los únicos proyectos de mejora que realizan los centros, pero si los promovidos dentro del proyecto de la AECID, que deberán completarse con los promovidos durante este año escolar y el próximo por el profesorado de lenguaje/comunicación y de matemáticas.

Se explicitan pues los avances, logros y dificultades de las 12 experiencias iniciadas y desarrollados por los directivos con apoyo de sus asesores. Nuestro objetivo no es sólo reconocer y formalizar el trabajo desarrollado durante meses, sino también servir de ayuda y motivación a otros establecimientos para que se sumen al proceso de la mejora educativa municipal.

8.1. Desarrollo curricular y optimización de los tiempos en la escuela Río Blanco

Sergio A. Becerra y Rina Barrientos

Diego Castro (Editor)

8.1.1. Contextualización

La Escuela Río Blanco se crea el 20 de junio de 1936, como iniciativa privada de los primeros pobladores del sector, que tuvieron la visión y sintieron la necesidad de contar con una escuela para educar en las primeras letras y formar a sus hijos, en los valores y cultura de Chilenidad, considerando la cercanía e influencia Argentina, distante a no más de algunos kilómetros. Es así, que, de una primera escuela, construida íntegramente por las propias manos de estos pioneros, que dieron forma a las lengas y ñires hasta convertirlas en toscos bancos, y mesas, hicieron de esta humilde construcción, la escuela, que junto a una docena de niños y niñas, acompañados por sus padres y una valiente profesora, que llegara a entregar sus luces y mensaje en aquellas impresionantes soledades, de climas inhóspitos y de carencias todas; parecieron olvidarse, cuando un día 20 de junio, la historia nos dice de las miradas orgullosas y felices puesta en la bandera y de las pequeñas y de las grandes voces, que se fundían en coro, entonando en estos confines, tal vez por primera la canción nacional se inauguraba esta escuela.

Hoy, 74 años más tarde, la Escuela Rural con Internado Río Blanco, dependiente de la Ilustre Municipalidad de Coyhaique, es la justa heredera y depositaria del prestigio y la confianza, de muchas generaciones, que han conocido de su progreso, de su historia de su fructífera labor en el campo de la educación. Además, del apoyo comprometido y efectivo hacia la comunidad en que se encuentra inserta, lo que la hace en una institución valorada y respetada en su entorno geográfico. Nuestra escuela se encuentra ubicada entre los ríos Huemules y El Blanco, en una zona de aproximadamente 3 hectáreas, encontrándonos distante de Coyhaique, capital regional y comunal, a 35 km. Al sureste de ésta y aproximadamente a 14 km. de la frontera con Argentina. La matrícula en el curso 2010 es de 100 alumnos, con un alto índice de vulnerabilidad social, que alcanza el 89%, según indicadores oficiales. Las familias de los alumnos en su mayoría son de bajos y escasos recursos económicos, los padres tienen trabajos ocasionales diversos, no calificados, como: obreros agrícolas, empleadas domésticas, ayudantes en la construcción, proyectos municipales de absorción de manos de obra entre otros. El grueso de las familias, tiene estudios básicos incompletos, una minoría de un 10% tienen estudios medios completos o incompletos.

Los alumnos se encuentran distribuidos en 9 cursos, desde Nt1 y Nt2 a octavo año, los alumnos proceden tanto del sector rural, como de la ciudad, que en este último caso, se internan por diversos problemas sociales, esta matrícula representa aproximadamente el 45%. El establecimiento además posee un proyecto de integración en déficit cognitivo, que atiende a quince alumnos, de los cuales dos en Educación especial, lo que en concreto permite que se entreguen tres modalidades de Educación, en este caso pre básica, especial y Básica. En lo que describe nuestras estructuras cabe destacar que

contamos con 1 director, 9 docentes de educación básica, 1 parvulista, 1 educadora diferencial, 4 paradocentes, 2 auxiliares de servicios y 2 manipuladoras de alimentos. Recientemente se ha contratado con recursos de Subvención especial preferencial, una psicóloga con tiempo parcial, para trabajar la área de convivencia. Finalmente cabe destacar que en diversas ocasiones, hemos sido elegidos como escuela piloto, en proyectos innovadores del Ministerio de Educación, como utilización de tecnologías y sistemas de aseguramiento en la calidad de la gestión escolar.

8.1.2. Diseño de la experiencia

Las Escuelas, al igual que otras organizaciones no se encuentran ajenas a los vertiginosos cambios y necesidades que experimenta nuestras sociedades, ello independiente de su ubicación geográfica, economía y desarrollo. Hoy resulta imperativo estar atentos a lo que ocurre a nuestro alrededor y aún, a veces, en las acentuadas diferencias que experimentan nuestros colegios, debemos actualizarnos y renovarnos permanentemente para estar en condiciones de acortar estas brechas sociales, que afectan a nuestras familias y en particular a nuestros alumnos.

Ciertamente, en este aspecto la educación resulta un pilar fundamental, no el único, pero sí el que más afecta positivamente en este cambio o salto cualitativo que como país pretendemos alcanzar. En ello, todos concordamos, el tema se torna complejo cuando, nos corresponde aplicar las estrategias que nos lleven a dar mejores oportunidades de desarrollo a nuestros alumnos, en cómo lograr cautivar un mayor interés en progresar, en cómo mejorar nuestros indicadores de eficiencia interna así, como los rendimientos académicos en general, que es lo que hoy en día, entre otros indicadores que reflejen la calidad de la Educación que nos encontramos impartiendo.

Estamos ciertos, que son todos temas complejos, tanto en su significado como en su profundidad. Todas estas reflexiones y otras, nos llevaron a preguntarnos, qué hacer en lo concreto, en lo inmediato, que abordar en “mi realidad”, que debemos reforzar o introducir como estrategia, que nos permita mejorar nuestras prácticas pedagógicas y que como consecuencia, podamos ejecutarlas y “palpar” su resultado.

De esta reflexión y discusiones previas, organizadas, surgen variadas temáticas, algunas muy difíciles de abordar por su complejidad, pero no menos interesante por los temas pedagógicos en discusión, por el hecho de discutir y pensar en torno a lo que estamos haciendo como país, como región y comuna y en concreto como Centro Educativo. Es así, que dentro de varios temas, consensuamos, que uno de los *principales problemas*, que se nos presentaba era el *escaso tiempo*, para preparar las clases, entregar en el aula los Aprendizajes esperados en su totalidad de tal manera de evitar vacíos en los contenidos que los alumnos deben conocer y dominar, analizar los extensos planes y programa Ministeriales, sin duda, hasta aquí, es un problema común a muchos establecimientos y a cualquier organización en general, *la falta de tiempo*.

Una vez detectado, el problema y las incidencias negativas, de trabajar no pocas veces en el hogar, en la preparación de las clases, el no avanzar en los Aprendizajes y dejar algunos o muchos fuera provocando “vacíos” en los alumnos por falta de tiempo y/o mal uso de los tiempos y que además, se acrecentaban con el no conocer con la profundidad debida, los diferentes planes y programas de los subsectores fundamentales, en que nos centramos, es decir, educación matemática, lenguaje y comunicación, estudio y comprensión de la sociedad, estudio y comprensión de la naturaleza de primero a octavo año y en los cursos NT1 y 2 en lenguaje y comunicación la cantidad de horas que

implicaba cada plan, lo poco operativo que significaba el manipular y estar extrayendo permanentemente aprendizajes esperados, sin seleccionar aquellos más significativos y coherentes en las conductas previas y de continuidad.

Hecho este primer análisis así como una relación de las posibles soluciones y considerando nuestros propios medios, humanos y materiales, el equipo docente concordó que una primera tarea era organizar talleres con fechas definidas y temas específicos a tratar. El objetivo era promover debates y discusiones en cada subsector de tal manera que la síntesis del trabajo realizado incluyera todos los contenidos del año escolar y que dichos contenidos se ajustasen en el tiempo al calendario escolar regional y a la programación interna del establecimiento.

8.1.3. Desarrollo de la experiencia y resultados

A decir de los participantes, el elaborar esta selección de objetivos de los planes y programas de los subsectores fundamentales, que en no pocos, significaba un exceso de trabajo, al considerar ineficaz, estar en permanente búsqueda de aprendizajes en un texto, poco amigable, debido a lo extenso de éste y que el trabajar en grupo, les facilitó el trabajo de selección de aquellos aprendizajes, que siempre debían estar por obedecer a una lógica pedagógica coherente y de significación para otros de continuidad.

El hecho de trabajar todos en el estudio y análisis de los planes y programas y de relevar y discutir la puesta o no de estos aprendizajes, significó el conocer y dominar estos planes y programas, así como entender el significado y la importancia de articular estos contenidos en cada curso y/o nivel, así como darnos cuenta, que carecíamos de una planificación calendaría en el aula, versus una planificación de contenidos semestral o anual, lo que en la práctica implicaba una *descoordinación tiempo-contenidos*, es decir, se planificaba sin considerar los tiempos y además sin la rigurosidad de seleccionar debidamente y de articular aprendizajes, lo que tenía como consecuencia, que en pruebas de diagnóstico externas aplicadas previamente en algunos cursos, arrojaban cero resultado, lo que inmediatamente nos llamó la atención y luego de una breve investigación y análisis interno, nos permitió comprobar que eran contenidos no tratados en el aula, por “falta de tiempo” lo que obviamente redundan en bajos resultados, en eventuales pruebas de rendimiento.

De lo anterior, como producto, se elaboraron dos anillados con los aprendizajes elegidos y consensuados que no debían estar ausente de Primer y Segundo ciclo y que permitirían además, un fácil acceso, para efectos de considerar los tiempos de calendario del semestre y del año, la disminución de los tiempos en la búsqueda de Aprendizajes, porque ya se encuentran seleccionados.

Como consecuencia, de este trabajo cuyo objetivo es optimizar el uso de los tiempos, tanto para el Docente como para el alumno, surgió en algunos Docentes la idea de aprovechar, el uso de los recursos tecnológicos existentes, en este caso, como escuela piloto, cada Docente cuenta con un notebook, lo que permitió que el Profesor, tenga en su poder, al momento de monitorear la clase su planificación a la vista en coherencia, con lo que ejecuta y con los tiempos que tiene para ello, según el trabajo previo que dio origen a este proyecto, que como complemento, el docente podrá ir formando un banco de datos de planificaciones de tal manera de poder en el transcurso del tiempo, su trabajo consista en adecuar estas planificaciones y no necesariamente realizarlas íntegramente. Sin duda ello, permite ahorrar un tiempo importante de trabajo previo y a la vez mejorar lo hecho, según las experiencias anteriores. En el plano técnico resulta más operativo. Realizar las

observaciones en el mismo equipo, así como monitorear o extraer la información para un banco general de información de la Escuela.

Como actividad, recientemente puesta en ejecución, aún no tenemos resultados concretos en lo referido a rendimientos, pero si resultados empíricos con respecto a ordenamiento en los tiempos, debido a que es prioritario considerarlos evitando que contenidos queden fuera, así como también mejor aprovechamiento del recurso profesional, que tiene conocimiento de los plazos con que cuenta y que es de suma importancia considerar todos los contenidos seleccionados. Además en el plano personal, el no destinar o evitar usar tiempos libres en actividades laborales, permite mejorar el ánimo y la predisposición Docente en el Centro Educacional, como consecuencia de la realización de un trabajo a largo o mediano plazo, como en este caso ha sido este ordenamiento curricular.

8.1.4. Conclusiones e indicaciones para la mejora

El cuestionarse, sobre algunas o muchas de las problemáticas que ocurren a diario en nuestros centros, es una tarea fácil cuando las soluciones de algunas de ellas, no están en nosotros; es decir, es siempre mucho más fácil realizar diagnósticos, pero mucho más difícil intentar ser parte de la solución. Si bien es cierto que hay situaciones que no dependen de nuestra voluntad, su solución; también es cierto, que son pocas las obras humanas en las cuales no podamos influir.

En este caso y en el plano que nos corresponde desempeñarnos a diario, tendemos muchas veces a ser parte de la corriente que lleva el cauce “normal” y nos cuesta detenernos, aunque sea por breves instantes a pensar, que también no pocas de las actividades que realizamos a diario pueden mejorarse siempre y en cualquier contexto.

Como escuela hemos aprendido eso: siempre es posible un poco más, nada es producto final o terminado, todo es perfectible; tanto es así, que, luego de este pequeño proyecto, sentimos que logramos hacer algo mejor, más acabado. Más que indicaciones para otros, creemos que un modo de contar nuestra experiencia, como se pudo concretar, y como afectó a nuestras prácticas pedagógicas, nos ha permitido ver que somos capaces de darnos cuenta que no lo sabemos todo, estando abiertos a escuchar el uno del otro y que somos conscientes de que nos falta mucho y de que para acortar esa distancia que nos falta debemos ser más tolerantes, perseverantes, críticos y autocríticos, con capacidad de renovarnos; lo contrario es permanecer en la inercia pedagógica y humana.

Para la organización y ejecución de este trabajo, nos reunimos previamente con algunos docentes, para informar y sensibilizar sobre la temática que nos reunía y, para luego, elaborar un calendario que nos permitiera cumplir los plazos que nos fijamos, para no interferir con otras actividades del establecimiento y dentro de este calendario fijar los objetivos y actividades que debían arrojar un producto al término de estas reuniones, dentro de un clima de confianza, que permitiera la participación e identificación con los problemas o necesidades detectadas.

Los grupos se organizaron en parejas y tríos con una persona a cargo de dirigir, otra de redactar y una tercera para exponer en un trabajo final de grupo. Finalmente, en plenario, los integrantes debían responder a las dudas y sugerencias del resto de colegas del Claustro. Una vez producidos los debates y acuerdos, se eligió una comisión redactora final que dio forma al trabajo y dio a conocer el producto, en un primer borrador, que luego de ser conocido fue aprobado para su elaboración final, siendo hoy en día un importante documento facilitador de las labores docentes.

8.2 Dinamización de la lectura y uso de biblioteca escolar en la escuela rural Valle de la Luna

**Pablo Fuentealba
Diego Castro (Editor)**

8.2.1. Contextualización

La escuela rural Valle de la luna de Villa Ñirehuao, se encuentra al noroeste de la capital regional Coyhaique, distante a 62 kilómetros, y pertenece administrativamente a la comuna del mismo nombre.

El centro educativo fue fundado en el año 1969 con la finalidad de atender a la población de la recién creada villa y sus alrededores como los sectores de río Norte, Arroyo el Gato, Rodeo Los Palos y las estancias ganaderas que por esos días generaban gran fuente de trabajo.

Desde sus inicios, el centro educativo Valle de la luna (llamado así en honor al impresionante valle en donde está inmersa la localidad y en el cual se distinguen montículos que se asemejan a los cráteres lunares) o como generalmente se le conoce “la escuela”, cumple con brindar a sus alumnos y familias la oportunidad del acceder al beneficio de internado u hogar estudiantil, en donde se da acogida a todo alumno que por razones sociales o de distancia entre su hogar y la escuela no les es posible permanecer diariamente en ellas mientras se desarrolla el año escolar.

El grupo de alumnos que asiste a nuestra escuela, pertenecen en su mayoría al sector socioeconómico más vulnerable de la sociedad caracterizado por una alta tasa de abandono, un entorno familiar sin estudios ni estímulos al estudio, escasos ingresos económicos en el seno familiar, etc. Ayudado lo anterior con la limitada conectividad con los centros poblados (teléfono/Internet/estado de caminos), decantan en que la escuela se haya convertido en un factor generador de oportunidades para superar dichas limitantes.

Actualmente, el centro imparte educación general básica manteniendo una matrícula actual a 65 alumnos, de los cuales 20 están bajo el régimen de internado. Los alumnos cursan desde el primer al octavo año básico, destacando que ante la baja matrícula se utiliza la modalidad de cursos combinados, encontrándose actualmente el tercer y cuarto año fusionados, al igual que el quinto y sexto año básico.

En cuanto al personal que se desempeña actualmente al interior del centro, se destaca la presencia de 7 docentes de educación básica, 2 asistentes de la educación, 2 auxiliares de servicios menores y 2 manipuladoras de alimentos.

En busca de potenciar el trabajo desarrollado por el centro, con el transcurrir del tiempo se han ido sumando variadas redes de apoyo, tanto gubernamentales como privadas, instituciones que permanentemente están interesadas en colaborar con el trabajo del

centro, destacándose de la Ilustre Municipalidad de Coyhaique, Carabineros de Chile, Conaf, Fosis, etc.

8.2.2. Diseño de la experiencia

Ante la necesidad de mejorar los resultados académicos de nuestros alumnos, que de acuerdo a las últimas mediciones estandarizadas que anualmente se desarrollan en los centros educativos, especialmente el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) indicaba que nuestros alumnos no poseían o no demostraban un nivel adecuado de comprensión, calidad ni velocidad lectora, en conjunto con los docentes nos cuestionamos ¿a qué se deberá el bajo nivel lector de nuestros alumnos y alumnas?

Reunidos para analizar las diversas razones o motivos que estaban decantando en el bajo nivel demostrado por los niños y niñas en lectura, la respuesta al cuestionamiento fue sencilla y lapidaria: nuestros alumnos no estaban leyendo. Seguramente no porque ellos no quisieran, nosotros no estábamos responsabilizándonos como equipo docente de brindarles espacios para la lectura, momentos para leer, situaciones para que desarrollen sus juicios de valor, etc. En el análisis, todos de alguna manera generábamos espacios para la lectura, momentos y desafíos, pero eran islas, cada uno con su forma y modo, leía o “hacia leer”, motivaba o exigía la lectura, pero solos, sin espíritu de equipo, sin una directriz clara como centro, sin homologar prácticas, sin compartir los éxitos ni fracasos, en resumen, yo con mi forma y tú con la tuya.

Teniendo claro una de las debilidades como centro y que por cierto es lo que en ese contexto nos reunía. En primera instancia, unificamos criterios en cuanto a lo que deseamos obtener con el desarrollo de la lectura y optamos por “dinamizarla” lo cual no es otra cosa que designar toda una serie de actividades que se realizan en torno a un centro de interés, que en nuestro caso será la lectura. Es decir, la dinamización de la lectura se presentara como la forma de conseguir, a través de la puesta en práctica de una serie de ejercicios, que el alumnado lea más, todo lo anterior, enmarcado en un plan lector.

8.2.3. Dinamización de la lectura por medio del plan lector

Nuestro plan lector se basa en la ejecución del desarrollo de la lectura diaria y textos varios y el uso de la biblioteca escolar.

a) Lectura diaria y textos varios

La acción más inmediata y fácil de concretar en el corto tiempo, es la instauración de un periodo diario destinado a la lectura. Iniciamos con los primeros 10 a 15 minutos al ingreso de la jornada escolar, diariamente sin excepciones, lecturas seleccionadas por el docente para reforzar algún aspecto de currículo o simplemente lectura libre, en la cual los alumnos utilizan esos minutos para leer textos de sus interés que ellos gestionan por medio de la visita del Bibliobús (sistema itinerante de libros que recorren las escuelas de los sectores rurales por medio de visitas quincenales o mensuales, dependiendo de las condiciones climáticas existentes).

Al transcurrir el año escolar, los planes y programas de estudios de los diversos cursos, sugieren que los alumnos lean cierta cantidad o diversidad de textos. Atendiendo que el solicitarle a un alumno o apoderado que adquiera tal texto para ser leído y evaluado, no ha sido una medida que todos adopten como propia, desvirtuando la intención de leer.

Teniendo evidenciado que es necesario que los alumnos accedan a una mayor cantidad de títulos y que estos sean efectivamente leídos, el equipo de docentes realizó un cronograma con textos que al finalizar el año escolar los diferentes cursos deberían tener desarrollado íntegramente. Para lograrlo, se utilizaron los recursos que entrega la subvención escolar preferencial (subvención orientada a escuelas con mayor índice de vulnerabilidad) para adquirir los textos necesarios para que el alumno ni su familia deban preocuparse de cómo lo consiguen.

Idealmente, cada texto entregado a los alumnos requiere de un compromiso familiar o del apoderado del niño, pues con esto, se genera la instancia de conversación entre el profesor y el apoderado con respecto a las intenciones del texto y la relevante función que él tendrá en el acompañamiento y motivación de la lectura en el hogar.

b) Participación de la familia

Es necesario que las familias colaboren con el ámbito educativo para que los niños adquieran un correcto nivel y ritmo lector que les facilite un rendimiento adecuado a sus posibilidades. A favor de nuestro centro, está que en lo que transcurre del año escolar, la presencia de los padres y apoderados al interior de la Unidad se ha desarrollado de una forma muy cordial y con disposición a cumplir el rol que a ellos les compete, ahora nuestro objetivo es transformar esa presencia en participación.

c) Biblioteca escolar

La biblioteca escolar es definida como uno de los lugares para desarrollar y satisfacer las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, contribuyendo en el fomento y desarrollo del placer de leer y de los hábitos de lectura. Es un medio para el cambio de la enseñanza y para ello, las condiciones físicas y humanas son indispensables para desarrollar esa innovación pedagógica (Dr. Horacio Ademar y otros).

Determinamos y apoyamos esta definición sobre que “la biblioteca escolar requiere de un alma y de un espacio. Pero también respira libros y necesita lectores. Refleja el pulso de un centro, el grado de compromiso personal con la lectura, la unión de los maestros y profesores de todas las áreas, la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza, en definitiva, representa un sueño”.

La biblioteca más cercana a la cual nuestros alumnos tienen acceso es la Biblioteca Regional, ubicada en Coyhaique a 62 km de nuestra Unidad Educativa, después de eso, pensar en que ellos o sus familias podrán tener algún encuentro con un libro es muy difícil de sostener.

8.2.4. Desarrollo de la experiencia y resultados

Si se establece como eje del quehacer escolar que la práctica de la lectura es un medio incalculable para conseguir una mejor calidad de vida, hemos de buscar recursos motivadores que faciliten el acceso a ella y provoquen su deseo. El acercamiento a la biblioteca y al mundo de la lectura, es un objetivo de muchos centros escolares, y para motivar este acercamiento, se debe incentivar cada vez más actividades relacionadas con este tema. Nuestra intervención desglosada en las siguientes acciones se desarrolla de la siguiente forma:

a) Lectura diaria

Como anteriormente detallamos, el inicio de nuestra dinamización se efectúa por medio de la lectura diaria que se desarrolla al inicio de la jornada escolar, dicha lectura varía de acuerdo a los intereses del momento, es decir, pueden ser textos elegidos por los alumnos (revistas, libros, historietas, etc.) o textos orientadores hacia el subsector que se esté desarrollando en ese instante y distribuidos por el docente. El momento de la lectura diaria varía entre los 10 y 15 minutos.

El desarrollo de esta actividad necesita de un monitoreo constante y un compromiso por parte del docente, pues en nuestro caso, a pesar que como equipo docentes asumimos y hacemos nuestra la dificultad que presentan nuestros alumnos en el ítem de la lectura, esta experiencia nos indican que sólo el 70% de los docentes inician diariamente la jornada con la lectura, quedando el resto en una práctica parcial o esporádica.

En los cursos en donde la acción es constante, el avance que han tenido los alumnos en lo que respecta a calidad y velocidad lectora, es considerable en comparación a la evaluación realizada antes de iniciar la intervención en el aula con la lectura diaria y que nos ratificó que un alto porcentaje de los alumnos se encontraban en nivel bajo o muy bajo de velocidad y la fluidez lectora distaba mucho de lo requerido para ellos en sus distintos cursos (ver anexo 1).

El proceso de lectura puede ser de índole silenciosa (leer para uno) o grupal (leer para el otro), complementándose ambas si es requerido por la actividad programada por el docente.

b) Textos varios y participación de la familia

Como detallamos anteriormente, nuestros alumnos no tenían (situación que aún persiste en un porcentaje del alumnado) el hábito de leer regularmente, a razón de lo cual optamos por elaborar un plan de lectura por cada curso que atendemos, en cifras, buscamos que los alumnos pasen de leer 0 libro al año a leer un mínimo de 5. Las lecturas que se seleccionaron están acordes a las edades de cada nivel y presentan variedad en géneros.

La acción se inició preseleccionando entre 15 y 20 títulos por cursos, de los cuales por medio de presentaciones al interior del equipo docente, procedimos a destacar los 5 títulos que durante el año los alumnos interrogarán.

Al presentársenos la dificultad del acceso a los textos por parte del alumnado, y considerando los nuevos recursos que el ministerio de educación ha entregado a las escuelas con alumnos vulnerables, decidimos garantizar que cada alumno de nuestra escuela tenga su texto, por lo que procedimos a adquirir los libros.

Una vez que contamos con los textos, elaboramos un cronograma de lectura, el cual fue informado a los padres y apoderados para que ellos tomaran parte en el proceso de lectura. Esta participación también consideraba que cada vez que se entregaban los textos a los alumnos, debe ser el apoderado quien asistiese al centro educativo a retirar el texto y conversase con el docente en cuanto a los objetivos de la lectura, los tiempos requeridos y los cuidados que se deben mantener con los textos, considerando que serán rotativos año a año.

Un dato que nos ha dejado conforme es que desde el primer texto entregado vía apoderado, el porcentaje de alumnos que efectivamente leen completamente su libro es de casi el 90%, restando sólo casos muy particulares en el incumplimiento del deber.

c) Uso de biblioteca escolar

La biblioteca es un lugar desconocido para muchos de nuestros alumnos, un espacio para “leer, escribir y aprender” que afortunadamente estamos por conseguir.

La búsqueda del lugar físico y su habilitación, la gestión para el mobiliario y finalmente los textos nos dejan a las puertas de una nueva instancia, reunimos todas las condiciones para trabajar. Estamos organizados en cuanto a horarios y usos, abriremos la biblioteca diariamente para que todos nuestros alumnos trabajen libremente, facilitaremos libros, generaremos lecturas grupales, promoveremos la lectura informática, etc.

Como una forma de interiorizar a los alumnos en la forma de operar de una biblioteca, rescatamos la iniciativa del bibliobús, en donde los alumnos ya están desarrollando la responsabilidad como valor fundamental en su desarrollo escolar. Iniciamos las lecturas grupales en el interior de las aulas y fomentamos la lectura informática en los variados subsectores.

8.2.5. Indicaciones para su generalización

Las acciones antes mencionadas de dinamización de la lectura efectuadas en nuestra Unidad Educativa son ideas reiteradas, escuchadas y seguramente ejecutadas por muchos centros educativos, pero que de acuerdo al contexto en el cual iniciamos su ejecución es completamente recomendable.

El inicio de la acción debe contar con el compromiso de toda la organización escolar, fallando un actor, el resultado se verá disminuido. El simple hecho de organizar el tiempo del aula para fomentar la lectura es un proceso que requiere constancia, nuestros resultados no dieron razón.

El monitoreo y evaluación constante de la lectura diaria es un factor, consideramos que ese momento no debe ser leer por leer, debemos darle intención y sentido. Es nuestro deber, “desterrar las actitudes negativas que el alumno tiene respecto a la lectura”.

El abrir espacios como la biblioteca, en nuestro caso, crearlo, en donde el texto “La biblioteca escolar, espacio de comunicación e intercambio para recuperar la importancia de la lectura en el primero y segundo ciclo de la educación general básica” de Ademar Ferreira y otros, es un buen orientador para iniciarla.

La elección y programación de los textos complementarios que los alumnos deberán leer durante el año escolar es un proceso relevante, variar en los autores, intenciones y géneros, nos permite que los alumnos puedan ir ampliando su horizonte lector.

El lograr que los padres y apoderados se “preocupen” de ir a la escuela en búsqueda del texto, sin duda es una de las acciones que mayores logros a presentado, su asistencia es cada vez mayor, de igual forma el porcentaje de alumnos que efectivamente está leyendo los libros es sus hogares va en aumento.

En nuestro caso, cuando los alumnos pasan de no leer “nada” en sus hogares a mantener permanentemente un libro, nos vimos en la necesidad de guiar esa lectura mediante fichas de trabajo o rutas de lectura, pues al inicio de la experiencia en algunos casos sólo entregábamos el libro y la fecha de la evaluación, pero faltaba el apoyo hacia el alumno, apoyo que la ficha le brindaba para comprender su lectura, todo esto potenciado por el

trabajo que el docente del subsector de lenguaje y comunicación realiza mientras dura el periodo de la lectura del libro.

8.2.6. Anexos

Nº	Velocidad Lectora
Curso	% alumnos nivel bajo o muy bajo
1	80
2	70
3	55
4	80
5	60
6	70
7	60

Cuadro 8.2.1. Evaluación velocidad lectora.

Nº	Calidad lectora
curso	% alumnos nivel bajo o muy bajo de fluidez lectora
1	100
2	80
3	90
4	50
5	40
6	50
7	50

Cuadro 8.2.2. Evaluación calidad lectora.

8.3 Proyecto de innovación educativa: compartiendo la educación con mis hijos en la escuela República Argentina

**Equipo directivo de la Escuela
Carme Tolosana (Editora)**

8.3.1. Contextualización

Nuestro Centro Escolar depende de la Ilustre Municipalidad de Coyhaique, creándose a principios de la década del 70 gracias a la visión futurista de las autoridades educacionales, del gobierno interior de la época y, por la necesidad planteada por la comunidad del sector, especialmente de la naciente población Pedro Aguirre Cerda. Se hace necesario por lo tanto, crear una Escuela Pública que garantice la Educación Básica para los hijos de los pobladores de ese entonces, que debían concurrir a otros establecimientos escolares ubicados en el centro de la ciudad. En la actualidad este Liceo Municipal ofrece a la comunidad del sector urbano y rural de la comuna, una Educación completa atendiendo una población escolar de 750 alumnos, distribuidos en los niveles educativos de Educación Pre-básica, Educación Básica y Educación Media Humanista-Científica y Técnico Profesional, en las especialidades: Mecánica Automotriz y Administración de Empresa.

Los hitos más importantes de la historia de este Centro Escolar son los siguientes:

- 1970 creación Escuela N° 20 de Coyhaique Dcto. Supremo Educación N° 29496/04 -11-1970.
- 1973 Decreto Supremo de Educación N° 305 del 20 de marzo, recibe el nombre de Escuela República Argentina; como símbolo de la amistad y fraternidad entre dos países que deben anhelar la paz, el entendimiento, la comprensión, el progreso y bienestar de ambos pueblos.
- 1995 Creación Educación Media H-C .Resolución Exenta N° 337.
- 2007 Creación Educación Media T- P. Resolución Exenta N° 249.
- 2009 Denominación de Liceo República Argentina de Coyhaique Resolución Exenta N° 789.

Nuestros alumnos provienen de familias de escasos recursos, en su mayoría de familias monoparentales, convivientes, hogares con violencia intrafamiliar, padres que son en la mayoría obreros de la construcción, las madres asesoras de hogar; todos con bajo nivel de escolaridad lo que incide en su relación y compromiso con el centro, en los siguientes aspectos:

- Carencia de técnicas y hábitos de estudio por parte de los alumnos.
- Falta de compromiso real de los padres y apoderados, para cooperar con el proceso de aprendizaje de sus hijos, principalmente por sus deficiencias educativas y culturales.

- Falta de participación de los padres o apoderados en reuniones del sub centro.
- Inasistencia de padres y apoderados a citaciones, con los profesores jefes y especialistas de apoyo a la labor educativa.
- Baja asistencia de los alumnos, sobre todo en los meses de invierno por enfermedades.
- Matrícula flotante de alumnos por razones laborales de los padres.
- Riesgos de agresión e influencias negativas hacia nuestros alumnos que quedan solos en sus hogares y con riesgos de calle.
- Riesgos de deserción escolar por los problemas de consumo alcohol y drogas que surgen en las pandillas de las poblaciones.
- Vulnerabilidad social determinada por los organismos competentes de un 87.6%.

8.3.2. Diseño de la experiencia

Los problemas identificados tienen estrecha relación con el rendimiento y el comportamiento escolar de los alumnos, por tal motivo debemos como comunidad educativa trabajar fuertemente con las familias de nuestros educandos en aspectos que ayudarán directamente a la formación de los niños y jóvenes que nos toca atender, como padres y a nosotros como profesores.

En las escuelas efectivas se planifica eficazmente, estableciendo objetivos claros y concretos para lograr la misión del colegio, organizando los recursos con que se cuentan para lograrlos. Es muy valorado aprender de los propios errores y aprovechar las prácticas de la propia escuela, las que se toman en cuenta a la hora de decidir qué se hará para lograr los objetivos esperados.

El Liceo se preocupa de que los padres y apoderados se comprometan con la educación de sus hijos, de que estén presentes y participen, que colaboren en el aprendizaje y se mantengan informados de lo que pasa en el Centro Escolar. Las familias, a su vez, reconocen y valoran la labor que realiza el Liceo, expresándolo abiertamente y así ambos ponen de su parte.

Nuestro Centro Educativo, con el fin de atraer a los padres en el compromiso de la formación de sus hijos está trabajando en un proyecto innovador en donde cuenta con la asesoría técnica de profesionales de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), FIDE y en el marco del Proyecto AECID Coyhaique, que han ayudado en la implementación y guía de desarrollo de este Plan en el Convenio Educativo que tienen con la Educación Municipal. El Plan Tutorial y de Convivencia Escolar que se realiza mensualmente con los padres de nuestros educandos está enfocado y orientado a mejorar la comunicación, la relación Liceo- Familia y en la Política Comunal de la Transversabilidad, que irán en beneficio directo de la formación integral de nuestros educandos.

8.3.2.1. Objetivo General

Comprometer a la Comunidad Escolar en la ejecución del Plan Tutorial y de Convivencia del Centro, a través de la participación de todos los agentes educativos, en las reuniones de los Sub-centros, en la asistencia a las tutorías y a las actividades programadas para los padres y/o madres con la finalidad de mejorar los aprendizajes y la relación Familia-Liceo.

8.3.2.2. Objetivos Específicos

- Reorganizar Subcentros PP.AA. y elaborar el Plan Anual de trabajo- Marzo 2010.
- Mejorar con talleres la comunicación y participación en las reuniones mensuales del subcentro de PP.AA.
- Implementar talleres con la redes internas y externas: profesionales, psicólogos, asistente Social, fonoaudiólogo, docentes especialistas, Departamento de Orientación, otros.
- Revisar, actualizar y consensuar el Reglamento Interno de Convivencia Escolar y sus procedimientos.
- Seguimiento, Monitoreo y evaluación de las reuniones y actividades a realizar.

8.3.2.3. Metas

- Lograr la asistencia de un 80% de los PP.AA. a las reuniones de los sub centros.
- Asistir el 100% de las citaciones o tutorías, con profesores Jefes.
- Asistir el 100% a las citaciones con profesionales de apoyo: redes internas y externas.
- Cumplir con el 100% con el calendario de reuniones programadas bimensualmente.
- Programar y realizar 4 talleres teórico- práctico a los docentes para mejorar la comunicación entre escuela y familia.
- Registrar las evidencias del Plan Tutorial- Talleres y actividades que se desarrollaran mensualmente.

8.3.2.4. Estrategias

- Entregar herramientas pedagógicas a los profesores jefes para instalar prácticas que mejoren la integración y participación entre la escuela y familia.
- Elaboración y puesta en práctica de un sistema de comunicación efectiva entre la escuela y la familia que promueva el involucramiento de PP.AA., respecto al aprendizaje de los alumnos.
- Uso de la libreta de comunicaciones como nexo escrito entre la familia y la escuela.
- Incorporar a los profesionales y docentes de las redes internas y externas para apoyar y colaborar en las actividades y talleres para el desarrollo del proyecto (Talleres de Escuela de Padres).
- Revisar, actualizar y consensuar el Reglamento Interno de Convivencia Escolar y sus procedimientos.
- Evaluar en forma constante las estrategias y actividades, a través de un plan de seguimiento y monitoreo.
- Tener una sala adecuada para la conversión entre el tutor y el apoderado.
- Entrega y Análisis del Reglamento Interno de Convivencia Escolar a PP-AA.

8.3.2.5. Actividades

- Implementar de registro asistencia de PP.AA. en las reuniones bimensual.
- Consensuar metodologías para el desarrollo de las reuniones de padres.
- Citaciones por escrito a PP.AA. de acuerdo al calendario programado mensualmente.
- Atención afectiva y resolución de conflictos y quejas.
- Desarrollar talleres de comunicación efectiva, resolución de conflictos, estilo de crianza y otros.
- Conocer, analizar y reflexionar sobre los derechos y deberes de los actores educativos.
- Conocer, difundir, revisar y actualizar en talleres el reglamento de convivencia escolar. Trabajo en grupos.
- Conocer, analizar y consensuar procedimientos complementarios internos.
- Implementar y mejorar las actividades recreativas: 13.30- 14.30 hrs.
- Asistencia mensual a la hora de tutoría, citada por el profesor tutor.
- El horario del profesor-tutor incluirá una hora lectiva a la semana para la atención del alumnado y para la recepción de padres, reuniones técnicas o colaboración con el Departamento de Orientación.
- Estas horas de tutoría se consignarán en los horarios individuales y serán comunicadas a padres y alumnos al comenzar el año.
- Citar a tutoría grupos de alumnos del curso, para realizarles talleres o conversaciones en relación a sus problemáticas emocionales o sociales.

8.3.3. Desarrollo de la experiencia y resultados

Se recogen tanto los procedimientos de trabajo como los resultados obtenidos

a) Procedimientos de entrevista en la tutoría/Apoderado

- Recibimiento con un saludo atento y actitud positiva.
- Ambiente para una entrevista cordial y sincera.
- Consultar nombre del entrevistado y su ocupación y comentar la formación familiar.
- Comentar tipo de comunicación que existe en el grupo familiar.
- Si existen reglas y si son respetadas.
- Si existe un lugar y una persona que apoye al alumno para que realice sus deberes escolares.
- Si el alumno tiene algún problema psicosocial importante y si está siendo tratado.
- Algún otro problema que le esté perjudicando en su desarrollo.
- Buscar estrategias y soluciones para los problemas, si lo hubiesen.
- Indicar el apoyo que necesita y que ayuda le otorgará el colegio.
- Registrar acuerdos importantes y firma del apoderado.

b) Procedimiento de entrevista en tutoría Alumno/Apoderado

- Citación por escrito en la libreta de comunicaciones.
- Explicar de forma clara y cordial el motivo de la entrevista con la presencia del alumno.
- Motivos académicos, disciplinarios, por faltas o para felicitar.
- Motivos de salud física o estados de ánimos observados en el alumno.
- Intercambiar información sobre el alumno y así lograr una mejor comprensión de su situación.
- Orientarles en algún tema o problema específico que incumba a su hijo, analizarlo conjuntamente y formular un plan de intervención.
- El tutor puede realizar una síntesis de datos personales y ambientales sobre el alumno y confrontar con los padres sus propios puntos de vista.
- La familia puede conocer a su hijo a través de unos datos complementarios a los suyos y a menudo darse cuenta de comportamientos que les preocupan de su hijo y que pueden ser normales respecto a la edad en la que se encuentra.

c) Resultados

- Se mejora en un 85% la asistencia de los padres en las reuniones generales de padres y apoderados.
- El padre y o la madre llegan a la hora de la entrevista con una actitud positiva y asertiva, diferente a la que comúnmente sucedía cuando asistían a la reunión mensual o cuando eran citados a la inspectoría por problemas disciplinarios.
- La relación profesor-padre y/o madre mejora poniendo en práctica un sistema de comunicación efectiva entre la escuela y la familia.
- La tutoría es una instancia en donde el agente de la familia que asiste se sincera con su tutor la situación familiar que se vive, como VIF, alcoholismo, etc. y es el momento donde se le entrega las estrategias que tiene que seguir para la solución de sus problemas. (a las redes de apoyo).
- Uso de la libreta de comunicaciones como nexo escrito entre la familia y la escuela, es de carácter obligatorio para los alumnos, se les revisa diariamente.
- Carencia de técnicas y hábitos de estudio por parte de los alumnos: se conversan y se buscan las soluciones que corresponde, tomando la responsabilidad que tienen en el hogar para cooperar con el proceso de aprendizaje de sus hijos, principalmente por sus deficiencias educativas y valóricas.
- Inasistencia de padres y apoderados a citaciones con los profesores jefes y especialistas de apoyo a la labor educativa: ha sido superada notablemente en estos meses, ya que la familia a tomado conciencia que su presencia es importante para la superación de sus hijos.
- Ayudar a superar la baja asistencia de los alumnos, sobre todo en los meses de invierno o por razones laborales de los padres, que dejaban a los hijos mayores cuidando a los más pequeños.

- Demostrar el compromiso de la familia en las actividades del centro escolar, ya sea deportivas, artísticas, sociales u otras en bien de los niños.
- Ayudar al cumplimiento del reglamento de convivencia escolar para mejorar los nudos de conflictos entre los alumnos y la familia y la escuela.
- Colaborar en la superación de alumnos con riesgos de deserción escolar, por los problemas de consumo alcohol y drogas que surgen en las pandillas de las poblaciones.
- Compromiso en el acompañamiento de los padres a tratamiento terapéuticos de jóvenes con ingesta de alcohol para un eficiente resultado.
- Realización de talleres de formación para los padres en las reuniones bimensuales: estilos de crianza, comunicación efectiva en la familia, elevación de autoestima, deberes y derechos, etc.
- Mayor conocimiento por parte de los padres de los deberes y derechos en el quehacer educativo dentro del centro.
- Estrategias para el uso mejores técnicas de comunicación en los tutores para la atención de los padres.

8.3.4. Valoraciones e indicaciones para su generalización

Los problemas identificados tienen estrecha relación con el rendimiento y el comportamiento escolar de los alumnos, por tal motivo debemos como comunidad educativa trabajar fuertemente con las familias de nuestros educando en aspectos que ayudarán directamente a la formación de los niños y jóvenes que nos toca atender, a ellos como padres y a nosotros como profesores.

Convencidos que son los padres quienes gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. Suele decirse que en una familia todos educan y son educados.

Son, asimismo, los padres quienes están en mejores condiciones, a causa de su cariño desinteresado, de conseguir el crecimiento en autonomía de sus hijos y, por tanto, la madurez: un crecimiento en libertad y responsabilidad que solamente es posible, de manera armónica, cuando la familia soporta las decisiones personales, con su mezcla de aciertos y errores.

Los conflictos que estamos viviendo actualmente en nuestra sociedad son simplemente el reflejo de una ausencia de valores. La familia es el lugar donde éstos se generan y es por lo tanto allí en donde se hace necesaria la intervención.

El modelo de comunicación en los hogares y la forma de las relaciones familiares son el trasfondo histórico de nuestras conductas y actitudes. Cambiar al hombre, por lo tanto, supone un cambio en donde éste se estructura: LA FAMILIA.

Respecto a la institucionalización, los objetivos y las funciones que conlleva el proyecto de compartir la educación con lo hijos exige que la orientación sea una responsabilidad compartida de la comunidad educativa en su conjunto. Los cometidos que se derivan, forman parte de las funciones de cualquier profesor, compete a todo el equipo docente y se desarrollan en las siguientes áreas de trabajo:

1. *Orientar*: Orientar/ Auto conocimiento/ Auto orientación.
2. *Diversificar*: Aprendizajes específicos/ Refuerzos/ Apoyos.
3. *Adaptar*: Adaptar/ Necesidades educativas especiales/ Diversificar.
4. *Ser persona*: Enseñar/ Aprender a ser persona.
5. *Convivir*: Enseñar/ Aprender a convivir.
6. *Pensar*: Enseñar/ Aprender a aprender y a pensar.
7. *Transversales*: Enseñar/ Aprender a través de los temas transversales.

Finalmente, como pautas para el centro sobre cómo fomentar la colaboración centro-familias, se pueden proporcionar y de manera sintética las siguientes:

- Ofrecer (el centro) antes que pedir (a los padres).
- Fomentar la creación de Escuelas de Padres.
- Ofrecer a los padres propuestas reales de colaboración.
- Aprovechar más los recursos de los padres del centro.
- Proporcionar a los padres información sobre temas educativos que les afectan.
- Ofrecer recursos de interés para los padres: juguetes educativos, libros, páginas web, etc.
- Informar de centros y asociaciones que colaboran en la vida diaria del niño.
- Sensibilizar a los padres sobre la importancia de la colaboración con los profesores en la educación de sus hijos.
- Controlar los objetivos y acciones educativas.
- Abrir los centros más horas según la disponibilidad y necesidades.
- Mejorar las actividades de la acción tutorial.
- Transmitir a los padres los valores que se van a trabajar durante el curso, para promover que se lleve en casa una misma línea.
- Pedir una información básica y los aspectos positivos y negativos de los hijos a los padres.
- Pedir opinión a los padres sobre: temas a tratar en tutoría, horario, metodologías, etc.
- Implicar a los padres en la reflexión de las actividades de tutoría.
- Combinar en las charlas formativas a padres: Profesorado del centro.
- Demostrar coherencia en las propuestas que se hacen a los padres.
- Abrir nuevas vías de comunicación Padres-Centro.

8.4 Desarrollo de habilidades psicolingüísticas en la comprensión y la velocidad lectoras en la escuela Nieves del Sur

Luis Romero y Mundina Jara
José Luis Muñoz, (Editor)

8.4.1. Contextualización del centro y de la experiencia

La Escuela Nieves del Sur es un establecimiento municipalizado de Educación Básica, cuya finalidad principal es la de proporcionar una educación de calidad y en valores a su alumnado. Educa a 250 alumnos y alumnas en una jornada escolar completa y los distribuye en diez cursos desde Prekinder al 8° año básico.

La trayectoria de la Escuela se remonta a treinta años de experiencia y recorrido educativo. La localización de Nieves del Sur se sitúa en el sector poblacional periférico “*Ampliación Bernardo O’Higgins*” (C/ Los Pinos, 825) de la Comuna de Coyhaique.

El contexto inmediato de la Escuela se caracteriza por situar, en un radio de cinco cuadras, a dos Jardines Infantiles, una Escuela de Educación Musical, un parque, un gimnasio deportivo, un asilo para personas mayores y una edificación de carácter religioso.

Un 32% del alumnado de la Escuela procede de hogares disgregados; cerca del 38% proviene de familias con escasos recursos económicos; y casi el 41% de las familias del alumnado no dispone de una enseñanza básica completada. Generalmente, las familias tienen un nivel socioeconómico pobre como consecuencia de obtener unos ingresos bajos y/o muy bajos. De hecho, a efectos de clasificaciones generales, la Escuela está considerada como de alto riesgo.

En relación a los recursos humanos de la Escuela, se cuenta con un docente directivo, una jefa técnica, una orientadora, un coordinador de enlace, una coordinadora de CRA, quince docentes de aula, dos educadoras de párvulos, dos técnicos en educación parvularia y seis asistentes de educación (dos paradocentes y cuatro auxiliares).

La Escuela destaca, particularmente, por el trabajo que realiza en relación a la **atención a la diversidad** desde proyectos diversos en los que participan intensamente alumnos y alumnas con déficits cognitivos, auditivos y trastornos del lenguaje. Por eso, el equipo docente dispone de la una contribución profesional en forma de cuatro especialistas de apoyo a la tarea educativa.

Otra particularidad significativa de Nieves del Sur se vincula a la preocupación constante por la **innovación** en las **prácticas** pedagógicas y en la **gestión** educativa. Ambas se orientan hacia la mejora del aprendizaje del alumnado, procurando un óptimo desarrollo de sus habilidades, competencias cognitivas, valores y aptitudes. Se trata de proporcionar una **formación armónica e integral** para la rica diversidad de alumnado de la Escuela.

Es en este contexto dónde se enmarca la implementación y el desarrollo del Proyecto SEP de talleres clasificados con monitores y un equipo educativo multidisciplinar, prestando una atención preferente al alumnado que presenta problemáticas diversas. Los próximos párrafos sitúan el problema sobre el que se quiere intervenir.

Los resultados obtenidos en el año 2007 a través de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación – Ministerio de Educación, Gobierno de Chile-) para el área de Lenguaje, evidenciaron que el nivel de logro de nuestro alumnado de 4º año estaba muy por debajo del conocimiento que debería disponer a la finalización del primer ciclo básico. Tan sólo un 6% del alumnado formaba parte del nivel avanzado, logrando los conocimientos y las habilidades que se requerían al término del 4º año (NB2). La siguiente tabla (ver cuadro 8.4.1.) refleja el porcentaje de alumnado que se encontraba en cada nivel para el área de lenguaje.

Lenguaje (SIMCE, 2007)	
% alumnos en nivel avanzado	6
% alumnos en nivel intermedio	30
% alumnos en nivel inicial	64

Cuadro 8.4.1. Porcentaje de alumnado que se encuentra en cada nivel según área de lenguaje.

Estas cifras demostraban que el alumnado solía incorporarse al 3º año con un ritmo de lectura muy lento. Además, presentaba implicaciones diversas tales como dificultades para comprender los contenidos de los textos, no saber aplicar el conocimiento manejado y/o memorizar información sin saber cómo, ni cuando, ni para qué utilizarla.

Conscientes de la importancia de que el alumnado pudiera leer con mayor velocidad, comprendiendo lo que leía, razonando y aplicando habilidades cognitivas, etc., el equipo de gestión de nuestra Escuela, junto con el colectivo docente, decidió elaborar y poner en marcha un proyecto con estrategias diversas para el desarrollo de habilidades psicolingüísticas del alumnado.

Se trataba de que el alumnado aprendiera a identificar, comparar, ordenar, analizar, sintetizar y aplicar procesos cognitivos para que los aprendizajes producidos tuvieran mayor perdurabilidad, significatividad y aplicabilidad en relación a la toma de decisiones y la solución de problemas.

El proyecto al que nos referimos contó con la participación del alumnado de NT1 a NB2 (Prekinder a 4º año básico) y de sus familiares y apoderados, además del colectivo docente de primer ciclo y de las educadoras de párvulos que se organizaron alrededor de un equipo de trabajo con las funciones de planificación, aplicación y evaluación de todas y cada una de las actividades que incluiría el proyecto.

8.4.2. Diseño de la experiencia

El diseño de la experiencia desarrollada contempla los siguientes objetivos, actividades, recursos y sistemas de evaluación.

8.4.2.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de la experiencia son:

- Desarrollar competencias psicolingüísticas básicas en la comprensión lectora del alumnado.
- Implementar técnicas de velocidad lectora para el alumnado.
- Realizar el seguimiento de la aplicabilidad de las estrategias puestas en marcha.
- Estimular la interacción y el trabajo en equipo entre el colectivo docente.

8.4.2.2. Actividades

Las principales actividades que se agrupan alrededor de la experiencia, así como sus respectivos responsables, de acuerdo con el correspondiente cronograma, son las que sintetizamos aquí:

- Organización de talleres de trabajo.
 - Director y Jefe Técnico (mes de marzo).
- Desarrollo de técnicas de lectura de 2º a 4º año.
 - Coordinador de ciclo y docentes (meses de mayo a noviembre).
- Aplicación de actividades para el desarrollo de habilidades de pensamiento (de NT1 – Prekinder- a NB2).
 - Docentes y educadoras (meses de mayo a noviembre).
- Desarrollo de actividades de fortalecimiento de las habilidades psicolingüísticas.
 - Docentes (meses de mayo a noviembre).
- Evaluación de la velocidad y la comprensión lectoras.
 - Jefe UTP y profesorado de apoyo técnico (meses de marzo, agosto y noviembre).
- Evaluación de la ejecución de la experiencia.
 - Director y Jefe UTP (semestralmente).

8.4.2.3. Recursos

Los recursos implicados en el desarrollo de la experiencia son, fundamentalmente, de tres tipos: materiales, humanos y económicos. A continuación, los detallamos de acuerdo a esta clasificación.

- Recursos Materiales:
 - Materiales audiovisuales: vídeo, televisor, proyector, PC e impresora.
 - Bibliotecas de aula según nivel (cuentos, fábulas, narraciones, etc.).
 - Materiales textuales (diarios, revistas, afiches, folletos, cómics, etc.).
 - Conjunto de fichas graduadas para el ejercicio de habilidades de pensamiento.
 - Relación de actividades para la ejercitación ocular.

- Material bibliográfico diverso.
- Otros materiales fungibles: cartulinas, lápices de colores, plumones, papel, etc.
- Recursos Humanos:
 - Coordinador de primer ciclo.
 - Coordinador SEP.
- Recursos Económicos:
 - Proyecto SEP.

8.4.2.4. Evaluación

La evaluación de la experiencia es, principalmente, interna y externa. La evaluación interna está realizada por el docente de apoyo a la UTP y otros docentes implicados y se ocupa de evaluar el proyecto a partir de pruebas de velocidad y comprensión lectora, así como de registros y tablas de cotejo de las habilidades desarrolladas. Por su parte, la evaluación externa se desarrolla a través del organismo técnico FIDECAP-MINEDUC y contempla pruebas de comprensión lectora de NT1 a NB2 y la prueba SIMCE en el 4º año.

8.4.3. Desarrollo de la experiencia y resultados

La experiencia, iniciada en el mes de marzo de 2008 y finalizada en noviembre de 2009, comportó el desarrollo de las diversas actuaciones que se comentan.

a) Formar un taller de trabajo permanente y con horario estable

En primer lugar, el desarrollo de la actividad implicó la organización de un equipo de trabajo integrado por las educadoras de párvulos y los docentes de NB1 y NB2. El equipo eligió, entre sus iguales, a un coordinador cuya función básica sería la de trabajar con los docentes y mostrarse como nexo de unión entre ellos y la Unidad Técnica. El coordinador de ciclo dispuso de un contrato, a través del proyecto SEP, que contempló una extensión horaria de cuatro horas a la semana de dedicación.

Al mismo tiempo, se establecería que en la carga horaria docente se destinaran alrededor de cuatro horas de un día a la semana para desempeñar tareas de planificación y preparación de las actividades y los materiales de enseñanza y aprendizaje derivados.

También, se designó un docente del área de Lenguaje como personal básico de apoyo a la Unidad Técnica. Su principal misión se relacionaría con la realización de talleres de capacitación y la evaluación sistemática de la comprensión y la velocidad lectoras.

Cabe destacar de esta primera actividad, la ejecución con los docentes de talleres formativos sobre técnicas integradas para el desarrollo de la comprensión lectora, técnicas para el desarrollo de habilidades perceptivo-motoras y la elaboración de instrumentos que contemplarían cuestiones diversas en relación a las habilidades ejercidas.

b) Elaboración y aplicación de ejercicios de lectura para el desarrollo de habilidades perceptivas y motoras en el alumnado

El inicio de esta segunda actividad partió de la realización de una evaluación diagnóstica de la velocidad lectora en los niveles básicos 1 y 2 (2º y 4º año). Los resultados más significativos de esa evaluación son los que se presentan en la siguiente tabla (ver cuadro 8.4.1).

Porcentaje de logros	Curso: 2º año	Curso: 3er año	Curso: 4º año
Muy baja	19	46	54
Baja	7	0	17
Media	45	14	13
Alta	29	40	16

Cuadro 8.4.2. La velocidad en la lectura oral.

Señalamos que de 2º a 4º año se realizaría una selección específica de técnicas con la finalidad de ampliar el campo ocular del alumnado. Estas técnicas consistieron, principalmente, en potenciar que el alumnado viera más letras desde una única mirada. Las técnicas utilizadas las caracterizamos a continuación:

- La *Pirámide*:

Consiste en preparar un texto en forma de pirámide, partiendo de una palabra ubicada en la primera línea, hasta conseguir que el texto abarque toda la línea que le corresponda. El texto debe ser leído en silencio y, posteriormente, en voz alta junto con otra persona de tal manera que se vayan alternando cada una de las líneas que componen la pirámide. Después, el alumno debe leer la pirámide individualmente y siguiendo las instrucciones anteriores. Veamos un ejemplo de *pirámide*:

*Aquella
 mañana era
 un hermoso día
 de sol. Y allí,
 al frente de la puerta
 de su casa se encontraba. El
 señor tortuga, mirando como pasaba la gente.
 De pronto pensó que mientras su mujer vestía
 a los niños, él podía echar un vistazo a
 sus siembras de acelgas que tenía en el campo. En
 el trayecto hacia su sembrado se encontró con el señor liebre*

*Quién
 Muy orgulloso*

Y así se continuaría el texto como al inicio.

- Los *Extremos*:

La técnica implica la preparación de un texto en el cual se destaquen, en negrita, aquellas palabras que se sitúan en los extremos de cada línea, para que el alumnado las pueda leer de la manera más rápida posible. Un ejemplo de *extremos* es:

Los tres cerditos.

*En un bello bosque vivía un señor cerdo con sus tres hijos muy **felices**.*

***Pero** un día se dio cuenta que no podía mantenerlos, entonces los mandó a **buscar** para decirles lo **siguiente**:*

Etc.

- Las *tarjetas con ventanas*:

A partir de una tarjeta de cartulina con un agujero rectangular en el centro, se trata de ir pasándola por encima del texto para que el alumnado pueda captar aquellas palabras que se muestran en el agujero a través de una única fijación.

Conviene apuntar que, en el caso del alumnado de NT1 y 2 y 1er año, el inicio del proceso lector a partir de las técnicas de la *pirámide* y la *tarjeta con ventanas* contempló la realización de dibujos, tarjetas con diferentes figuras y materiales de estímulo de la percepción visual y motora. Se pretendía así que este alumnado pudiera encontrar diferencias, semejanzas, copias, manipular figuras y fondos, etc.

Estas técnicas y ejercicios de lectura se trabajaron también con las familias y los apoderados del alumnado. Con ello, se procuraba conseguir que la actividad lectora tuviera continuidad en los hogares y domicilios particulares del alumnado, más allá del horario escolar. De esta forma, el equipo educativo diseñaba las actividades, las multicopiaba y las entregaban a familias y apoderados en el transcurso de las reuniones mensuales de subcentro.

- Otras actividades:

También se desarrollaron otras actividades que generaron resultados muy satisfactorios. Es el caso de ejercicios para la discriminación y la agilidad visual, tales como las palabras repetidas, la búsqueda de palabras o la búsqueda de diferencias y similitudes.

Las técnicas y los ejercicios se vieron reforzados por complementarse con el soporte y el apoyo de las **bibliotecas de aula**, implementadas para la ocasión, en cada uno de los cursos escolares y bien cargadas de libros, cuentos, fábulas, poemas, leyendas, etc.

c) Desarrollo de habilidades para el pensamiento

La actividad proponía ejercitar la mente del alumnado para favorecer el pensamiento. Inicialmente, el equipo de trabajo elaboró un listado de habilidades, correspondientemente definidas. Después, seleccionó aquellas que debían ser desarrolladas por parte del alumnado de NT1 a NB2. Al respecto, se seleccionaron las siguientes habilidades: identificar, comparar, ordenar, clasificar, analizar y sintetizar.

Las habilidades se desarrollaron a partir de la aplicación de fichas que contemplaron diversas actividades comprendidas en la obra de Olivia Trejo (2007) *“Cómo enseñar a pensar a los niños*. Metodológicamente se proyectaban láminas, se comentaban y el

alumnado realizaba la actividad en sus hojas de trabajo. En los casos en que había ejercicios que producían dificultades al alumnado, se pasaba a realizar otros que formaban parte del proceso anterior. Un ejemplo es:

- La determinación de cada habilidad a desarrollar (de NT1 a NB2) suponía establecer diversos pasos para su clasificación:
 - Observar los objetos.
 - Identificar características semejantes y diferentes, así como sus particularidades.
 - Identificar el nombre de las clases.

Para que el conjunto de fichas de trabajo resultara más atractivo para el alumnado, se imprimieron en colores. Cabe señalar que todos los cursos trabajaron la misma habilidad durante dos meses, puesto que fue el tiempo considerado necesario para que el alumnado la adquiriera.

Cada unidad de aprendizaje de los distintos subsectores contó con la integración de actividades específicas vinculadas a la habilidad trabajada, apoyando así las actividades de las fichas. Se destinaron dos horas semanales por curso para que el alumnado pudiera trabajar estas fichas. Por último, la evaluación de la habilidad trabajada se efectuó a través de una pauta de cotejo que el docente completaba según el alumnado iba realizando las actividades.

d) Desarrollo de habilidades psicolingüísticas para la comprensión lectora

Los datos y la información disponible hasta el momento, permitían sostener con claridad que la comprensión lectora suponía un proceso interactivo entre lector y texto. Además, existían ciertas habilidades que podían aprenderse para aprovechar al máximo ese proceso interactivo. Por eso, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Actividades de entrenamiento de la memoria: memorización de palabras y frases de manera auditiva, refranes, adivinanzas, trabalenguas, rimas, parafraseado de textos cortos según el nivel educativo, etc.
- Actividades de análisis y síntesis: el alumnado, mediante el uso del ordenador y materiales lúdicos (tarjetas, fichas de encaje, tableros, etc.), completaba palabras, frases y oraciones con la letra, palabra o frase ausente. También, completaba crucigramas y puzles, relacionaba dibujos con palabras y/o frases correspondientes, formaba palabras con letras móviles, componía y descomponía palabras de diferente extensión de manera oral y escrita, completaba mapas conceptuales, esquemas, etc.
- Actividades de orden y secuenciación: consistieron en ordenar textos de acuerdo a una secuencia, reordenar oraciones, utilizar tiras de papel para escribir y ordenar los sucesos de un relato, comentar en grupo las secuencias de hechos después de escuchar y/o leer un texto, comentar en grupo las secuencias de acontecimientos a partir de dibujos de historietas de 4 o 5 escenas desordenadas, etc.
- Actividades de integración: mediante fichas de comprensión lectora para el alumnado de 7 a 9 años. Se trabajaron las diferentes habilidades de forma integrada (a partir de Alliende y otros, 1999).

e) Realización de la evaluación de la velocidad y la comprensión lectoras

El quinto tipo de actividad se proponía verificar que los ejercicios aplicados tenían incidencia en la velocidad y la comprensión lectoras del alumnado. Para ello, se realizaron evaluaciones internas y externas, tal y como sigue:

- Evaluación mediante prueba CLP Formas Paralelas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística (Alliende y otros, 1999), aplicándose distintas formas de acuerdo al criterio de momento.
- Seguimiento interno del Plan de Comprensión Lectora a través de pruebas de comprensión lectora seleccionadas por el equipo de trabajo (alumnado de 2º a 4º año).
- Utilización de una pauta de cotejo, con indicadores y criterios, para registrar el logro de los aprendizajes claves alcanzados por el alumnado de NT1, NT2 y 1er año básico.
- Un organismo externo, FIDECAP, comprobó los progresos del alumnado al finalizar el proyecto con el fin de analizar científicamente el grado de consecución de las habilidades lingüísticas adquiridas por éste.
- Aplicación de tres evaluaciones de la velocidad lectora por cursos en los meses de marzo, junio y noviembre. En marzo y noviembre se realizó una prueba estandarizada, mientras que en junio la prueba fue elaborada por los docentes.

f) Evaluación de la ejecución del proyecto

Por último, se mantuvieron permanentemente reuniones de coordinación entre el Equipo de Gestión de la Escuela, los coordinadores de ciclo y el profesor de apoyo a la UTP. La finalidad de estos encuentros era poder llevar a cabo un seguimiento adecuado de las actividades propuestas y ejecutadas con motivo del proyecto. Además, se realizaron acompañamientos en las aulas con el ánimo de verificar la correcta aplicación y desarrollo de las actividades programadas.

Entre los **resultados** más significativos obtenidos con motivo del desarrollo de la experiencia, la Escuela destaca el establecimiento de un equipo de trabajo funcionando con autonomía, con un horario de encuentro y trabajo establecido y muy implicado en la participación en los talleres de planificación de manera responsable, sin requerir de supervisión alguna por parte de la Dirección y/o de la Jefatura Técnica.

Otros resultados importantes se vinculan con la mejora de la velocidad y la comprensión lectoras por parte del alumnado, tal y como lo reflejan las pruebas aplicadas (ver anexos); un aumento del 26% del nivel avanzado en lenguaje por parte del alumnado, según se desprende de la prueba SIMCE del año 2008 (ver anexos); una mejor capacidad de los docentes coordinadores para liderar equipos de trabajo; y la institucionalización de la innovación que permanece en la Escuela como práctica pedagógica habitual.

8.4.4. Indicaciones para su generalización

La experiencia que hemos abordado en el presente texto no pretende ser la única solución cabal al bagaje de dificultades que acontecen en las aulas de nuestras escuelas. Más bien viene a representar todo un cúmulo de sugerencias en forma de actividades orientadas a la mejora de la comprensión y la velocidad lectora de nuestros escolares. Por eso, el interés principal de la aportación reside en la preocupación relacionada

directamente con el estímulo y el refuerzo del aprendizaje del alumnado en nuestras escuelas.

Ciertamente, todas y cada una de las actividades desarrolladas se proponían cubrir a la gran mayoría de alumnos y alumnas. Sin embargo, conviene destacar la necesidad de que todas las actividades propuestas deben ser flexibles y modificables, en cualquiera de sus componentes (materiales, evaluaciones, etc.), para conseguir así una mejor aplicación práctica atendiendo a las especificidades de cada contexto y realidad escolar.

Así pues queda ello justificado ante la evidencia de que el día a día y la realidad de cada escuela, de cada aula dentro de la unidad educativa, de cada niño y de cada niña dentro de la sala de clase, es diferente unas con otras e irrepetible.

No cabe ninguna duda, y el desarrollo de nuestra experiencia lo demuestra, que la existencia de un proyecto colectivo frente a una acción individual y aislada, aúna esfuerzos y conduce a una mejor consecución de los objetivos educativos propuestos, tanto por parte del alumnado como por parte de la organización.

La flexibilidad organizativa del equipo de gestión ante proyectos de este tipo, debe poder generar confianza a todos y a todas. Más aún cuando en el trabajo conjunto, requerido por experiencias como la analizada, precisa de la implicación y del compromiso de todos los actores de la unidad formativa para alcanzar el éxito deseado colectivamente.

Por todo ello, consideramos que la experiencia de la Escuela Nieves del Sur tiene carácter de aplicabilidad a otros centros educativos. Esto es así por la sencillez de las actividades que incorpora, la facilidad de su implementación y, fundamentalmente, porque posibilita obtener resultados satisfactorios vinculados a la mejora del rendimiento académico y de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la intervención sistemática y constante.

8.4.5. Anexos

Aprendizajes Clave	NT1		NT2		1º Bás.		2º Bás.		3º Bás.		4º Bás.	
	Inc	Fin	Inc	Fin	Inc	Fin	Inc	Fin	Inc	Fin	Inc	Fin
Conciencia fonológica	30	88	25	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Aproximación y motivación a la lectura	47	100	25	100	64	100	79	100	87	100	88	100
Interpretación de signos escritos	41	76	25	100	33	76	20	91	27	87	28	73
Reconocimiento de tipo de texto	18	76	38	85	46	83	77	91	-	-	-	-
Extraer información	41	76	38	100	4	27	4	52	3	59	15	57
Parfraseo	24	100	38	85	75	100	80	91	-	-	-	-
Argumentación	41	94	75	100	33	76	57	91	38	100	65	100
Incremento de vocabulario	53	100	38	100	33	76	50	91	31	93	55	98

Cuadro 8.4.3. Cuadro comparativo de Comprensión Lectora.

	2°			3°			4°		
	%			%			%		
	1ra	2da	3ra	1ra	2da	3ra	1ra	2da	3ra
Muy baja	19	36	0	46	19	0	54	27	10
Baja	7	27	5	0	27	7	17	26	9
Media	44	14	31	14	54	7	13	32	31
alta	29	23	64	40	0	86	16	28	50

Cuadro 8.4.4. Cuadro comparativo de Velocidad Lectora.

	% alumnado Nivel Avanzado		% alumnado Nivel Intermedio		% alumnado Nivel Inicial	
	2007	2008	2007	2008	2007	2008
	Lenguaje	6	32	30	16	64

Cuadro 8.4.5. Cuadro comparativo de Niveles de Logro prueba SIMCE.

8.5 Coordinación del profesorado en la atención a necesidades educativas especiales en la Escuela Municipal Víctor Domingo Silva

**Isaac Lira y Rubén Valdés
Carne Tolosana (Editora)**

8.5.1. Contextualización

La Escuela Municipal Víctor Domingo Silva de Coyhaique, cuenta con una población estudiantil de 450 alumnos de una amplia área de influencia atendiendo estudiantes desde prekinder a octavo año básico en Jornada Escolar completa Diurna.

Existe un nuevo proyecto de reconstrucción de la actual infraestructura que busca dar respuesta a las múltiples necesidades educativas actuales.

Como una estrategia de motivación y desarrollo cultural, la escuela cuenta con una Orquesta Sinfónica, reconocida a nivel nacional, que busca desarrollar talentos y dar reales oportunidades educacionales a los educandos.

Nuestros apoderados, en su mayoría son familias de obreros, trabajadores independientes, mujeres jefas de hogar, de nivel socioeconómico medio- bajo, con un índice de Vulnerabilidad Escolar, que para el año 2009 alcanza el 84,5%.

Una característica sobresaliente del grupo comunitario ligado a la escuela es un gran sentido de solidaridad para con sus pares, Sin embargo falta darle mayor importancia a la educación y al apoyo en la formación valórica que le corresponde a la familia.

Esta problemática está siendo abordada mediante la permanencia de un mayor número de horas de alumnos dentro del establecimiento con un Proyecto de Jornada Escolar Completa Diurna que considera 40 horas semanales en el Plan de Estudio, asistencialidad en la alimentación y en la existencia de un programa de Tutorías Integrales destinado a apoyar a padres y madres para cumplir de la mejor manera su rol educador.

El PEI contempla planes de estudio propios dirigidos a alumnos de 5° a 8° año básico, donde se ofrece “talleres laborales” que permiten desarrollar algunas actividades de apoyo a las labores del hogar o convertirse a futuro en emprendimientos de actividades artesanales.

En desarrollo está un plan de mejora financiado a través de la ley SEP que busca: mejorar las estrategias metodológicas, mejorar los resultados de aprendizaje considerados en las pruebas nacionales, financiar las necesidades de recursos humanos y materiales que permitan atender las múltiples necesidades educacionales que demandan nuestros estudiantes.

En este sentido, una de las prioridades que hemos asumido es crear las condiciones adecuadas para dar la atención que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban la atención que ellos, desde su individualidad necesitan, disponiendo para ello de los recursos materiales o pedagógicos que permitan conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje en correspondencia con los fines de la educación.

Desde su llegada al establecimiento se inicia un proceso que permite conocer a los alumnos, evaluar por los docentes con el apoyo de la Unidad Técnico pedagógico, derivarlos a distintas instancias de apoyo como: reforzamiento pedagógico, atención en grupo diferencial o una atención especializada que contemple la contratación de profesionales idóneos.

Partiendo de la base que la escuela debe ofrecer igualdad de oportunidades a los alumnos al dar las ayudas y recursos que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales para facilitar al máximo el desarrollo de sus potencialidades, su autonomía personal, su participación y progreso en el currículum. La ley 19.284 sobre Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, en el Art. 27, señala que: “los establecimientos públicos y privados del sistema de educación común deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”. Al mismo tiempo nos permite desarrollar estrategias para la provisión de recursos materiales y humanos de carácter especializado para los alumnos “del Programa de Integración”; para atender determinadas necesidades educativas de estos alumnos y garantizar la calidad y continuidad de los procesos.

Así se inicia la presentación de **Proyectos de Integración** al MINEDUC para ser desarrollados en la escuela:

1. Proyecto de Integración en Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL).

En él se han incorporado los alumnos y alumnas, que evaluados por el profesional correspondiente, presenten dificultades en el lenguaje expresivo o mixto. Los alumnos son atendidos por una fonoaudióloga y una profesora especialista.

2. Proyecto de Integración Cognitivo.

Considera a los alumnos que presentan déficit intelectual, diagnosticado por el psicólogo y otros profesionales. Los alumnos son atendidos por profesora especialista en déficit intelectual. Junto a estos proyectos también se están desarrollando algunos programas que buscan apoyar a los alumnos descendidos en sus aprendizajes:

- I. *Educación Diferencial.* Son atendidos los alumnos de Primer Ciclo que presentan algún tipo de trastorno de aprendizaje. Está a cargo de una docente especializada en Educación Diferencial.
- II. *Programa de apoyo o reforzamiento pedagógico en Lenguaje y Matemática.* Incorpora a todos los alumnos y alumnas desde 1º a 8º que evidencian un aprendizaje demasiado lento
- III. *Atención de alumnos con problemas de lenguaje no asociado a TEL.*
- IV. *Atención psicopedagógica.*

8.5.2. Diseño de la experiencia

Objetivos específicos	Estrategias acciones	Metas
Diagnosticar oportunamente los casos de alumnos que deban ser atendidos en un proyecto de integración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación a docentes del establecimiento en cuanto a las características de desempeño que pueden identificar a un alumno para ser atendido en proyectos de integración 	Evaluar y derivar al menos al 90% de los alumnos o alumnas que presenten trastornos de carácter cognitivo
Facilitar el aprendizaje de alumnos integrados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuación de horarios ▪ Habilitación dependencias como aulas de recursos ▪ Gestión recursos didácticos 	Organizar al inicio del año escolar la atención de todos los grupos de alumnos integrados
Adoptar en el aula estrategias metodológicas y de evaluación que consideren las limitaciones de alumnos integrados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniones con docentes para planificar adecuaciones del currículo 	Realizar 2 reuniones de planificación y evaluación de alumnos integrados, bimensual
Conocer de forma generalizada el tipo de necesidades educativas especiales que atiende el establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniones informativas ▪ Entrega de documentos que definen necesidades educativas especiales ▪ Difusión de los proyectos de integración que desarrolla el establecimiento 	Efectuar al menos dos talleres informativos con docentes en el primer semestre
Evaluar periódicamente los avances o dificultades de los proyectos o programas implementados que consideran necesidades educativas especiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega de informes cada dos meses de los especialistas de apoyo ▪ Informes de los profesores jefes o de subsector en relación a los alumnos integrados 	<p>Informar mensualmente a los padres y apoderados en relación a los progresos de alumnos integrados</p> <p>Elaboración de informe escrito, trimestral por especialistas</p>
Implementar programas de apoyo pedagógico para alumnos que presenten dificultades de aprendizaje no incorporados a PIE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordinación con los profesores jefes o de subsector el diagnóstico de habilidades de aprendizaje en subsectores fundamentales 	Lograr que el 100% de los alumnos que presentan retraso en aprendizajes de subsectores fundamentales, sean atendidos en programa de reforzamiento, o grupos diferenciales

Cuadro 8.5.1. Diseño de la experiencia.

8.5.3. Desarrollo de la experiencia y resultados

Llevar a la práctica estas iniciativas considera el cumplimiento de las siguientes etapas:

1. Búsqueda de información: Conocer la normativa existente, orientaciones desde el Departamento Provincial de Educación.

2. Reuniones de análisis y reflexión con profesionales docente, psicólogo en relación a problemas de aprendizaje.
3. Reuniones con padres y apoderados de alumnos que presentan NEE.
4. Diagnosticar alumnos de todos los cursos:
 - 4.1. Derivación del profesor JEFE, adjuntando informe.
 - 4.2. Evaluaciones efectuadas por especialistas médicos.
 - 4.3. Evaluación psicométrica.
 - 4.4. Entrevista a apoderados involucrados.
 - 4.5. Aplicación de anamnesis.
5. Período de organización: espacios, horarios.
 - 5.1. Se habilitan e implementan dependencias para el funcionamiento del proyecto.
 - 5.2. Se definen horarios de atención, (aula de recursos y aula común) los que deben ser coherentes con la normativa vigente.
6. Proceso de postulación: Mediante oficio se envía a DEM y SECREDOC, el documento correspondiente al Proyecto de Integración, con la nómina de alumnos y horas de atención consideradas, Recursos necesarios, cronograma y toda la información pertinente, en relación a los alumnos y la implementación del proyecto en el establecimiento.

Como el proyecto de integración cognitivo tiene una vigencia de 2 años (2009- 2010), existe la posibilidad de ingresar alumnos nuevos hasta el 15 de abril. Para ello se envía documentación de los alumnos y alumnas a SECREDOC.

En esta instancia, (DE.PROV.ED- SECREDOC), previa evaluación de los antecedentes de los alumnos, se autorizan mediante resolución su ingreso y atención en el Programa correspondiente.
7. Difusión y sensibilización:
 - 7.1. Reuniones con los padres de los alumnos integrados.
 - 7.2. Reuniones con padres o apoderados para lograr su compromiso y apoyo efectivo en la formación de los alumnos integrados.
 - 7.3. Información a los docentes y asistentes de educación de las actividades que involucra el proyecto de integración, las adecuaciones necesarias en diversos ámbitos que incidan en la ejecución del proyecto.
 - 7.4. Análisis de casos de alumnos integrados.
 - 7.5. Reuniones con los docentes de aula que deban atender en sus cursos o subsectores a alumnos integrados.
8. Planificación: La profesora de educación diferencial especialista, en conjunto con los profesores del curso o subsector, planifica las actividades para lograr los aprendizajes esperados, considerando las adecuaciones curriculares necesarias para cada alumno

o alumna, quien es atendido de forma personalizada en el aula común, o en reducidos grupos en el aula de recursos (no más de 4 niños).

9. Seguimiento y evaluación: Siendo coherente con las adecuaciones curriculares, la evaluación de los niños y niñas del proyecto cognitivo igualmente debe adecuarse a las posibilidades de los niños en cuanto a demostrar sus progresos en los aprendizajes que se enmarcan en el currículum común.

Periódicamente, tanto el profesor especialista como el que atiende el curso o subsector, se reúnen con el Jefe UTP para analizar los avances de los alumnos incorporados.

El profesor especialista debe emitir un informe semestral, que entrega la información necesaria de los progresos o dificultades que ha experimentado cada alumno o alumna. Semestralmente, en el consejo de evaluación, la profesora especialista informa de los logros y dificultades en el desarrollo del proyecto. Asimismo, se informa a los padres y o apoderados de la evolución y progresos experimentados por sus hijos o pupilos.

Respecto a los **resultados**, cabe señalar lo siguiente:

- El Proyecto de Integración Cognitivo se inició en abril de 2009 y finaliza en una primera etapa el año 2010.
- En el primer año de su implementación se atendió a dos alumnas, las cuales se mantienen en el proyecto.
- En el año 2010 se incorporan 4 nuevos alumnos de 1° a 7° año. Ellos reciben atención en reducidos grupos o en forma personalizada, tanto en el aula común como en el aula de recursos.
- En los meses que lleva el proyecto, los alumnos y alumnas integrados, se observa que se sienten plenamente integrados a sus respectivos cursos, participando, con sus limitaciones en otras actividades del curso.
- Dado el poco tiempo de implementación de los proyectos, se realizará más adelante una evaluación más profunda respecto de los avances que se logran en cada caso.

8.5.4. Indicaciones para su generalización a otras escuelas

En nuestro país y particularmente en el ámbito de la educación municipalizada se están desarrollando proyectos de integración educacional, situación que es voluntaria y que debe ir acompañada de un proyecto o programa que se presenta a la Administración educativa, la cual establece determinadas orientaciones o condiciones para llevar adelante la iniciativa.

La escuela, por su parte, debe considerar que se requiere disponer o adecuar espacios para las atenciones especializadas de los alumnos o condiciones de infraestructura que permitan el normal desplazamiento de los alumnos, dependiendo de la dificultad que él o los alumnos presenten.

La implementación del proyecto considera la contratación de los recursos humanos especializados que contribuyen a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos complementando y reforzando la labor del profesor de aula común y por tanto no lo sustituyen.

El atender a niños con NEE. requiere trabajar con la familia y la comunidad para fortalecer la atención de las NEE de los alumnos, desarrollando acciones de información y formación que permitan favorecer su plena participación en la familia y la comunidad.

Si se considera que todas las escuelas tienen algún alumno con NEE y que existe la normativa que facilita la implementación del proyecto para superarlas, es perfectamente posible desarrollar iniciativas como éstas ya que, además, se contemplan los recursos económicos para su financiamiento, un elemento que siempre suele ser determinante cuando se trata de obtenerlo.

La postulación de alumnos o alumnas para que accedan a este beneficio, considera varias instancias de coordinación, análisis y evaluación. En consecuencia, los equipos de los establecimientos que elaboran estos proyectos deben orientarse adecuadamente y manejar la información suficiente como para asegurar el ingreso de los alumnos que realmente necesitan ser integrados a través de esta iniciativa. A partir del 2009, el Ministerio ha entregado nuevas orientaciones para evaluar alumnos que ingresan a proyectos de integración cognitivos, ya que no basta solamente una prueba psicométrica estandarizada. Se consideran otras variables que inciden en las deficiencias que presentan los alumnos en sus aprendizajes.

8.6 Concreción y utilización de los materiales curriculares en el Liceo Josefina Aguirre

Guadalupe Flores y Rosa Pesutic
Carme Armengol (Editora)

8.6.1. Contextualización

El Liceo Josefina Aguirre Montenegro es un Establecimiento de Enseñanza Media, municipalizado, urbano, polivalente, ubicado en la capital de la región de Aysén, Chile. Atiende a una población de 451 jóvenes, con edades que fluctúan entre los 14 y 21 años. De estos, un 30% procede de localidades rurales de la región. En la medición social, este alumnado presenta un índice de vulnerabilidad (IVE) de 84,6 %, quedando ubicado en el estrato social bajo.

El Establecimiento refleja bajos resultados en rendimiento y una alta tasa de retiros, lo que determina, en el año 2008, la realización de una investigación por parte de la Universidad Austral de Chile. Allí se entregan antecedentes de las causas que originan la deserción de los años 2006-2007, quedando establecido que los principales problemas que afectan a los jóvenes son de orden económico, familiar, de salud y embarazo. La investigación también refleja que la mirada de los jóvenes respecto a los profesores es buena, esto es, los aprecian como profesionales competentes y capacitados. Sin embargo, el estudio señala que los jóvenes perciben a sus profesores un tanto distantes.

Frente la urgente necesidad de mejorar los resultados como Establecimiento se establecen, en el bienio 2007-2008, las líneas que orientan una gestión institucional articulada. Por ello se socializan estos planteamientos en las jornadas de trabajo con los distintos estamentos, se afianza la preocupación por mantener la información diagnóstica actualizada y, en lo específico, se identifica con claridad lo que se desea mantener y transformar.

Se visualiza que al concentrar esfuerzos, resulta importante integrar en los equipos una *mirada reflexiva sobre el ciclo de mejoramiento* que propone el concepto de calidad, aplicando como estrategia el círculo de Deming al quehacer institucional. Hay que considerar el *diseño de una planificación coherente* con una base diagnóstica, y *acciones concretas para revertir los resultados* de los estudiantes del Establecimiento. Se difunde la necesidad de asumir la responsabilidad de un mejoramiento, que implique en cada equipo de trabajo el análisis de sus prácticas y rutinas en función de las prioridades señaladas en el Plan Anual del Establecimiento.

Se enfatizan líneas de prioridad institucional, cuya orientación y liderazgo convoca a los diferentes estamentos a proyectar su desempeño sobre la base de un esfuerzo compartido y a ubicar en el centro del quehacer la producción de aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes.

De esta mirada global, seleccionamos como una experiencia pedagógica a desarrollar en el contexto del Proyecto AECID, una propuesta de intervención curricular con incidencia en el aula, a través de la gestión del equipo directivo y técnico y de los Subsectores de Lengua Castellana y Matemática.

8.6.2. Análisis de la situación y diseño de la experiencia

La experiencia pedagógica diseñada considera el despliegue de acciones para iniciar una propuesta de mejoramiento en dos subsectores de aprendizaje de nuestra realidad educativa, dado que los estudiantes presentan en ellos resultados deficitarios y muy poca disposición al trabajo escolar.

Se prevé diagnosticar, motivar y crear estrategias didácticas que transformen las prácticas docentes y directivas para que incidan en el mejoramiento de los resultados.

En la experiencia, aspiramos a la transformación de las estrategias en el aula, a mejorar la didáctica, observando lo que entorpece el trabajo escolar en los ambientes de aprendizaje, buscando aislar los problemas en los que se pueda intervenir desde el equipo directivo, técnico y docente, mediante un monitoreo que emplee procedimientos simples.

¿Qué acciones incidirán en un mejoramiento de las prácticas de aula que desarrolla el profesor?

Para el desarrollo del trabajo se cuenta con información recopilada en el diagnóstico, que manifiesta carencias y dificultades exteriorizadas desde la organización de los subsectores afines, trabajo que regularmente realiza la institución. Sin embargo, el objetivo del trabajo es poner una mirada distinta a los procesos que se realizan en el Establecimiento, empleando el ciclo que proporciona el círculo de Deming.

a) Clima escolar y organizativo, la atención de la diversidad y la interacción en el aula

En el diario acontecer se viven muchos problemas que afectan al desarrollo del trabajo. Permanentemente la realidad está sometida a conflictos y muchos de ellos no dependen de soluciones internas. Esto afecta a los resultados obtenidos. Por ejemplo, no se puede integrar un recurso humano al Proyecto liceano, con un perfil específico o suplir ausencias de licencias médicas que interrumpen procesos relevantes de trabajo, porque las contrataciones no dependen de la Unidad Educativa. Esto, al suceder reiteradamente, disminuye rendimientos y afecta otras funciones que se ejecutan en la institución.

Por otra parte, para una intervención efectiva se requiere contar con más docentes que entiendan y acepten la diversidad, expresada ésta en las diferentes capacidades intelectuales de los estudiantes, en sus intereses y actitudes divergentes, en sus múltiples condiciones sociales y culturales y en la variedad de esquemas mentales y procesos de aprendizaje (Longas y Navaza, 1994).

Para subsanar la carencia de personal, apoyamos la iniciativa propuesta por los integrantes de los equipos. La idea es promover la colaboración de personal directivo, técnico y docente, que permitan avanzar en la necesaria transformación de prácticas y estrategias que se juegan dentro del aula en la producción de aprendizaje y conocimiento. Generamos, así mismo, procesos motivacionales para reencantar a los estudiantes y promover el trabajo docente colaborativo y en equipo.

b) El Diagnóstico y evaluación: puntos débiles necesarios a cambiar

El diagnóstico institucional nos ha reflejado un resultado bajo en varios aspectos. Hay causas que no se pueden determinar con claridad pues anualmente el proyecto incorpora un alumnado impredecible y con una gran cantidad de dificultades. Persisten problemas de comprensión lectora en los alumnos, hasta en los últimos niveles y se constata una disminuida capacidad para la resolución de problemas en aspectos de aritmética, procedimientos, aplicación de algoritmos y una gran desmotivación para aprender temáticas de esta área. El Establecimiento cuenta con cursos complejos para el trabajo docente, de gran heterogeneidad. El profesor está siempre sometido a tensión, y este aspecto incide en que hay situaciones de la clase que no pueden abordarse en condiciones de "normalidad". Así, la evaluación escolar no se usa como herramienta para promover aprendizajes, sino que se utiliza en muchas ocasiones para mantener el control.

c) Resultado del diagnóstico

Alumnado heterogéneo; aumento del índice de vulnerabilidad; leve mejora en la retención y aprobación en el último año escolar; mantenimiento de la matrícula respecto del año anterior, a pesar de una mayor oferta en establecimientos particulares subvencionados; bajas en los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU); menor número de alumnos interesados en rendir esta Prueba; leve disminución de conflictos e incidentes disciplinarios; leve aumento en la participación de la familia y mayor respuesta a las demandas y convocatorias del Establecimiento.

Hay carencia de tiempo para el análisis y el trabajo técnico. Así mismo, el trabajo en redes se realiza de un modo apresurado y no hay tiempo suficiente para fortalecer el trabajo en equipo.

La calidad de Liceo Polivalente reproduce una cultura escolar que ejecuta muchas prácticas simultáneas, con recursos humanos y económicos muy limitados y cargas de trabajo altamente demandantes para sus miembros.

¿Qué se extrae del diagnóstico de los profesores respecto a los estudiantes?

Los docentes declaran, en relación a los alumnos:

- Bajo nivel de motivación del trabajo en el aula.
- Actitudes disruptivas de un sector de estudiantes, las que con frecuencia alteran la estructura de la clase.
- Salidas e ingresos frecuentes de alumnos desde la sala de clases.
- Nivel de comprensión lectora insuficiente al nivel de curso.
- Ausentismo a clases, sobre todo en jornada alterna.
- Apoyo familiar débil.
- Resistencia a la lectura de textos con niveles de complejidad mediano y complejo.
- Rechazo al estudio de las Matemáticas.
- Consumo de alcohol frecuente, que interfiere en el trabajo institucional.
- Hechos de violencia relacionados con problemas poblacionales y externos, que afectan a familias que tienen alumnos en el Establecimiento.

¿Qué se determina crear como estrategia?

Hay consenso en la comunidad escolar que lo disciplinario es una prioridad en la que se debe actuar, para posicionar un ambiente de convivencia que establezca deberes, derechos esenciales y una dinámica de procesos que favorezcan el compromiso y la confianza entre los actores.

Es necesario destinar tiempo para favorecer acciones de orientación transversal y contar con un plan curricular pertinente y adecuado a la realidad, que pueda ser socializado a los alumnos y padres, ello exigirá inversión de recursos.

Se requiere que los miembros actúen con coherencia, con mayor disponibilidad al diálogo, con actitud reflexiva. Esto exigiría actualizar los marcos normativos vigentes, contar con asesoría y formar parte activa de redes de profesionales en función de los objetivos de mejoramiento diseñados.

La experiencia aconseja generar objetivos a lograr mediante la gestión de los equipos de profesores de Subsectores esenciales (Lenguaje y Comunicación y Matemática); asimismo, se requiere un autoperfeccionamiento más central e integrado a la visión y al trabajo colaborativo de todos los Subsectores de Aprendizaje, en pro de una gestión docente promotora de estrategias y procedimientos que eleven los aprendizajes y logros de los estudiantes.

Se prevé una temporalización de dos años donde se contempla que se ejecuten reuniones de los equipos que funcionan semanalmente, por un tiempo de 2 horas pedagógicas (1,5 hora cronológica) y considera restar tiempo a la gestión cotidiana del equipo directivo y técnico. Inicialmente, el equipo directivo requiere encontrar procedimientos de trabajo técnico que se integren en la dinámica institucional, necesarios para coordinar, monitorear y proveer información para la toma de decisiones en los equipos.

Nuestro objetivo es favorecer la integración de miembros directivos al trabajo en el aula a partir del presente año, lo que acerca al directivo a la realidad que vive el profesor en su labor cotidiana, a la vez que lo involucra directamente con el desafío del diseño y planificación, que permita realizar clases efectivas centradas en el aprendizaje.

A través de la experiencia se forma parte de una red de apoyo profesional que posiciona el debate e intercambio de saberes con fines de perfeccionamiento y gestión del conocimiento, de formación profesional, con profundización en temas relevantes para la actualización y mejoramiento de los procesos internos del Establecimiento.

8.6.3. Desarrollo de la experiencia

Observando el comportamiento de los resultados de la Institución (pérdida de matrícula, alta reprobación, significativas cifras de retiros y bajos resultados en pruebas de medición externa), vemos que ha existido una pérdida gradual de rendimiento a nivel de aula, situación que encuentra una interpretación no consensuada aún entre los distintos actores del sistema. Sin embargo, a nivel de equipo directivo, técnico y profesores se asume que nuestra labor apuntará sobre las variables que dependen de los miembros del Liceo y que para ello es necesario integrar esfuerzos, con el propósito de realizar una propuesta de acción que concrete avance y determine mejoramiento.

Ante el panorama diagnóstico y los antecedentes que proporciona el Sistema de Evaluación de Desempeño aplicado por el Ministerio de Educación, avanzamos en la idea, propuesta desde los asesores de AECID, de realizar acciones más específicas y concretas enmarcadas dentro de lo global que tenemos diseñado como Plan Anual. Lo más relevante de la experiencia específica es comprender en forma más efectiva la realidad que afecta al alumnado y la comunidad docente, para poner en marcha acciones más efectivas de mejoramiento.

Una variable muy importante es la información que manejamos internamente respecto al desempeño docente que se refleja en la forma en que cada profesional aborda sus funciones, los resultados que obtiene y sus requerimientos profesionales. En esta dimensión rescatamos el rol que nos compete como directivos respecto al apoyo que debemos brindar para que esta función se realice en las mejores condiciones, el deber que nos cabe respecto a dar espacio para la participación y expresión a todos los estamentos para aportar al mejoramiento institucional, aprovechar las potencialidades existentes y apoyar desde los equipos las acciones de los docentes.

Las dimensiones muy débiles que nos señala el informe de desempeño docente del año 2009, son relevantes en nuestra experiencia, pues centralizan mucho más la idea que está en juego en la experiencia.

Las debilidades señaladas en el desempeño docente fueron:

- **La Reflexión a partir de los resultados de la evaluación.** Que se describe como la capacidad del profesor para relacionar los resultados con sus acciones pedagógicas y con los aprendizajes esperados en la propuesta curricular, el uso que da a la información recogida y si planifica acciones adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- **La Interacción pedagógica.** Es si el docente desarrolla explicaciones, enseña ejecuciones, o contribuye con elementos comprensibles para los estudiantes; si el profesor da cuenta de razones o fundamentos; si recurre al conocimiento que tienen los alumnos; si desarrolla capacidad de razonar y pensar o si demuestra manejo de estrategias metodológicas del subsector que atiende.

En el trabajo realizado a nivel directivo y técnico buscamos dar forma a una labor global que tenga un sentido de equipo (a pesar de la fragmentación de labores y permanentes interferencias al quehacer normal del Establecimiento) asumiendo que hay objetivos que debemos impulsar en la gestión, centrando esfuerzos por aminorar las debilidades que tiene nuestro sistema.

Previo a la experiencia, desde hacía dos años estábamos investigando la serie de interferencias que se daban en el Establecimiento y que hacían muy improductiva la labor del profesor en el aula. Habíamos identificado prácticas cotidianas desperfiladas, conductas reiteradas que aminoraban el esfuerzo docente.

En este contexto, al asumir la experiencia decidimos acompañar y apoyar la labor, especialmente, de dos subsectores de aprendizaje (Lenguaje y Matemática):

- Cuidamos poner presencia de personal directivo cerca del alumnado.
- Creamos rutinas diarias de formación que fueran dando orientación respecto a actitudes y conductas deseables.
- Brindamos apoyo en los momentos de ingreso a clases y presencia cercana a las demandas del aula.

- Dimos atención a alumnos derivados por profesores y problemas conductuales.
- Concretamos esfuerzos para socialización de las aspiraciones institucionales hacia alumnos y apoderados.
- Establecimos mecanismos de motivación para un mejoramiento de los ambientes de aula y aprendizaje.

Se estableció que asumiríamos lo que el profesorado estaba haciendo dentro de su gestión y con los instrumentos que empleaba, pero concretaríamos un acercamiento como equipo a su labor, para interiorizarnos en detalle del quehacer del profesor en aula. Este material lo estudiaríamos desde el registro de los leccionarios, con regularidad, elaborando una planilla por curso. En nuestra intención estaba avanzar hacia un proceso de mayor personalización a los estudiantes de parte de los profesores.

Un segundo objetivo era identificar las unidades trabajadas, su aplicación en el tiempo y relacionar este currículum aplicado con la planificación del profesor en la propuesta de diseño que entrega regularmente a la Unidad Técnico Pedagógica. De igual modo, intentamos identificar fortalezas, reconocer debilidades y contar con experiencia y mayor conocimiento para el intercambio en las jornadas y reuniones con los profesores, acrecentando el conocimiento individual y como equipo.

Una debilidad en este trabajo fue el poco tiempo de cada integrante, como asimismo, la oportunidad de crear el material y tener la ocasión de compartirlo con los demás profesores. Este es un muy buen ejercicio, pues al observar la planilla y relacionar los subsectores en línea con otros subsectores, permite crear ideas para avanzar en mejorar el ritmo de los aprendizajes que logran los profesores con sus estudiantes.

Con el subsector de Lenguaje, la experiencia va más adelantada, porque se dieron las condiciones para tener dos momentos de reunión semanal con algunos de sus miembros. Hubo más tiempo de análisis y fueron acompañados en el ejercicio de diseño de un plan de Trabajo para este Departamento. En Matemáticas, nuestro proceso está más atrasado.

En la tabla (ver cuadro 8.6.1) que se presenta a continuación se muestra, a modo de ejemplo, algunas de las proposiciones del Subsector de Lenguaje.

Proyecto de mejoramiento “Afianzando la didáctica del subsector de Lenguaje en el Liceo J. Aguirre M.”

Objetivos:

- 1) Posibilitar espacios de reflexión respecto al diseño de la enseñanza, uso de medios didácticos y los procedimientos de diagnóstico usados en el subsector de Lenguaje y Comunicación.
- 2) Monitorear las acciones pedagógicas que han implementado los profesionales del subsector de Lenguaje, retroalimentar y evaluar procesos y resultados.
- 3) Contar con un programa de trabajo técnico que motive y fomente prácticas de trabajo coordinado para:
 - Optimizar el uso del tiempo en clase.

- Contar con una planificación por curso, que calendarice tareas, trabajos, experiencias, evaluaciones.
- Contar con programación del monitoreo y evaluación que se llevará a cabo para cumplir con los registros y rutinas de trabajo de parte de los profesionales que lo ejecutan.

¿Qué dificultades específicas tienen los alumnos en el área de Lenguaje?

- De léxico
- De conceptualización
- De comprensión lectora
- De redacción
- De manejo de los niveles del habla
- De capacidad de escucha
- De no discriminación de las ideas principales y secundarias en un texto

¿Qué actividades propusieron los profesores del subsector de Lenguaje?

- 1) Estudiar los mapas de progreso del subsector.
- 2) Identificar las temáticas que se abordarán en el año escolar en cada curso, distribuyendo los tiempos que los alumnos ocuparán en cada tema (Plan curricular de Lenguaje).
- 3) Levantar informes diagnósticos que permitan observar potencialidades y debilidades que orienten la toma de decisiones en lo curricular.
- 4) Tener un panorama por alumno en cuanto a conductas logradas y aquellas que están en proceso.
- 5) Elaborar informes de resultados del trabajo pedagógico del profesor.
- 6) Aplicar estrategias remediales y rendir los resultados (Atender aspectos deficitarios con estrategias diferenciadoras).
- 7) Acordar las competencias que los alumnos deben lograr en cada curso y/o programa.
- 8) Seleccionar instrumentos para evaluaciones.
- 9) Realizar análisis de las evaluaciones.
- 10) Aplicar pruebas de avance.
- 11) Interpretar resultados de pruebas de avance.
- 12) Revisar los cuadernos y materiales que producen los alumnos.
- 13) Sistematizar el material técnico y las experiencias de trabajo en Lenguaje para informar y proponer al resto de los subsectores e implicarlos en las propuestas de mejoramiento.
- 14) Crear actividades culturales y de participación para los estudiantes, en temas que afiancen el protagonismo juvenil, el acercamiento a temas relevantes, formativos, etc.

- 15) Crear material para los estudiantes con temáticas significativas y contextualizadas a las especialidades e intereses que presenten los diagnósticos.
- 16) Institucionalizar prácticas para mejorar el léxico de los estudiantes, la comprensión lectora y la dedicación al estudio.
- 17) Organizar y crear ambientes de trabajo que hagan accesibles: revistas, material de lectura, diccionarios, libros, etc.
- 18) Llevar control de acciones en beneficio de SIMCE 2010- 2° MEDIO, PSU 4° MEDIO, PCA 1° MEDIO.
- 19) Estimular y formar para el buen uso y manejo de medios bibliográficos, audiovisuales e informática.
- 20) Difundir y ampliar las ofertas de atención del CRA (Centro de recursos para el Aprendizaje).

Cuadro 8.6.1. Ejemplo de proposiciones del Subsector de Lenguaje.

8.6.3.1. Proposiciones del subsector de Lenguaje

La experiencia descrita está en proceso de desarrollo y se basa en la evidencia de las propuestas recogidas en temáticas de la asesoría que mantuvimos con el Proyecto AECID.

El trabajo colaborativo y en equipo no está afianzado aún en nuestro Establecimiento. Sin embargo, esta experiencia nos condujo a experimentar que en la organización los conceptos que vamos adquiriendo se producen posteriormente a la socialización de estas ideas en un conjunto de personas; gradualmente, la adquisición de los conceptos se maduran en la intimidad de cada individuo, por lo que estamos ante la expectativa de lograr un sostenido avance de mejoramiento de la práctica docente asociada al perfeccionamiento en el equipo y en base a propósitos compartidos. Esta práctica en el buen desempeño docente mejora la producción de medios de aprendizaje, genera experiencias, innovación etc. que era el objetivo central con el que partimos como idea, un tanto preocupados por la falta de tiempo, sin embargo percibimos un avance favorable en la actitud de los estudiantes, familias y profesores.

8.6.4. Indicaciones para su generalización

Es factible encontrar, a lo largo y ancho del país, establecimientos con características similares al nuestro: alumnado muy heterogéneo, realidades culturales y sociales de marginalidad y de privación, desmotivación al trabajo escolar, jóvenes con dificultad en la comprensión lectora y disminuida capacidad de resolución de problemas aritméticos, desinterés en enfrentar tareas complejas o desafiantes, con fuerte interés en lo deportivo, artístico y/o manual y con deseos (no siempre respaldados con la acción), de tener un título técnico o profesional.

En una realidad como la planteada, puede encontrarse justificación a los bajos resultados académicos, la alta deserción y los bajos niveles de aprobación. *Si los jóvenes no quieren estudiar y no se esfuerzan, ¿cómo podría obtenerse mejores resultados?*

Sin apoyo familiar efectivo, en una realidad donde muchas veces los jóvenes superan a los padres, mantenerlos en el sistema escolar formal parece una meta abrumadora. Lograr que, además, permanezcan de manera disciplinada en las aulas, escuchando al profesor, cumpliendo una labor, no resulta una tarea fácil.

La mayoría de los docentes, formados en una realidad educativa diferente a la actual, no logra comunicación efectiva con estos jóvenes desinteresados, poco disciplinados, muchas veces desafiantes. Las estrategias más comunes que se emplean en las clases responden a modelos tradicionales y homogeneizadores, que no son asimilables por estos jóvenes que requieren una atención diferenciadora en el aula.

En la base del concepto de interacción pedagógica, se considera que entre profesor y alumno debe establecerse una relación que cultiva este mutuo interés por lograr la aceptación, permitiendo un sostenido trabajo de parte del profesor por dar al estudiante medio para que logre su autonomía de pensamiento. Considera dar espacio para que el alumno comprenda lo que le ocurre, se acepte y esté dispuesto a avanzar en el Proyecto que defina asumir para sí mismo.

Si el equipo directivo y técnico del Establecimiento se acerca a la realidad docente, la comprende y la acompaña, se puede confiar en el cambio natural que debe tener el profesor, que lo conduzca a avanzar en su capacidad de profesional experto en socializar, desarrollar experticia en la cultura juvenil, liberarse de prejuicios, y trabajar por avanzar en la gestión del conocimiento de la especialidad que imparte. Debe ser un profesional interesado en el conocimiento, capacitado para abrir oportunidades para otros y en tener disponibilidad y tiempo para su desarrollo personal y profesional.

a) *¿Podemos realizar un trabajo con mejores resultados de aprendizaje?*

Si hay interés en dar respuesta a estas preguntas, es porqué la Unidad Educativa reconoce que *debe y puede* hacer algo por los jóvenes, por su futuro, por sus familias, que es capaz de comprender esta cultura transformada, asimilarla social e individualmente y aportar a ella una propuesta esperanzadora y vital.

Compartiendo las ideas de Nancy Núñez Soler (“La diversidad que se reconoce en el discurso docente, ¿cómo se atiende en el aula?”, ANINET, Uruguay), debemos reconocer que un establecimiento educacional debe estar orientado por dos ideas fundamentales:

- La valoración y la aceptación de todos los alumnos por lo que son y pueden ser
- El reconocimiento de que todos los educandos pueden aprender.

No cabe discusión: **la obligación de la Unidad Educativa y sus docentes, es lograr que todos sus estudiantes aprendan.**

b) *¿Cómo enfrentar la tarea?*

Pasos posibles para su replicabilidad:

1. *Realizar una jornada de trabajo al finalizar el año escolar* para compartir profesionalmente los resultados académicos del curso, expresados en el Índice de Eficiencia Escolar (IEE), la calidad y cantidad (cobertura curricular) de los aprendizajes alcanzados. El reconocimiento de que los bajos resultados son responsabilidad de los equipos de trabajo, constituye el primer paso para el cambio. Éste puede ser resistido; por eso la jornada debe contar con el suficiente respaldo técnico, que demuestre que el cambio no sólo es necesario, sino también, posible.

2. *Definir las áreas a intervenir y los equipos de trabajo.* Pensar en cambiar las rutinas de trabajo de todos al mismo tiempo, sería poco factible. Por eso, acotarlas a los Subsectores de Lengua Castellana y Matemática, en el Nivel 1º Medio, es un buen comienzo. Además, debe lograrse el apoyo de los demás Subsectores de Aprendizaje, para un trabajo transversal. El equipo directivo y técnico debe asumir una tarea directa en el aula, involucrándose en el conocimiento de la realidad de los jóvenes, en el cómo aprenden, qué actitud asumen frente al proceso, y en la definición de las estrategias a aplicar para apoyar el aprendizaje de todos.
3. *Aplicar un diagnóstico certero a todos los alumnos de 1º Medio.* Saber exactamente el nivel de comprensión lectora y de dominio de matemática básica de cada alumno del nivel, permite trabajar de manera diferenciada, reconociendo avances y logros individuales.
4. *Diferenciar el trabajo en el aula.* El diagnóstico determinará el nivel de cada alumno. Sobre esa base el docente debe ir construyendo los aprendizajes. Para que esto sea posible, debe involucrarse más de un profesor en el aula en los Subsectores intervenidos. Como es poco probable que el sistema permita la contratación (y pago) de un docente más, es allí donde el equipo directivo y técnico debe involucrarse, atendiendo a grupos de alumnos del curso.
5. *Diseñar material didáctico adecuado a la realidad diagnosticada.* Esto debe ser asumido por los propios docentes de cada Subsector, en el tiempo de trabajo técnico (2 horas semanales), de manera sostenida y de acuerdo a los requerimientos del nivel. El compromiso de cada docente debe ser el de usar los materiales con los alumnos y de mejorarlos. Idealmente se debiera invertir en dar más tiempo a los profesores para el diseño curricular.
6. *Conformar redes de trabajo profesional.* Idealmente deberían crearse las de Lengua Castellana y Matemática, la de Directores y Jefes Técnicos, donde no las hubiera. La experiencia del Establecimiento con las redes de Profesionales de Apoyo a Alumnos con Discapacidad Auditiva; redes con Profesionales de Apoyo a Alumnos con Discapacidad Cognitiva y redes de apoyo de Inglés y de Física, hace aconsejable su réplica a otros sectores.
7. *Fomentar el perfeccionamiento docente.* Éste debe estar en consonancia con el Proyecto del Establecimiento, y de acuerdo a las necesidades detectadas en el diagnóstico. El perfeccionamiento presencial, en línea, entre pares y el autoperfeccionamiento, facilitan la apropiación de conocimientos, visiones y estrategias que mejoran el trabajo en el aula y la gestión.
8. *Destinar tiempo para la reflexión pedagógica.* La fragmentación del trabajo directivo y técnico, la sobrecarga del trabajo docente, no permiten la reflexión, el análisis, la mirada crítica de los que se está haciendo. Pero es necesario hacerlo. ¿Cómo? Calendarizando, desde el comienzo del año escolar, momentos para la reflexión pedagógica, inamovibles, y comprometiendo al empleador o jefes directos en su realización.

8.7. Plan lector y su desarrollo en la Escuela Pedro Quintana

Adán Becerra, Carmen González y Gladys Mayorga
Joaquín Gairín (Editor)

8.7.1. Contextualización del centro

La actual Escuela Pedro Quintana Mansilla nace oficialmente el 30 de abril de 1933 como Escuelas N° 11 de niñas y N° 15 de hombres. A lo largo de sus 77 años, ha tenido nombres como:

- Escuela N° 11 de Niñas y Escuela N° 15 de hombres.
- Escuela Superior de Hombres N° 1 y Escuela Superior de Niñas N° 2 (Grupo Escolar).
- Escuela D – N° 21.
- Escuela D - N° 21 Canadá.
- Escuela PEDRO QUINTANA MANSILLA, en homenaje al Primer Director de la Escuela N° 15 de Hombres y gestor de múltiples actividades en la ciudad.

Se encuentra ubicada en el sector céntrico de la ciudad de Coyhaique, Capital de la Región de Aysén, del General Carlos Ibáñez del Campo. Su infraestructura física es de construcción sólida que data del año 1949, más una ampliación utilizada desde el inicio del año escolar 2003 y que reúne las condiciones necesarias para entregar las enseñanzas del proceso educativo.

Actualmente es dirigida por el Profesor Normalista Señor Adán Becerra Flores, contando con una planta Directiva, Docente, Paradocentes y Auxiliares compuesta por 66 funcionarios, atendiendo a 857 alumnos y alumnas, distribuidos desde el Nivel Transición 1 (niños de 4 años de edad) hasta el Octavo Año Básico.

Su régimen de funcionamiento es de Jornada Escolar Completa desde el año 2003, con Excelencia Académica por varios períodos, gracias a los logros y real compromiso de sus funcionarios que trabajan en pro del desarrollo integral de sus alumnos y alumnas, con el apoyo firme y permanente de sus apoderados.

Por su historia plena de actividades, siendo el centro de la acción cultural de la ciudad y la estructura de su vetusto y hermoso edificio, le ha merecido ser calificada como Patrimonio Arquitectónico Nacional desde el año 2005.

Actividades deportivas, recreativas, sociales y culturales son hitos importantes en la formación de cada niño y niña que llegan a sus aulas. Y el concurso de las Autoridades Regionales, Provinciales, Comunes, Centro de Padres y Comunidad Escolar, están contribuyendo a que esta Escuela, siga siendo un ícono importante en la cultura Regional.

La Misión que se señala en su Proyecto Educativo Institucional es:

“Formar un alumno con valores y buenos hábitos, comprometido con su desarrollo integral, favoreciendo en ello la solidaridad, tolerancia, fraternidad, siendo respetuoso, honesto, participativo, activo, creativo, reflexivo, defensor del medio ambiente, conocedor de sus tradiciones, capaz de opinar y de tomar decisiones; de aprender por sí mismo, con espíritu democrático y amplio sentido de respeto por sí mismo y por los demás”

Y destacan entre sus fortalezas principales:

- Jornada Escolar Completa.
- Salas amplias, bien iluminadas, con calefacción central en todo el edificio.
- Buen rendimiento y buena asistencia de sus alumnos.
- Profesores comprometidos y en permanente perfeccionamiento.
- Personal No Docente y Padres comprometidos con la labor educativa.
- Existencia de material audiovisual para apoyo de la labor de los Profesores.
- Proyectos de Integración para atención de niños y niñas.
- Colaboración importante de las redes de apoyo externa.

8.7.2. Diseño de la experiencia

La escuela Pedro Quintana Mansilla, Escuela con historia, que lleva con orgullo el nombre de su primer Director y pionero de la educación, ha prestado servicios a la comunidad por más de 70 años y en la mayoría de ellos con muy buenos resultados académicos. La matrícula promedio era de 1.000 alumnos, pero que en estos últimos años ha disminuido en forma preocupante, alcanzando un porcentaje de un 30% aproximadamente.

La importancia que tiene la lectura para la vida de las personas y para la vida de los escolares es una realidad que nadie pone en duda. Un niño o niña que en sus primeros años de escolaridad aprende a leer en forma comprensiva, a comunicarse en forma escrita y a pensar de manera lógica, tiene en gran medida, asegurados los aprendizajes básicos que le van a permitir seguir aprendiendo en la escuela y desenvolverse en la vida diaria.

Este aprendizaje es una tarea permanente, que se enriquece con nuevas habilidades en la medida en que manejan adecuadamente textos escritos. Este proceso implica aprender a decodificar y aprender a comprender diferentes tipos de textos. En todas sus etapas, el lector adapta sus procesos cognitivos (atención, retención, evocación, integración, predicción, comparación, razonamiento).

De acuerdo a los resultados SIMCE 2007, donde tenemos un 35% de alumnos con lectura inicial, los docente en consejo y talleres de reflexión hemos decidido implementar un Plan de Lectura, progresivo, que abarque a toda la Unidad educativa, con el fin de mejorar este diagnóstico: tenemos claro que los niños y niñas que no comprenden lo que leen, tendrán serias dificultades para comprender textos de otras materias tales como comprensión del medio o educación matemática, tendrán grandes limitaciones para comprender instrucciones de pruebas y tareas y más dificultades para aprender una lengua extranjera, como el inglés. Y por supuesto, les será mucho más difícil desenvolverse en el mundo

contemporáneo, donde estamos expuestos permanentemente a una gran cantidad de información escrita.

Considerando que los resultados en lectura y escritura de los procesos implementados por el propio establecimiento (fluidez y velocidad lectora, pruebas CLP), en la actualidad, no han sido los más óptimos y que nuestros alumnos están desmotivados, no entienden lo que leen, se hace necesario diseñar una nueva estrategia, un nuevo Plan, donde se inserten nuevas actividades agregadas a las ya instaladas y con la finalidad de producir un mejoramiento.

Los parámetros del nuevo Plan son los siguientes:

- **Objetivos:** Mejorar la velocidad, fluidez y comprensión lectora de nuestros alumnos. Se propone como meta para los años 2008 y 2009 el lograr que el 35% de los alumnos (as) que están en nivel inicial de lectura 2007 se reduzca en un 80%.
- **Estrategias:** Diagnosticar a los alumnos en velocidad, fluidez y comprensión lectora y analizar sus progresos.
- **El esquema de trabajo** es el siguiente (ver cuadro 8.7.1):

Estrategias	Acciones	Indicadores
Organizar equipos de trabajo.	Talleres técnicos por niveles y subsectores.	Número de docentes que integran equipos de trabajo.
Articular la malla curricular en Lenguaje y Comunicación (eje Lectura), basándose en Mapas de Progreso.	Empoderarse de los Mapas de Progreso. Articulación.	Difundir y aplicar Mapas de Progreso.
Capacitar a los docentes en estrategias metodológicas.	Talleres en capacitación en metodologías sobre las habilidades para lecto-escritura y TIC. Definirlas. Capacitación en pruebas Dominio Lector.	Número de docentes que asisten a capacitación. Número de habilidades trabajadas.
Diagnosticar alumnos en velocidad, fluidez y comprensión lectora.	Aplicar pruebas, revisar, tabular y socializar datos.	Número de palabras que leen los alumnos por minuto de acuerdo a su nivel. Calidad de la lectura. Nivel de logros en comprensión de lectura.
Implementar acciones remediales.	Seleccionar acciones que se pondrán en prácticas. (Caminata de lectura, lectura interactiva, silenciosa sostenida, sala letrada, comprensiva, Plan de lectura transversal en todos los subsectores, etc.)	Número de acciones que se pondrán en práctica y que se aplicarán en los diferentes cursos.

Atención a la diversidad	Pesquisar alumnos con NEE. Presentación de proyectos de Integración. (TEL y Cognitivo). Grupo Diferencial (apoyo psicopedagógico) Reforzamiento.	Número de alumnos diagnosticados. Números de alumnos atendidos en Proyecto. Número de alumnos atendidos en reforzamiento y en grupo diferencial. Número de alumnos con necesidades de atención.
Implementar programa de lectura. Implementar bibliotecas de aula. Trabajo en CRA. Adquirir software educativo para el aula.	Selección de distintos tipos de textos, en base a diversos criterios y adquirirlos. Multicopiar set de lecturas. Organizar secciones de trabajo en el CRA por los diferentes cursos. Programar uso de software en el aula.	Número de textos adquiridos. Número de textos multicopiados. Porcentaje de cursos que trabajan en CRA. Porcentajes de docentes que utilizan software educativo en el aula.
Acompañamiento al aula.	Concordar con docentes pauta de acompañamiento al aula. Aplicar, evaluar y retroalimentar resultados. Talleres de evaluación y análisis de resultados.	Porcentaje de docentes visitados.
Incorporar a la familia al proceso.	Implementar maletín literario.	Número de familias que han llevado el maletín al aula.
Evaluación	Evaluación permanente con pruebas de estado de avance	Porcentaje de logros alcanzados.

Cuadro 8.7.1. Esquema de trabajo.

- Los *responsables del Proyecto* son el Director, UTP, coordinadores de ciclo y docentes del subsector de lenguaje y comunicación.
- Los *recursos implicados* son:
 - Recursos Humanos: UTP, Coordinador de ciclo y Docentes en general.
 - Recursos Financieros: Proyecto SEP.
 - Recursos Materiales: Materiales audiovisuales, bibliotecas de aula (selección de acuerdo a nivel), textos como revistas, diarios, afiches, comics, revistas), 'set' de textos de lecturas, graduadas, materiales fungibles, material bibliográfico.

8.7.3. Desarrollo de la experiencia

Las estrategias de trabajo impulsadas fueron las siguientes:

a) Lectura silenciosa sostenida.

El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS) consiste en un espacio que se abre en la escuela dentro del cual niños y profesor leen silenciosamente, en un ambiente cálido y agradable, un texto escogido individualmente según sus preferencias. Esta actividad tiene un carácter meramente recreativo y no conlleva ninguna tarea posterior. La participación del profesor como un lector más junto a sus alumnos es indispensable, al constituirse como un modelo de lector.

Las condiciones óptimas de aplicación de este programa exigen que se aplique en toda la escuela; así, y durante un lapso de 5 a 15 minutos, todas las personas que están en la escuela leen: Director, personal administrativo y de servicio, profesores, alumnos y apoderados u otras personas ajenas a la escuela que hayan llegado en el momento en que se está aplicando.

Esta actividad no tuvo el éxito esperado debido a que no hubo seguimiento y monitoreo por parte de todos los implicados. Hemos tratado de ponerla en práctica, pero sólo algunos docentes la realizaban hasta el año 2005, que se institucionalizó. Actualmente, se cambió la estrategia por Lectura Oral.

b) Lectura oral

La lectura en voz alta constituye una actividad necesaria, por ser el medio por el cual se puede comunicar el contenido de un texto a los demás. Es importante que sea practicada en el marco de una actividad comunicativa, con un propósito determinado y no como un mero ejercicio de evaluación de la calidad de la lectura de los alumnos. La lectura “en seguidilla”, ampliamente practicada en las salas de clases, es una situación que provoca tensión a los alumnos que no han alcanzado un nivel lector adecuado y un sentimiento de rechazo hacia la lectura.

Al seleccionar los textos para ser utilizados en la lectura oral, es importante diferenciar entre los que el profesor lee a los alumnos y los destinados a ser leídos por ellos. Cuando es el profesor el que lee un cuento o fábula a sus alumnos, la legibilidad del texto puede corresponder a un nivel lector más avanzado; sin embargo, si los textos van a ser leídos por los niños directamente, es necesario cuidar que el nivel de legibilidad se adapte a su nivel lector.

c) Bibliotecas de aula

Las bibliotecas de aula están constituidas por un conjunto de libros, revistas y otros materiales impresos apropiados para los alumnos y alumnas de un grado y puestos permanentemente a su alcance.

Las bibliotecas de aula son dinámicas, ya que están en constante circulación, incremento y renovación. Están diseñadas para ser usadas diariamente. Se usan para consultas breves, para lecturas personales y para lecturas domiciliarias.

En la Unidad educativa, se empezaron a implementar en el año 2008; con los cursos Pre-Básica y Primer Ciclo; en el año 2009 con el 2º Ciclo Básico. Actualmente, se han ido ampliando con variada gama de textos.

d) Centros de recursos de aprendizaje

Las antiguas bibliotecas escolares hoy se han transformado en centros de recursos de aprendizaje; pues tienen gran cantidad de materiales: audiovisuales, impresos, digitales, gran variedad de textos para todos los sectores, materiales recreativos, etc.

El colegio ganó este proyecto en el año 2008, que está a cargo de un docente que se desempeña como coordinador del proyecto y de una asistente educativa con horario completo.

Como una manera de enfrentar el desafío de transformar al profesor en mediador de la lectura como placer e investigación, los CRA han diseñado distintas lecciones para usar las bibliotecas con alumnos de Kinder a Octavo. Son actividades semanales que unen el currículum con los recursos disponibles en los CRA.

Todos los cursos del colegio, desde la Pre-Básica a 8º año; tienen una hora semanal en el CRA, actividad que está dando buenos resultados; se utilice como material de consulta, o como forma de utilizar textos, préstamo de libros, desarrollar guías, etc.

e) El maletín viajero

Pensamos que la educación en casa es uno de los pilares fundamentales para fortalecer los aprendizajes de un estudiante. Así, la escuela organizó los 'minies maletines literarios viajero', con libros de literatura chilena y universal, cuentos, fábulas, leyendas, revistas, casete y cd con declamación de poemas de diversos autores, películas, música clásica y juegos.

La medida es una demostración de la importancia que se adjudica a la familia en la estimulación de los hábitos de la lectura y en el compartir de manera responsable diversos artículos, integrando e involucrando de alguna manera a cada persona que compone el grupo familiar en los procesos educativos y aportando un granito de arena a fortalecer los vínculos de la familia, tan deteriorados en estos días.

La cantidad de páginas que lee un niño al día es algo que muy difícilmente podrá cambiar, si los padres no se involucran activamente en ello. Aunque no son muchos los que se formulan la pregunta de cómo hacer de sus hijos buenos lectores, vale la pena intentarlo.

Los índices de lectura no son algo de lo que nuestro país pueda ufanarse, y, sin embargo, la comprensión lectora cumple un papel de primer orden en los resultados escolares. Si los niños desarrollan bien sus capacidades de lenguaje, estarán en mejores condiciones de asimilar los contenidos del resto de las asignaturas y establecerán hábitos provechosos de por vida. Las habilidades lectoras tienen una influencia que se extiende en el tiempo, y es decisiva, por ejemplo, cuando se está frente a pruebas de alternativas como las de SIMCE o PSU, cuando se deben comprender las instrucciones para instalar un software, o, más adelante, cuando la vida profesional exige lecturas rápidas y eficientes.

La primera distinción que se debe hacer al hablar del incentivo a la lectura en los niños es que aquellos que crecen en un entorno rodeado de libros y que ven a sus padres leyendo, tienen muchas más probabilidades de convertirse en buenos lectores. Es muy recomendable el contacto con los libros desde la primera infancia: aún cuando los niños no aprenden a articular bien las palabras, pueden tener cerca un libro para jugar, tal como usan el resto de sus juguetes.

Durante el año 2009 logramos equipar 8 maletines con la colaboración y donación de docentes y en el año 2010 contamos con 12, que circulan durante 15 días entre los alumnos de un curso para seguir circulando en los otros cursos restantes y durante todo el año. Este maletín viajero ha tenido una muy buena acogida en nuestras familias, de Pre-Kinder a cuarto básico, que hacen comentarios agradecidos a la iniciativa en una bitácora que se incorpora en él.

El cuadro estadístico de familias que han recibido el Maletín Literario en sus hogares es recogido a continuación (ver cuadro 8.7.2), donde puede observarse como los apoderados de los alumnos más pequeños son los más interesados en compartir la lectura con sus hijos. De todas maneras y como proyección, pensamos ir implicando progresivamente familias hasta 8º básico.

NIVELES	PORCENTAJE
Pre- Básica	80%
1º y 2º	60%
3º y 4º	50%

Cuadro 8.7.2. Cuadro estadístico de familias que han recibido el Maletín Literario en sus hogares.

f) Fichas de desarrollo de comprensión de la lectura

También se aplicaron y se continuarán aplicando las Fichas de Comprensión de la Lectura de las autoras Mabel Condemarín, Mariana Chadwich y Neva Milicic, desde primero a cuarto básico. Consisten en un conjunto de lecturas que, en su mayor parte, son historias tomadas de experiencias reales vividas por niños o por juegos lingüísticos conocidos por ellos. También contienen historias de fácil comprensión, con gran cantidad de elementos concretos con personajes fácilmente identificables por los niños.

Desde el punto de vista lingüístico, las lecturas de comprensión se caracterizan por una gran abundancia de oraciones simples, por el predominio de la coordinación sobre la subordinación, y por el uso de términos que, generalmente, reproducen el vocabulario oral de los niños.

Las lecturas, en general, son breves; las que poseen mayor extensión, no son necesariamente de mayor dificultad. Las actividades que acompañan cada lectura están elaboradas con el fin de servir de guía a la comprensión literal e inferencial del texto y desarrollar el lenguaje oral y escrito, la creatividad y el pensamiento, estimulando, de esta manera, la comprensión lectora.

Estas fichas pueden ser utilizadas en forma flexible, es decir, pueden servir como texto de lectura silenciosa individual o lectura oral, expansión del vocabulario, ampliación de la información, destrezas de estudio y otras. También, cada una de estas fichas trae como actividad incluida el procedimiento o método "Cloze".

g) Método Cloze

El procedimiento "cloze" es otra forma de activar los esquemas cognitivos de los alumnos y alumnas, estimulando la toma de conciencia sintáctica. Este procedimiento consiste en presentar un texto breve, con contenido completo, en el cual se reemplaza cierto número de palabras por una línea de longitud constante o se pueden omitir selectivamente nexos,

verbos, adverbios, etc. Se conservan completas la primera y la última oración. El alumno debe adivinar y escribir las palabras omitidas y al final, comprobar sus respuestas.

Las actividades para aplicar el procedimiento “cloze” son:

- Trabajar los textos en parejas o en grupo.
- Leer primero el texto completo; luego, tratar de adivinar la palabra que falta y la escriban.
- Guiarlos a encontrar las palabras que mejor correspondan al contexto, desde el punto de vista de su significado y concordancia gramatical.
- Proporcionar apoyo a los alumnos con dificultades para adivinar las palabras omitidas.
- Estimular a los alumnos a verificar sus respuestas, desde un listado de palabras o desde el texto original.

Cabe señalar que se deben aceptar los sinónimos o las respuestas que no alteren el sentido del texto, ya que, en este caso, el procedimiento es utilizado para desarrollar la comprensión lectora y no como un medio de evaluación.

Como escuela, debemos indicar que este método no ha sido utilizado por el 100% de los docentes, o no se le ha dado la importancia que tiene para el desarrollo de habilidades lingüísticas de nuestros alumnos. Sin embargo, se darán todas las instancias posibles para revertir este concepto y sacarle el provecho que esto implica.

h) Software en el aula

Vivimos en una sociedad digital y, por tanto, la competencia de nuestros niños y niñas en la utilización de las nuevas tecnologías es un factor esencial para su desarrollo actual y mucho más lo va a ser en su futuro.

El desarrollo de un ‘software educativo’ tiene como base el poder desarrollar herramientas que soporten efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como el uso de nuevas tecnologías abre nuevas posibilidades de innovación y realización de diferentes modelos pedagógicos, que, junto con la intrepidez, curiosidad y motivación del maestro para con los estudiantes, tienden a mejorar y cambiar de una forma positiva el proceso educativo.

Los software educativos fueron pensados tanto para su utilización por el maestro como por los estudiantes, al basarse en un modelo de enseñanza-aprendizaje continuo donde el espacio inicial (el aula de clases) no queda reducido a 4 paredes, al utilizar una “plataforma” lo suficientemente amplia como para que no se interrumpa este proceso. Su adecuado desarrollo exige, no obstante, una labor constante y motivacional por parte del maestro para no caer en la monotonía y, sobre todo, lograr que el proceso sea significativo.

El software educativo es muy importante al actuar de mediador entre el computador y la realidad, permitiendo el acceso al conocimiento académico de una manera mucho más rápida, así como la interacción constante con diversas fuentes de conocimiento originadas por los usuarios: Lograr estos propósitos exige que el profesor implemente una didáctica que facilite el aprendizaje y motive al estudiante a hacerle partícipe del proceso docente-

educativo; asimismo, el estudiante debe ser consciente de la importancia del software en su forma integral.

Pensamos que nuestros alumnos y alumnas necesitan múltiples oportunidades para familiarizarse con el lenguaje y expresarse adecuadamente de acuerdo a las distintas funciones que este cumple en la vida personal y social. Además de los recursos impresos, los profesores cuentan hoy con herramientas que ofrecen nuevas oportunidades para que sus alumnos y alumnas desarrollen habilidades en lecto-escritura. La escuela se ha preocupado de proveer al establecimiento con software, recursos en Internet y materiales de apoyo que permiten enriquecer el trabajo que realizan los profesores con sus alumnos en los distintos subsectores. Estos traen consigo un conjunto de actividades que incluye actividades concretas, posibles usos de trabajo frente al computador y actividades complementarias con otros recursos disponibles.

Cabe destacar que nuestra escuela, a través de proyectos, ha logrado adquirir proyectores (data show) para cada sala de clases con su telón correspondiente y un 'notebook' para cada docente, que fue capacitado en los usos de las TIC por monitores contratados.

i) Desarrollo de fichas lingüísticas

Las fichas del programa de desarrollo de la Competencia Lingüística presentan actividades dirigidas a los alumnos y alumnas con dificultades en el área de lenguaje, y con trastornos en el lenguaje oral y comprensivo, para que aprendan el uso correcto de las diferentes formas de las oraciones y su complejidad progresiva.

Este programa incluye los elementos básicos: morfología, sintaxis, semánticas y pragmáticas.

- Morfología: uso de la palabra según su estructura.
- Sintaxis: la correcta estructuración de las oraciones.
- Semántica: supone un nivel de acceso al significado de los elementos que constituyen la oración.
- Pragmática: constituye el uso funcional del lenguaje en situaciones comunicativas.

Como escuela, no hemos obtenido los resultados esperados en comprensión lectora. Sin embargo, en talleres técnicos con profesores de lenguaje, hemos planificado destinar dos horas semanales del Plan de Estudios para desarrollar sistemáticamente estas fichas y las de comprensión lectora.

j) Proyecto para niños con necesidades especiales

Comprometernos con el aprendizaje de un alumno con necesidades educativas especiales representa un gran desafío para la institución; para los docentes, una oportunidad de crecer como personas, de fortalecerse como equipo docente y de generar cambios en el establecimiento educacional que beneficien a la comunidad educativa en su conjunto.

Para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, significa aprender de y junto a otros, tener las mismas oportunidades de participar en el currículum básico con el resto de sus compañeros e interactuar en el contexto escolar y social que les corresponde. Para el resto de sus compañeros, también ofrece ventajas ya que compartir

el aula con distintas personas es una experiencia de aprendizaje enriquecedora que ayuda a conocer y valorar las diferencias individuales.

Asumir el principio de equidad como igualdad de oportunidades para los alumnos exige al establecimiento educacional el identificar e incorporar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir en la unidad educativa y en su entorno, a través de redes de apoyo, que permitan potenciar el proceso de integración.

Por el hecho de que la lectura constituye un aprendizaje instrumental, los niños con necesidades educativas especiales en la lectura tienden a fracasar progresivamente en la mayoría de los subsectores escolares a medida que avanzan en su escolaridad. Generalmente y hasta cuarto año escolar, los profesores explican verbalmente la mayoría de los temas, pero en los años siguientes, la necesidad de informarse a través del texto escrito, se hace más frecuente. Es por este motivo que la escuela ha implementado, en apoyo a estos niños, grupos de atención Diferencial.

Dentro de las patologías más comunes encontradas dentro del quehacer fonoaudiológico, se han encontrado:

- La dislalia,
- Disfonía,
- Hipoacusia,
- y el Trastorno Específico de Lenguaje (TEL).

Este último, consiste en una alteración en la adquisición y desarrollo del Lenguaje que no es explicable por alteraciones físicas, psicológicas o de otra índole. Se caracteriza por afectar la correcta articulación (pronunciación) de palabras, el manejo de vocabulario, la estructuración de oraciones y la forma en que la persona se enfrenta a una determinada situación comunicativa (pragmática).

A la vez, es posible subdividir los trastornos del lenguaje en dos:

- TEL Expresivo: caracterizado por un marcado descenso a nivel de expresión, mientras que la comprensión se encuentra conservada.
- TEL Mixto: en este caso, además de expresarse mal comprenden poco.

La alta incidencia y prevalencia de este tipo de trastornos en la población preescolar y escolar, además de los problemas académicos que acarrearán este tipo de cuadros, motivó la creación, por parte del Ministerio de Educación (Mineduc), de Escuelas de Lenguaje y Proyectos de Integración Escolar (PIE) con el fin de atender a la numerosa población de niños que demostró necesidades educativas especiales (NEE). La Escuela Pedro Quintana Mansilla en conjunto con el Departamento de Educación Municipal (DEM) y a partir del año 2007 comenzó a desarrollar PIE de Lenguaje para los alumnos de primero y segundo básico a fin de mejorar su desempeño escolar.

Sabemos que existe una altísima correlación entre TEL y Trastornos Específicos de Aprendizaje (TEA), que dificulta directamente el proceso de adquisición de lectura y escritura y que son los principales objetivos a lograr durante el primer año de enseñanza básica. Al respecto, se pretende disminuir las dificultades para adquirir la lectura y escritura, estimulando la conciencia fonológica, memoria y discriminación auditiva.

Actualmente, la escuela cuenta con cuatro cursos con PIE de Lenguaje, que van desde el segundo nivel de transición hasta tercero básico, funcionando en forma paralela a su grupo curso. El programa es atendido por una profesora especialista con 9 horas para cada grupo semanal y atención fonoaudiológica una vez a la semana.

También nuestra escuela cuenta con un Proyecto de Integración escolar para discapacidad intelectual (alumnos con un coeficiente intelectual igual o superior a 70 puntos). Atiende, desde el año 2007, alumnos de 3° a 8° básico, en régimen paralelo a su jornada escolar, y es atendido por un docente especialista (psicopedagoga).

Cuando atendemos a niños con necesidades educativas especiales en lectura, generalmente nos encontramos con alumnos que no han aprendido a leer o leen mal cuando se les compara con el resto de sus compañeros. La tendencia actual, basada en resultados de investigaciones cuantitativas y cualitativas, aconseja que no se separe a estos niños del resto de sus compañeros; es decir, que permanezcan integrados dentro de las clases regulares.

Las causas más comunes de las dificultades para aprender a leer generalmente provienen de factores diversos como:

- Carencias múltiples derivadas de la pobreza.
- Retardo mental breve.
- Problemas de audición o de visión.
- Problemas emocionales.
- Salud deficiente.
- Inadaptación a la situación escolar.
- Inasistencias frecuentes.
- Metodologías de enseñanza inadecuadas.
- Combinación de dos o más de estas situaciones.

Sin embargo, surge un porcentaje reducido de niños cuyo problema para aprender a leer no se explica por ninguna de estas razones. Esta población generalmente es rotulada como “alumnos con dificultades específicas para la lectura” o “disléxicos”. Como las rotulaciones tienden a desvalorizar a los niños, también los incluiremos dentro de la denominación de “alumnos con necesidades educativas especiales en la lectura”.

k) Tertulias literarias

Desde hace 4 años, aproximadamente, la escuela programa dos veces al año, como mínimo, tertulias literarias, que consisten en que los alumnos, padres, apoderados, docentes y amigos de las letras comparten sus escritos inéditos o de otros autores.

Al comienzo esta actividad tuvo poca participación, pero poco a poco ha ido aumentando. También se ha recibido e invitado a autores regionales y nacionales quienes muestran y han compartido sus escritos con la comunidad educativa, despertando gran interés en los alumnos por saber cómo han empezado a escribir y saber más sobre posibles metodologías usadas en la escritura ya sea de poemas o de cuentos. También se han hecho concursos literarios y los ganadores exponen sus trabajos en las tertulias (alumnos y apoderados).

l) Diarios murales

Se realizan en sala de clase y en los pasillos Diarios Murales donde se exponen noticias, trabajos realizados por los alumnos, se destacan efemérides y artículos de interés de ellos.

m) Las cartas

Se implementaron este año, 2010, el intercambio de cartas con alumnos de 4º año básico del Liceo de Música de Copiapó, que ha motivado muchísimo al alumnado y que esperamos permita integrar otros cursos y relacionarse con otros colegios del país.

8.7.4. Resultados, conclusiones y posibilidades de generalización

La evaluación del Dominio Lector permite obtener o estimular el nivel de Competencia Lectora en que se encuentra el alumno, un curso o una escuela. Permite conocer cuán bien decodifica el niño (calidad de lectura) y cuán rápido lo hace (velocidad lectora), pudiendo así determinar si ha automatizado el proceso lector.

Las Pruebas de Dominio Lector de la Fundación Educacional Arauco para alumnos de Enseñanza Básica son las que, en nuestro caso, se ha utilizado. Su aplicación no la realiza el profesor del aula. Los resultados son los siguientes (ver cuadro 8.7.3):

Velocidad Lectora	1º Básico	2º Básico	3º Básico	4º Básico	5º Básico	6º Básico	7º Básico	8º Básico
Muy Rápida	0%	36%	13%	13%	0%	0%	0%	0%
Rápida	0%	13%	18%	12%	0%	0%	0%	0%
Medio alta	0%	16%	18%	18%	0%	0%	0%	0%
Medio Baja	0%	14%	27%	32%	0%	0%	0%	0%
Lenta	0%	19%	23%	24%	0%	0%	0%	0%
Muy Lenta	0%	3%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Estudiantes con velocidad lectora media alta, rápida y muy alta	0%	65%	49%	43%	0%	0%	0%	0%

Cuadro 8.7.3. Velocidad lectora en 2008.

Se tomó la velocidad lectora hasta 4º año Básico (ver cuadro 8.7.4). Se observa un aumento en la velocidad lectora en el 1er. Ciclo, pero a medida que se va progresando en los cursos, hay un descenso.

Velocidad Lectora	1º Básico	2º Básico	3º Básico	4º Básico	5º Básico	6º Básico	7º Básico	8º Básico
Muy Rápida	0%	23%	50%	66%	31%	22%	15%	7%
Rápida	0%	19%	3%	9%	23%	21%	15%	16%
Medio alta	0%	13%	13%	11%	23%	17%	13%	14%

Medio Baja	0%	15%	13%	5%	6%	15%	15%	21%
Lenta	0%	15%	15%	6%	10%	12%	21%	28%
Muy Lenta	0%	15%	5%	3%	8%	12%	21%	14%
Estudiantes con velocidad lectora media alta, rápida y muy alta	0%	55%	66%	86%	77%	60%	43%	37%

Cuadro 8.7.4. Velocidad lectora en 2010.

Se observa que ha mejorado la calidad lectora considerablemente, especialmente en los 4ºs años; pero una baja en los 5ºs años (ver cuadros 8.7.5 y 8.7.6).

Calidad Lectora	1º Básico	2º Básico	3º Básico	4º Básico
No lectores	0%	0%	0%	0%
Lectura silábica	0%	4%	0%	0%
Lectura palabra a palabra	0%	7%	8%	1%
Lectura unidades cortas	0%	5%	16%	33%
Lectura fluida	0%	83%	76%	66%

Cuadro 8.7.5. Calidad lectora en 2008.

Calidad Lectora	1º Básico	2º Básico	3º Básico	4º Básico	5º Básico	6º Básico	7º Básico	8º Básico
No lectores	0%	8%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Lectura silábica	0%	24%	2%	0%	2%	0%	0%	0%
Lectura palabra a palabra	0%	24%	5%	0%	16%	7%	0%	0%
Lectura unidades cortas	0%	29%	52%	3%	33%	22%	36%	6%
Lectura fluida	0%	14%	40%	97%	48%	71%	64%	94%

Cuadro 8.7.6. Calidad lectora en 2010.

Se aplicaron las Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), prueba estandarizada, con dos formas paralelas para cada nivel, con el fin de poder comprobar los progresos del lector dentro del nivel que se encuentra.

En el año 2008 se tomaron hasta 4º Básico, en el año 2009 se tomaron hasta 6º Básico y en mayo 2010, se tomaron desde 1º a 8º Básico. Se contrató Asistencia Técnica (FIDE) y por primera vez tenemos una Evaluación Externa de todo el colegio. Los resultados son los siguientes (ver cuadro 8.7.7 y 8.7.8):

Aprendizajes Claves (2008)	NT - 1	NT - 2	1º Básico	2º Básico	3º Básico	4º Básico
Conciencia fonológica	57%	60%	0%	0%	0%	0%
Aproximación y motivación a la lectura	57%	68%	91%	67%	75%	71%
Interpretación de signos escritos	57%	64%	99%	66%	76%	71%
Reconocimiento del tipo de texto	54%	60%	95%	70%	0%	0%
Extraer información	54%	66%	90%	66%	75%	69%
Parafraseo	46%	50%	94%	60%	0%	0%
Argumentación	50%	66%	90%	60%	71%	72%
Incremento de vocabulario	50%	60%	94%	63%	76%	71%
Número de estudiantes evaluados	28	50	77	118	106	101

Cuadro 8.7.7. Comprensión lectora en 2008.

Aprendizajes Claves (2010)	NT - 1	NT - 2	1º Básico	2º Básico	3º Básico	4º Básico
Conciencia fonológica	70%	63%	0%	0%	0%	0%
Aproximación y motivación a la lectura	88%	83%	56%	72%	49%	84%
Interpretación de signos escritos	70%	74%	87%	74%	54%	79%
Reconocimiento del tipo de texto	45%	59%	95%	70%	0%	0%
Extraer información	36%	56%	73%	72%	52%	73%
Parafraseo	30%	28%	16%	50%	0%	0%
Argumentación	24%	33%	67%	46%	79%	70%
Incremento de vocabulario	76%	74%	71%	52%	67%	70%
Número de estudiantes evaluados	33	54	63	50	61	107

Cuadro 8.7.8. Comprensión lectora en 2010.

El análisis de los resultados y las observaciones del profesorado nos permiten señalar:

- La Fluidez cabe definirla como la habilidad para leer un texto de manera rápida, precisa y con la expresión adecuada, que se adquiere a través del tiempo, de bastante práctica, de la modelación y de la constante retroalimentación.
- La Comprensión lectora constituye un proceso interactivo entre las características del texto y los aportes que el lector le hace, a partir de sus esquemas cognitivos. Implica entender la esencia del significado, hacer inferencias, establecer

comparaciones, formularse preguntas, modificar esquemas previos, incorporar la nueva información y transferirla a otras situaciones.

- Los principales factores que influyen en la Comprensión lectora son los siguientes:
 - Conocimientos Previos: las experiencias de los alumnos acerca del tema o tópico que aportan a la lectura.
 - Los intereses y propósitos de los alumnos.
 - La legibilidad de los textos que se presentan a los alumnos.
- El desarrollo de la Comprensión Lectora exige entregar un efectivo apoyo o andamiaje a los alumnos y alumnas, que implica desarrollar estrategias, antes, durante y después de la lectura.

El Plan de desarrollo desarrollado y en fase de ejecución es el resultado del trabajo colaborativo de todos los estamentos del colegio: la dirección realiza las gestiones para proporcionar los medios; los docentes participan y ejecutan en el aula las estrategias propuestas; los profesores de lenguaje seleccionan textos y fichas para ser aplicadas en los distintos cursos y el resto de los docentes ejecutan activamente lo que le corresponde del Plan de Lectura; los paradocentes colaboran en la disciplina de los alumnos y dan las facilidades para que los alumnos recurran a la biblioteca a seleccionar o solicitar préstamos de libros; la UTP, reestructura el Plan de estudio, destinando horas de planificación en un solo día para todos los docentes, organiza el trabajo en el CRA, programa y ejecuta talleres.

Hay, pues, una actividad intensa e integrada cuya síntesis puede verse en el cronograma siguiente de las actividades propuestas (ver cuadro 8.7.9):

Actividades	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Articular malla curricular	X									
Capacitación Docente	X					X				
Diagnosticar a los alumnos	X								X	
Implementar Programa de Lectura		X								
Incorporar a la familia al proceso			X	X		X	X	X	X	
Implementar acciones remediales			X	X		X	X	X	X	
Acompañamiento al aula			X	X		X	X	X	X	
Atender a la Diversidad		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluación					X					X

Cuadro 8.7.9. Cronograma de las actividades propuestas.

Podemos decir, finalmente, que el Plan ya se está instalando, pero que falta replanificar las actividades mencionadas y hacer seguimiento y monitoreo de las diferentes estrategias propuestas.

8.8. Acompañamiento al docente en el aula, en la Escuela Baquedano

**Jaime Montiel y Héctor Soto
Joaquín Gairín (Editor)**

8.8.1. Contextualización

En las dos últimas décadas y en la educación chilena, se han producido cambios significativos como producto de la globalización y de los cambios de políticas internas. La educación debe responder a las necesidades y demandas de la sociedad y, por lo tanto, debe ir cambiando y adecuándose a las demandas de la época o, caso contrario, se descontextualiza.

Es así como, junto con el acelerado avance de la tecnología y su incorporación como recurso de mayor efectividad en la consecución del producto laboral, surge la necesidad de reformar la educación. Esa es la tarea que emprende el país en los años 90 y que se comienza a materializar en una Reforma Educacional que se pone en marcha con la aprobación del Marco Curricular el año 96. La ejecución se inicia al año siguiente con la incorporación del 1º Año Básico con nuevos programas y desde entonces se incorporan los NB en forma gradual para consolidarse definitivamente con el ingreso a la Reforma del 8º Año Básico el año 2002.

Los cuatro pilares fundamentales que conforman esta Reforma se refieren a: Reforma Curricular, Jornada Escolar Completa, Fortalecimiento de la Profesión Docente y Equipamiento e Infraestructura.

Todo este engranaje y los plazos fijados, sin embargo, se ven dificultados por las condiciones en que se encontraba la educación chilena y su población docente, al inicio de la Reforma Educacional y que se pueden resumir en:

- a) Alto número de docentes con más de cincuenta años de edad y con escaso perfeccionamiento.
- b) Calendario acelerado de incorporación de niveles a la reforma educacional, sin el tiempo suficiente para estudiar programas (los que aparecían el mismo año de aplicación), capacitarse en nuevas metodologías y en la utilización de recursos tecnológicos e informáticos.
- c) Alta rotación docente por razones de jubilación y otros.
- d) Preparación profesional de niveles heterogéneos debida a la falta de normativa para exigir malla curricular adecuada a los institutos formadores de docentes.

Estos obstáculos y otros más pueden explicar la falta de resultados, como evidencian las evaluaciones realizadas por diversos organismos sobre la efectividad de la Reforma Educacional transcurrida una década desde su puesta en marcha. Por esta razón se

reformuló su aplicación, realizando ajustes, principalmente, en lo referido a la evaluación y control de los diversos niveles.

De esta forma, surge el Marco para la Buena Enseñanza y la evaluación Docente, destinada al mejoramiento de las prácticas de aula; surge también el Marco para la Buena Dirección, destinado a mejorar la gestión de los equipos Directivos; y surge finalmente la Evaluación y Gestión Institucional destinada a mejorar la gestión del Centro Educativo en su conjunto.

Al amparo de estas nuevas políticas educativas, se establecen convenios con diversas entidades para asesoría y perfeccionamiento; se destinan recursos descentralizados para hacer más operativa su utilización y se entrega autonomía y recursos a los establecimientos y DEM a través de la aprobación de los PME (Proyecto de Mejoramiento Educativo), destinados a favorecer a los alumnos prioritarios.

La Escuela Baquedano no se encontraba ajena a este contexto: En su diagnóstico se repetían año tras año algunos de los problemas denunciados. La heterogeneidad de edad y de formación profesional de su personal, y la falta de sistemas de control y supervisión de los desempeños en el aula, eran debilidades que se denunciaban en los consejos anuales.

Surge entonces, de manera emergente, la posibilidad de implementar e instalar un sistema de supervisión, ayuda y mejoramiento a través de la implementación del sistema de “Acompañamiento al Docente en el Aula”, sistema que se iría, poco a poco, transformando en institucional: intervienen todos los docentes desde su planificación hasta su evaluación, consensuando opiniones en la elaboración de los instrumentos y en la forma de aplicarlos, siendo protagonistas en las clases observadas y en las reuniones de retroalimentación y acuerdos. Así, surgen diversas opiniones y aportaciones del personal en instancias de reflexión, con el único fin de mejorar el sistema y darle validez a través de los resultados.

La escuela en su conjunto, se hace cargo de una innovación que está destinada a mejorar las relaciones profesionales entre pares y con los directivos, a establecer nuevas confianzas mejorando el trabajo colaborativo, a mejorar los desempeños de los docentes en el aula y, como consecuencia de ello, a mejorar también la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos.

8.8.2. Diseño de la experiencia

“El acompañamiento al docente en el aula” es una estrategia de supervisión institucional, cuyo propósito es mejorar la calidad del desempeño docente en la sala de clases para producir más y mejores aprendizajes de los alumnos.

La instalación de este sistema de supervisión, como una necesidad de mejoramiento institucional, involucra a Directivos y Docentes presentando las siguientes **características**:

- Es una innovación pedagógica emergente, que surge de una necesidad denunciada por los docentes, en la etapa del Diagnóstico y se ratifica en la evaluación anual.
- Su instalación es producto de una reflexión pedagógica y responde a la necesidad de mejorar el desempeño en el aula y la calidad de los aprendizajes.

- Tiene carácter formativo, ya que apunta al mejoramiento del desempeño a través del apoyo y la retroalimentación.
- Promueve la interacción entre directivos y docentes de aula en situaciones netamente pedagógicas.
- Aporta información que permite responder objetivamente el Informe de Terceros establecido por el sistema de Evaluación Docente.
- Está diseñada en base a los recursos técnicos: Marco Curricular, Marco de la Buena Enseñanza, Programas de Estudios y PEI.

La instalación del sistema de acompañamiento al docente en el aula se ha **organizado** como una forma de supervisión institucional con el propósito de recoger evidencias del desempeño docente y de la calidad de aprendizajes que logran nuestros alumnos. Se rige por los principios de validez, participación y ética, valora procesos, procedimientos e instrumentos y desarrolla nuevos escenarios de confianza profesional entre directivos y docentes y entre pares.

La organización de la innovación “Acompañamiento al docente en el aula” tiene tres etapas:

- Diseño de Planificación institucional.
- Diseño de una Pauta de Acompañamiento al aula y observación de clases.
- Diseño de Acta de Acuerdo.

El diseño de estos instrumentos de validación de la experiencia se realizó en los Consejos Técnicos, con participación de todos los docentes. Se inicia con el análisis del Marco Curricular y de la estructura de los Programas de estudios para llegar a establecer un formato único destinado a la planificación, el cual fue puesto a disposición de los docentes en el sistema informático del establecimiento, desde donde cada docente lo utiliza para elaborar su planificación. Esta planificación es utilizada como documento base para la observación de la clase y el Acompañamiento en el Aula.

Posteriormente, se realiza en forma participativa y en el Consejo Técnico la Pauta de Acompañamiento al Aula, basada en el Marco de la Buena Enseñanza, que, a su vez, es el documento base de la Evaluación Docente y que en esta experiencia se constituye en el elemento fundamental que aporta información objetiva sobre el desempeño del docente observado. Finalmente, se elabora el Acta de Acuerdo que tiene como propósito dar a conocer al docente las fortalezas y debilidades observadas y entregar sugerencias para mejorar las prácticas de aula.

Esta última acción se hace en una entrevista personal entre el docente observado y el acompañante, realizándose en un clima de profesionalismo y confianza. Con esta técnica se espera, por un lado, mejorar el desempeño de los docentes y, por otro, que los directivos conozcan en forma objetiva lo que sucede al interior del aula en la relación profesor-alumno para retroalimentar al docente observado, con el único fin de producir mejoras en su desempeño.

La aplicación de la técnica de observación y de los instrumentos validados permite asegurar la ayuda oportuna y precisa al docente para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. De acuerdo a este postulado, es imprescindible que los

directivos y/o acompañantes, conozcan los instrumentos técnicos que son los referentes de la profesión docente y el PEI del establecimiento.

8.8.3. Desarrollo de la experiencia

Los Consejos Técnicos de reflexión, sobre temas pedagógicos relacionados con la innovación en marcha, dejaron claramente establecida la necesidad de aplicar el sistema de Acompañamiento al docente en el aula, sin demasiadas aprehensiones por su carácter formativo y por su propuesta de mejoramiento de las prácticas, de la gestión y del producto. Además, involucra en su ejecución, una interrelación entre docentes de diversos niveles que permite visualizar el fortalecimiento de un *clima de trabajo colaborativo* y el establecimiento de nuevas confianzas que favorecen el *clima organizacional institucional*.

El acompañamiento, para los directivos, se constituyó en un elemento clave y fundamental de la gestión curricular, por lo que su instalación fue propuesta como acción que quedó plasmada en el PEI-2010 para hacer de ella *una práctica institucional permanente*. Además, como estrategia de apoyo permite al directivo guiar la propuesta o proyecto de enseñanza del docente en el aula en concordancia con el cumplimiento del proyecto curricular y el PEI del establecimiento.

a) Período de reflexión y sensibilización

Hablar de supervisar clases produce molestias, desconfianzas, inquietudes, sentimientos de ser vigilado o investigado en su desempeño, y otras tantas reacciones. Podemos agregar que, cuando no existe práctica en los establecimientos, los docentes en su mayoría, no les agrada que sean visitados en la sala de clases, o que otro docente permanezca dentro del aula mientras ellos realizan sus clases. Por lo general, a los docentes nos asusta todo lo nuevo y en muchas oportunidades un porcentaje le pone freno a los cambios propuestos.

Afortunadamente en nuestro establecimiento, desde la década anterior, para los proyectos derivados de un Trastorno Específico y para los derivados de una discapacidad, instalamos el sistema de Aula Compartida entre el docente común y el Docente Diferencial. Esta experiencia debió sortear el rechazo inicial de una gran parte de docentes, hasta que con el transcurso de varios años de trabajo colaborativo, se empezaron a ver los resultados transformándose de una intromisión en la sala de clases a una necesidad que cada vez se hizo más recurrente y solicitada por los docentes de aula común.

Por esta razón, el escenario que presentaba nuestra escuela para instalar el acompañamiento al docente en el aula, no tuvo mayores cuestionamiento, ni resistencia; al contrario, fue planteada como una estrategia de mejoramiento de los desempeños y del aprendizaje por los propios docentes.

b) ¿Qué significado le damos al acompañamiento?

- a) Estar junto al otro.
- b) Supervisar, apoyar, colaborar y acompañar.
- c) Ser parte de su reflexión.
- d) Escuchar sin enjuiciar.
- e) Desarrollar la empatía.

c) *¿Qué estrategia debemos seguir para realizar el acompañamiento?*

- Inicialmente, reunirse como equipo Directivo o de Gestión para coordinarse y ponerse de acuerdo en el Cómo, Cuándo y con Quiénes se realizará el acompañamiento.
- Planificar las reuniones de análisis y reflexión en torno al Tema del Acompañamiento considerando trabajo de grupos con nuevas iniciativas y puesta en común.
- Diseñar los instrumentos de acopio de información y evaluación de la experiencia del acompañamiento, en trabajo de equipo, consensuando diseño.
- Preparar el calendario de visitas y entrevistas, en lo posible, ambas acciones para el mismo día.
- Analizar la experiencia con los docentes en Consejo de Profesores, requiriendo sus impresiones sobre la experiencia desarrollada, solicitando ideas para hacer más operativa, funcional, formativa y aceptada la experiencia.

d) *Propósitos y Consideraciones*

Para el desarrollo de la innovación de acompañamiento al aula se consensuaron los siguientes propósitos y consideraciones:

- a) El proceso de acompañamiento tiene como propósito que el acompañante asesore y apoye al docente en el desarrollo de la actividad pedagógica.
- b) La estrategia de acompañamiento debe ser parte de la práctica cotidiana del establecimiento; por lo tanto, una vez instalada, no necesita programación de visitas al aula.
- c) La observación debe ser de clases completas, para asegurar la objetividad y eficiencia del análisis.
- d) La participación del docente debe considerar acciones antes, durante y después del acompañamiento en el aula.
- e) Debe existir una instancia de retroalimentación al docente.
- f) Debe existir un registro de la sesión observada, con pleno conocimiento del docente sobre ese registro (Acta de Acuerdos), donde al menos se estampe:
 - Fortalezas del desempeño docente.
 - Nudos críticos observados en la práctica.
 - Breve sistematización de la retroalimentación entregada al docente.
 - Acuerdos de cambios para el mejoramiento, fechas de retroalimentación, visita siguiente y acciones a realizar.

e) *Valoración*

Basados en la estimación que hacen los docentes de la escuela en relación al sistema de Acompañamiento en el Aula, y la influencia que tiene en el mejoramiento de su desempeño y en el logro de mejores aprendizajes para sus alumnos, encontramos que, en general, las opiniones tienen una valoración positiva.

La consulta realizada señalaba: *“Como seguimiento de la experiencia del sistema de Acompañamiento en el Aula, en desarrollo en nuestro establecimiento y del cual usted ha sido protagonista, queremos tener su opinión profesional, pensando en el sentido que tiene la experiencia como acción formativa que debe producir efectos de mejoramiento en su práctica y en el aprendizaje de sus alumnos”*. Algunas aportaciones significativas fueron:

(E.P.B): *“Es un buen sistema de apoyo, siempre que se mantenga centrado en los cuatro ejes del Marco de la Buena enseñanza y que vaya acompañado de una buena rúbrica. Además, debe considerar el perfil del docente explícito en el PEI del establecimiento. Es saludable que cada uno reconozca sus fortalezas y debilidades ya que el desarrollo de nuestra vocación se traduce en “hacer con gusto lo que nos gusta” y si nos apoyan en esa idea, será más eficiente lo que podemos transferir en el aula”*

Opinión que deja de manifiesto que el sistema es formativo y que su aceptación produce cambios positivos en mejorar las condiciones de trabajo al tener la posibilidad de una mirada externa objetiva y profesional.

(N.C.V): *“En mi opinión, el acompañamiento al aula es una experiencia positiva siempre y cuando se mantenga orientada a obtener información relevante para mejorar nuestras prácticas pedagógicas, ya que es importante lograr cambios de conducta en las personas comprometidas con el proceso educativo. Además, me parece importante destacar el hecho que el docente conozca anticipadamente los indicadores de la Pauta con la que será evaluado(a), ya que actualiza las consideraciones para planificar nuestro desempeño en la sala de clase. Pienso que este sistema tiene relación con lo que nosotros hacemos y con lo que deberíamos hacer, que es nuestro objetivo a lograr en el trabajo”*

La docente valida, mediante su opinión, el manejo de la información obtenida en la práctica del acompañamiento en el aula y destaca el conocimiento de los indicadores por parte del docente. De igual forma, hace referencia al deber ser que se pretende alcanzar con la experiencia pedagógica en aplicación.

(I.P.G): *“El sistema es bueno. Sirve de apoyo para confirmar nuestras fortalezas y mejorar nuestro trabajo en el aula. Consolida lo que estamos haciendo bien y aclara dudas frente a nuestras dificultades”*

El docente reconoce que en nuestras prácticas siempre es posible mejorar en diversos aspectos y que tiene sentido asumir que tenemos dificultades y que existe la instancia pedagógica que nos permite superarlas.

(M.V.T.): *“El sistema de acompañamiento y su aplicación, yo la valoro positivamente porque produce un auto-impacto en nosotros cuyo efecto se nota en la decisión de actualizarnos continuamente para ir mejorando la mirada que tienen los directivos de nosotros. Siendo una estrategia pedagógica formativa de la cual se espera mejorar en calidad, tiene sentido como crítica constructiva”*

Además, se consultó directamente sobre los beneficios e impacto que puede tener la experiencia del acompañamiento en la propia práctica, obteniéndose respuestas tales como:

(M.D.U): *“Para mí fue un incentivo personal, ya que se reconoce la buena práctica docente en algunas situaciones dentro del aula y, a la vez, se recomienda mejorar otros aspectos débiles. Con esto se reconoce el esfuerzo que hace el docente para mejorar su práctica y, por el carácter formativo que tiene el sistema instalado, se produce la retroalimentación que debe llevarnos al mejoramiento de los aprendizajes de nuestros alumnos”*

En general, se demuestra que los docentes están impregnados del sentido que tiene el sistema de acompañamiento y su valoración es positiva, al asumirla como una experiencia que tiene las características de ser institucional y que tiende a permanecer como sistema de supervisión y apoyo.

Respecto a la pregunta ¿qué beneficios puede producir?, se obtienen algunos comentarios como los siguientes:

(E.P.B): *“Crear una comunidad de aprendizaje donde todos podemos crecer profesionalmente. Mejorar y nivelar conocimientos pedagógicos entre los docentes, compartir materiales, planificar en conjunto, optimizar recursos, escuchar al otro, compartir experiencias positivas y negativas, mirar al otro como profesional y no como una amenaza, dejar atrás las críticas negativas, tener una mirada diferente con sentido de ayuda y colaboración”*

Opiniones como éstas nos permiten descubrir que más allá de fortalecer la gestión del equipo directivo, validándolo en aspectos pedagógicos, que más allá de producir mejoramiento en el desempeño docente y en el aprendizaje de los alumnos, también es posible mejorar el clima organizacional y la convivencia entre los docentes al centrar su interés en la ayuda y colaboración para lograr el mejoramiento.

El acompañamiento es una tarea compleja para cualquier centro educativo; también es una estrategia que debe ir gradualmente incorporando nuevas acciones. En el caso de nuestra escuela, se inicia con la observación de clases de parte de los Directivos, pero en opinión de los docentes, además se debe incorporar la observación de clases de los pares, ya que se valida la opinión de ellos como más cercana. Al respecto se han expresado opiniones como:

(N.C.V): *“El acompañamiento entre pares incentivará el trabajo en equipo y fortalecerá el intercambio de experiencias educativas”*

(E.P.B): *“Es necesario crear comunidades de aprendizaje para avanzar en conjunto. El acompañamiento entre pares promueve la autonomía profesional, la autoevaluación, mejora la autoestima del docente y nivela conocimientos a través del traspaso de experiencias pedagógicas”*

(I.P.G): *“El acompañamiento entre pares se debe usar como otra alternativa y sería complementaria y efectiva ya que permitiría al docente conocer una metodología distinta a la propia y favorecería la reflexión en conjunto al finalizar el acompañamiento”*

Todas estas opiniones nos hacen reflexionar en la necesidad de complementar el acompañamiento al docente incorporando a pares. Con seguridad, esta nueva estrategia desarrollará mayor compromiso de los docentes, ya que estarán más directamente involucrados en la ejecución de la experiencia pedagógica.

8.8.4. Indicaciones para su generalización

El Acompañamiento al Docente en el Aula obedece a una necesidad de Supervisión de parte de los Directivos. Su instalación como sistema permanente de obtención de información de lo que sucede en la sala de clases para ir en ayuda, apoyo y retroalimentación del profesor, requiere de una buena reflexión de los directivos inicialmente y con el conjunto de docentes posteriormente. Requiere, además, que especialmente los Directivos estén posesionados del contenido, espíritu y énfasis de los instrumentos técnicos y legales en los cuales debe respaldarse su fundamentación y objetivos.

El Marco Curricular, los Programas de Estudio, el PEI del establecimiento y el Reglamento de los Profesionales de la Educación deben ser de dominio de los Directivos y su labor será utilizarlos para encontrar los puntos de convergencia que les permita articular su contenido con la experiencia de acompañamiento propuesta.

El acompañamiento al docente en el aula no reviste ni debe revestir un matiz de fiscalización ni crítica represiva, sino, más bien y en el ámbito de la observación misma de la clase, servir para entregar todos los apoyos necesarios y facilidades para concretar esos apoyos que ratifiquen la idea de ser una estrategia formativa pensada en todo momento para ir en ayuda del docente.

El Directivo debe entregar sugerencias al docente para mejorar su desempeño en el aula, pero debe hacerse en un clima de confianza y respeto, valorando y resaltando las observaciones positivas de su desempeño. No se debe olvidar felicitarlo en lo bueno que encontramos, preguntarle cómo se sintió durante la clase y qué problemas visualizó de su desempeño, antes de conversar con él sobre las debilidades observadas y puntos que debe mejorar. Los puntos débiles no deben sonar a crítica, sino a insinuaciones para mejorar. Esto permite compartir de manera más cercana los puntos débiles que deben anotarse en la pauta que hemos denominado “Acta de Acuerdos”.

Algunas consideraciones generales que siempre deben tener presente los Directivos serían:

- a) Llegar a tiempo a la sala que se visita.
- b) No postergar la visita por motivos personales o del Centro Educativo.
- c) No intervenir durante la clase.
- d) Tener la planificación de la clase (Ojala conocerla con antelación).
- e) Sentarse al fondo tratando de no ser advertido.
- f) No comentar con otros docentes, la visita realizada.
- g) Los Directivos no deben olvidar que la experiencia obedece a acuerdos institucionales; por lo tanto, todos deben estar de acuerdo y debe haber uniformidad de criterios.

Por último, no debemos olvidar que el objetivo de esta experiencia es instalar en nuestra escuela la práctica de “Acompañamiento al docente en el aula” en forma sistemática y permanente como un proceso educativo y que el propósito es lograr la mejora del desempeño del docente en el aula y, como resultante de ello, el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

<ol style="list-style-type: none"> 3. En grupo analizar y comentar la planificación global (semestral) y específica (Unidad desarrollada clase a clase). 4. Consensuar formato de Planificación global y Específica. 5. Planificar agrupándose por nivel en 1° Ciclo y por Subsector en 2° Ciclo. 6. Entregar Planificación a UTP, para su revisión y control.
<p>RESULTADO Y CONCLUSIONES:</p> <p>El trabajo Técnico de reflexión sobre la necesidad de Planificar el trabajo pedagógico fue respaldado por las circunstancias emergentes de la Evaluación Docente, creándose entre los docentes un clima de interés y de participación, por constituir esta necesidad un requerimiento pertinente a la idea de mejora de las prácticas pedagógicas.</p> <p>Se produjo en los docentes una total aceptación para instalar la práctica de la planificación de forma permanente y su acopio en el nivel UTP.</p> <p>Conclusión: <i>La práctica de la planificación fue instalada en su enfoque global y clase a clase en forma institucional como sistema de mejoramiento de la organización y como medio para lograr mejores aprendizajes para los alumnos.</i></p>

Anexo 3. Proyecto de Mejora

INFORME APLICACIÓN DE TEMÁTICA EN EL ESTABLECIMIENTO
TEMÁTICA DESARROLLADA: INSTALACIÓN DE UN SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA Y OBSERVACIÓN DE CLASES.
<p>ESTABLECIMIENTO: ESCUELA BAQUEDANO – COYHAIQUE</p> <p>FECHA: 24 JUNIO DE 2009</p> <p>RESPONSABLES: HECTOR SOTO BUSTAMANTE JAIME MONTIEL MANSILLA</p> <p>PARTICIPANTES: 45 DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA BAQUEDANO DE 1° A 8° AÑO.</p>
<p>OBJETIVO:</p> <p>Instalar en forma institucional la práctica de observación de clases y acompañamiento al aula, consensuando una Pauta de Observación con fines de retroalimentación y mejoramiento de los aprendizajes.</p>
<p>ESTRATEGIA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar Consejo Técnico de Reflexión sobre la necesidad de instalar la práctica de Observación de clases y Acompañamiento al aula para mejorar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes. 2. Realizar Taller de análisis de la estructura de una buena clase y características de sus diversas etapas. 3. Realizar Taller de trabajo técnico en equipo para consensuar una Pauta de Observación y acompañamiento al aula. 4. Establecer cronograma que implique al menos 1 visita mensual a cada curso. 5. Realizar reuniones evaluativas de visitas con los profesores involucrados con fines de retroalimentación y mejoramiento. 6. Realizar Consejo Técnico para evaluar el Plan.
<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de aprobación de los docentes en la elaboración e instalación del Plan.

- Porcentaje de Asistencia de los docentes al Taller de análisis de la estructura de una buena clase.
- Nº de docentes participantes en la elaboración de Pauta de Observación y acompañamiento.
- Porcentaje de cumplimiento del cronograma de visitas programadas al aula.
- Nº de reuniones de evaluación efectivamente realizadas con los involucrados.
- Conclusiones e Informe del Consejo Técnico de evaluación Anual del Plan.

Anexo 4. Propuesta de pauta de acompañamiento al aula

Niveles de Desempeño:

- **Destacado:** Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto de lo que espera en el indicador evaluado. Se manifiesta por un amplio repertorio de conductas, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.
- **Competente:** Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aún cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- **Básico:** Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). Esta categoría también puede usarse cuando existen algunas debilidades que afectan al desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente.
- **Insatisfactorio:** Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.

PAUTA DE EVALUACION DE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA.

DOCENTE : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Fecha:

SUBSECTOR : xxxxxxxxx

CURSO:

DIRECT. OBSERVADOR:.....**Jaime Montiel M.**.....CARGO: **JEFE UTP**

INDICADORES	D	C	B	I
1. Presenta Planificación siguiendo los aspectos técnicos del formato consensuado con el personal docente del establecimiento.				
2. Las actividades planificadas están secuenciadas y apuntan al logro del objetivo de la clase y de la Unidad de Aprendizaje.				
3. Las actividades desarrolladas en la clase tienen una clara secuencia y permiten identificar las etapas de inicio, desarrollo y cierre.				
4. Desarrolla actividades variadas y motivadoras que contribuyen directamente al logro del objetivo de la clase.				
5. Comunica a los alumnos los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr				
6. Optimiza el tiempo de las etapas y actividades en función de los aprendizajes.				

7. Ofrece posibilidades de participación a todos sus alumnos por igual, promoviendo que éstos puedan favorecer el aprendizaje de sus compañeros.				
8. Logra que en el interior del aula, los alumnos mantengan normas de convivencia respetuosas y adecuadas al clima de trabajo.				
9. Utiliza las intervenciones de los alumnos para ir contribuyendo a desarrollar su capacidad de pensar.				
10. Desarrolla actividades de evaluación y cierre dentro de la clase que permite conocer con exactitud el nivel de aprendizaje de sus alumnos.				
11. El diseño de la situación de evaluación responde claramente al objetivo de la Clase.				
12. Las explicaciones e instrucciones dadas por el docente obedecen a una rigurosidad conceptual adecuadas al nivel de comprensión de sus alumnos				

Anexo 5. Acta de Acuerdo

Docente: xxxxxx	Subsector: Lenguaje
Curso:	Matrícula :
Directivo de acompañamiento: Jaime Montiel M.	Fecha de visita:-

<p>Aspectos pedagógicos destacables:</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>Aspectos a mejorar:</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>Acuerdos:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>
<p>Observaciones:</p>

Firma del Docente:

Firma Directivo:

8.9. La disminución del ausentismo escolar: una experiencia en red en el Centro de Educación Integrada de Adultos

**María Eliana Aguilar y Victor Hugo Soto
Carme Armengol (Editora)**

8.9.1. Contextualización

El Centro de Educación Integrada de Adultos de Coyhaique, capital de la decimoprimera Región de Chile, es un centro educativo dedicado exclusivamente a la atención de este segmento de población. Más, si quisiéramos ceñirnos a lo estricto tendríamos que convenir que en los últimos tres años el promedio de edad fluctúa entre los 15 a 18 años. Esta consideración nos coloca en un escenario distinto a las clásicas teorías andragógicas y nos hace también modificar y reorientar nuestro quehacer para la atención de esta realidad educacional. Queremos decir con esto que el concepto de educación de adultos se amplía al de educación de jóvenes y adultos acercándose más este último en el actual desarrollo de la modalidad a nivel nacional.

Nuestro centro funciona desde el año 1991 y durante el transcurso de este tiempo ha desarrollado los más diversos programas en la modalidad, ya sean formales o flexibles, entendiendo los primeros como aquellos programas cuyo desarrollo consiste en la asistencia regular a clases y financiados a través de subvención estatal. Los segundos son flexibles porque son desarrollados con menos horas de clases, a través de módulos educativos y no son subvencionados aunque son también financiados por el estado a través de unidades ejecutoras que pueden ser centros educativos, corporaciones o personas naturales. El centro cuenta actualmente con una matrícula de trescientos cincuenta alumnos y tiene a su cargo también la Escuela Independencia, que está inserta en un Centro de Cumplimiento Penitenciario donde se desarrolla enseñanza básica y enseñanza media y busca, entre otras cosas, la rehabilitación y reinserción de internos (reos) en la sociedad civil.

8.9.2. Diseño de la experiencia

Sin lugar a dudas, el principal problema de nuestro centro es la deserción y el ausentismo escolar. De acuerdo a las actas de registro podemos decir que la deserción alcanza a un 49% de los matriculados y la media de asistencia no supera el 70%. Por esta razón nuestro principal foco de intervención siempre ha sido en relación a estos aspectos.

La contextualización de la población nos puede servir para entender estos datos tan preocupantes. En primer lugar hay que señalar que son jóvenes y adultos que en algún momento de su vida tuvieron que abandonar el sistema regular, por lo que la primera característica es que casi nadie elige este centro como primera alternativa educacional. En el caso de los hombres la mayoría son personas que fueron expulsados de otros establecimientos por su inadaptabilidad y comportamiento en los sistemas más

reglamentados, lo que no quiere decir que en nuestra unidad carezca de tales normativas, pero no se usa uniforme escolar, por lo que el alumno puede vestirse como estime conveniente, es una educación vespertina en un 80%, por lo que permite el trabajo en horario diurno. En el caso de las mujeres nos encontramos con otra realidad. La mayoría son madres solteras, jóvenes entre 14 y 17 años que tuvieron que abandonar también el sistema regular por su embarazo adolescente. Otra característica bastante generalizable a ambos sexos es que provienen de hogares mal constituidos donde falta o la madre o el padre e incluso muchos viven con otros parientes o en hogares de menores, por lo que la responsabilidad de algún adulto por ellos se diluye inevitablemente.

Fue en este contexto que iniciamos un programa para intentar mantener a aquellos jóvenes que estaban en mayor riesgo de deserción focalizando el trabajo en un tercer nivel básico de adultos, lo que equivale a séptimo y octavo año de enseñanza general básica. Bajo este objetivo también nos llegó la ayuda desinteresada del SERPAJ Chile que tenía como uno de sus programas un PIE (Programa de Inserción Escolar). Para poder conocer algo más de esta institución tomamos parte de su misión declarada y su origen histórico:

“El Servicio Paz y Justicia Chile (SERPAJ) nace como una expresión de la voluntad ética y política de un amplio grupo de cristianos que, desde su inspiración humanista y evangélica liberadora, se organizaron a partir del método de la no violencia activa a fin de promover una cultura de los derechos humanos en contraposición a las violaciones cometidas por el Régimen Militar”

Se constituye legalmente en 1977 bajo la figura jurídica de Sociedad de Responsabilidad Limitada, estableciéndose a lo largo del país con 10 Equipos Regionales presentes de Arica a Punta Arenas. En la actualidad, SERPAJ CHILE funciona como Corporación de Derecho Privado sin Fines de lucro, siendo su máximo órgano resolutorio la Asamblea de Socios, quien delega la representación legal y funcionamiento administrativo al Directorio Nacional. La Personalidad Jurídica de la Corporación SERPAJ fue otorgada bajo Decreto 1472 del 03 de Noviembre de 1992.

En un primer momento se estableció un catastro de alumnos con mayor vulnerabilidad social, la composición de sus familias, en definitiva cómo y con quienes vivían. Luego se efectuaron reuniones con apoderados y/o alumnos para explicar la forma de trabajo y la manera de enfrentar este desafío con responsabilidades compartidas. Se establecieron tutorías con profesionales del SERPAJ, con apoyo de psicólogos y psicopedagogos quienes estarían a cargo de reforzar los contenidos programáticos más deficitarios y establecer contacto permanente con padres y o apoderados.

Como se puede apreciar, la sola intervención del establecimiento educativo considerando su escasa dotación de personal capacitado y profesional en estas áreas psicosociales y psicopedagógicas, no es en modo alguno suficiente, pues los esfuerzos se centran en mayor medida en aquellos alumnos que están en condiciones de mantener un rendimiento aceptable y continuo. Esto hace que por cumplir con los programas de estudio no quede mucho tiempo para la atención diferenciada de alumnos con necesidades educativas especiales. Lo anterior sumado a la baja asistencia a clases y la gran cantidad de problemas que arrastran los alumnos conforma un escenario muy propicio para el fracaso escolar con el consiguiente abandono del sistema educativo.

Todos estos indicadores estructuran a un joven (niño o niña) que está fuera del sistema escolar, desocupado, que normalmente se abandona al consumo de alcohol y drogas y que en muchos casos terminan en centros o recintos penales para jóvenes cumpliendo penas afflictivas o de libertad vigilada.

8.9.3. Desarrollo de la experiencia y resultados

Como se señaló anteriormente, dos fueron los focos de atención de esta propuesta, cada uno de ellos interrelacionados fuertemente pues no se puede desconocer, que el rendimiento y la retención escolar dependen, en buena medida, del apoyo afectivo que se tenga y de la motivación que puedan generar familiares o entes cercanos, sobre todo bajo la premisa de que todos pueden. Para este efecto el SERPAJ constituyó verdaderos nexos con los familiares de los alumnos y a través de tutorías personalizadas se comenzó con el reforzamiento escolar. Este, en primer lugar tuvo que ser dirigido hacia los contenidos y/o materias que presentaban un mayor descenso de los objetivos, lo que en forma coordinada con la unidad educativa, docentes y directivos, se sistematizaron y crearon unidades especiales considerando los mismos objetivos. La idea era también que esos alumnos fueran evaluados bajo las mismas condiciones, parámetros y en las mismas fechas programadas que para el resto de sus compañeros, es decir, en igualdad de condiciones y con los mismos instrumentos evaluativos.

Queda claro que es enorme el valor que se le asigna a las clases realizadas por profesionales que no tienen la formación de profesores, es decir, que no han estudiado para tales efectos y de más está decir que si bien carecían de la capacidad de planificar su proceso, pues no conocen la nomenclatura ni los procedimientos (plantearse objetivos fundamentales verticales, transversales, procedimentales, actitudinales, cognitivos, indicadores de evaluación, etc.), contaban con una tremenda vocación de servicio público y compromiso con su quehacer pedagógico.

Desde el punto de vista de los resultados, se puede concluir:

- Se logró que la casi totalidad de los alumnos sometidos a este programa, mantuvieran una asistencia media mayor que el promedio que era de un 70%.
- Se logró retener a estos alumnos en el sistema y de esta forma superar ampliamente la deserción que era de un 49%.
- Se establecieron nexos afectivos entre alumnos con algunos padres, apoderados y/o familiares, lo que sentó las bases para la creación de mejores condiciones en el hogar.
- El 80% de estos alumnos fueron finalmente promovidos al curso superior.
- Se continúa con el seguimiento escolar por parte del SEPAJ de algunos alumnos en enseñanza media.

Podría pensarse que los logros obtenidos no son los óptimos, pero si tomamos en cuenta la historia, las conductas de entrada, en definitiva el gran vacío cultural y humano de estos alumnos, nos podremos dar cuenta que los resultados obtenidos son más que alentadores, pues iniciativas que se basan en la cooperación interinstitucional, en definitiva en un trabajo en red, fortalecen la esperanza de que estos jóvenes puedan a corto plazo mejorar sus actuales condiciones de vida.

8.9.4. Indicaciones para su generalización

Crear en la autosuficiencia o mantener una conducta cerrada pretendiendo que la escuela por si sola es capaz de sobrellevar la responsabilidad educativa, es no entender los cambios que nuevamente afectan al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto. Lo más importante es crear sistemas interrelacionados de colaboración de manera tal que de forma integrada, podamos, desde distintos ámbitos interdisciplinarios, obtener resultados

que de por sí son inalcanzables para la unidad educativa, cuando ésta actúa desvinculada de otros entes.

De esta manera si tuviéramos que indicar aspectos que pudieran generalizarse son, sin duda, la capacidad de la escuela para crear vínculos, para dotar a los equipos de gestión de la capacidad para “salir de ella”, de establecer conexiones con instituciones y personas cuyo único interés sea el de recuperar la dignidad de los más necesitados.

8.10. Implementación del proyecto de mejora del clima social en la Escuela Diferencial España

**María Soledad García
María del Mar Duran, (Editora)**

8.10.1. Contextualización

La Escuela Diferencial España fue creada el 8 de septiembre de 1972. Su directora fundadora fue la señora Gabriela Jara. El establecimiento fue ubicado en la calle Riquelme, en una instalación facilitada por el Vicariato Apostólico de Aysén. A fines de 1974 se trasladó a la calle Ogana número 1048, ocupando un edificio construido con aportes de la colonia española residente. Desde 1996, la Escuela se encuentra ubicada en Los Mañíos, número 475 en un edificio implementado con todo lo necesario para que cada uno de sus educandos pueda recibir una formación integral óptima. El año 2007 es incorporada a la Jornada Escolar Completa Diurna. La Escuela atiende a alumnos que tienen dificultades para el aprendizaje en los niveles pre-básico, básico y laboral.

Actualmente, la organización tiene la Misión de educar para la integración de las alumnas y alumnos al contexto social en el cual estén insertos, minimizando las diferencias, potenciando las competencias y armonizando las características individuales e intereses de los estudiantes y sus familias con las oportunidades que la sociedad les ofrezca.

La Visión de la Escuela Diferencial España es ser una Institución líder en el proceso de transformación educativa para personas con necesidades educativas especiales, que concrete la inclusión desde propuestas innovadoras. Son objetivos institucionales actuales:

- Lograr la formación integral y armónica de los alumnos a través del desarrollo de todas sus posibilidades que les permitan construir su identidad y resolver las situaciones que el medio les plantea.
- Establecer un trabajo interdisciplinario que permita un abordaje integral del alumno y posibilite un intercambio enriquecedor.
- Integrar a los padres de los alumnos, considerándolos como los primeros educadores, promoviendo la formación permanente de la familia, el trabajo conjunto “escuela – hogar”.
- Fomentar la apertura a la comunidad circundante, para lograr su concientización posibilitando la inserción socio – laboral de los alumnos.
- Construir un clima de trabajo donde primen las relaciones profesionales en un ambiente de participación responsable.
- Recibir formación pedagógica y participar comprometidamente en los elementos básicos del desarrollo de la gestión práctica administrativa.

- Dar importancia al trabajo interdisciplinario de los que laboran en la escuela, en busca de una visión futurista de lo que deseamos ser y hacer en relación al proceso educativo, ha sido nuestra guía para la gestión de nuestro Proyecto Educativo.
- Proyectar hacia el futuro. El vertiginoso avance de la tecnología y la ciencia conlleva también un acelerado crecimiento en el campo educacional.
- Innovar en la oferta educativa, procurando ofrecer calidad de manera equitativa, buscando un modelo de planificación que dé respuestas al desarrollo de la escuela.
- Lograr la participación de todos los componentes de la comunidad educativa en la gestión del Proyecto Educativo y contar con el compromiso de cumplir todos los aspectos que surjan de los documentos de trabajo.

Para todo ello, la Escuela Diferencial España cuenta con un equipo humano conformado por profesionales de la educación diferencial con especialidad en deficiencia mental, trastornos del lenguaje, audición y lenguaje, trastornos de la visión. También cuenta con un psicólogo, un terapeuta ocupacional, varios paraprofesionales, un asistente de sala, auxiliares de servicio, chofer y manipuladoras de alimentos. Actualmente se cuenta con un Laboratorio de Computación equipado para poder atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, el Centro de Formación Laboral, un moderno gimnasio, una sala multiusos, un bus con rampa para sillas de ruedas, sus áreas verdes, y la notoria belleza de su entorno.

Su estructura organizativa se muestra en el organigrama que sigue a continuación (ver gráfico 8.10.1). Como se aprecia, en el centro y en tamaño superior se sitúan los alumnos y las alumnas. El hecho no es casual, puesto que responde a la voluntad de la organización que sean ellos y ellas los protagonistas sobre los que giren todas las acciones que se realizan en el centro.

En los siguientes apartados se da a conocer un Proyecto de Mejora que se está llevando a cabo en la Escuela Diferencial España. Para ello se parte del planteamiento teórico que sustenta el Proyecto, se explica las características que lo configuran y los resultados obtenidos hasta el momento.

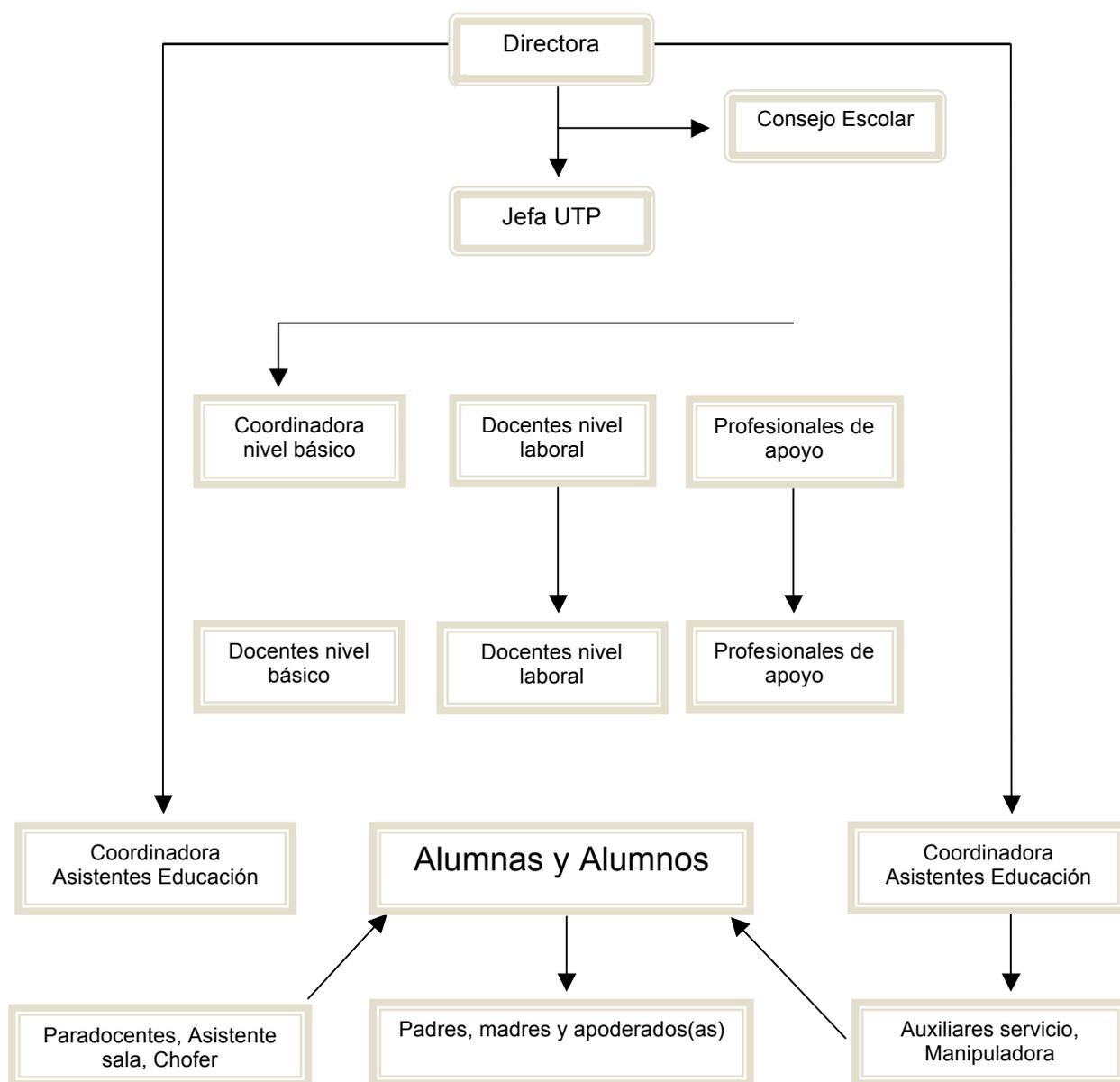


Gráfico 8.10.1. Organigrama

8.10.2. Fundamentos y diseño del proyecto

a) El desarrollo organizacional del centro

El desarrollo organizacional es un proceso de cambio planificado de la organización. Para que éste se lleve a cabo es necesario, en primer lugar, conocer la situación por la que atraviesa la escuela u organización, en este caso específico, la Escuela Diferencial España. Posteriormente evaluar los resultados de los cambios propuestos e implementarlos. El análisis que se hace para evaluar la situación de la organización, sus problemas, potencialidades y vías eventuales de desarrollo, es denominado diagnóstico organizacional.

Las necesidades de diagnosticar, evaluar, analizar y eventualmente, iniciar un proceso de desarrollo en la organización, pueden tener diversos orígenes. La Escuela Diferencial España es una organización en constante crecimiento, fortalecimiento y adecuación al contexto regional nacional y global, por lo cual se le hace difícil continuar con los mismos esquemas organizativos anteriores. La organización ha sido sometida a cambios de importancia: cambios en el ámbito directivo, creación de nueva infraestructura física para su desarrollo, adjudicación de proyectos, necesidad de desarrollarse como una Escuela integral y flexible ante los cambios políticos, económicos, tecnológicos, etc.

De esta manera la organización y quienes forman parte de ella han ido adquiriendo mayor protagonismo y responsabilidad y ésto, sin duda, hace que el rol que desempeña cada miembro deba ir cambiando y adecuándose a un modificado contexto laboral y relacional. Por lo tanto, esta comunidad educativa enfocada en mantener el bienestar y equilibrio de su organización, desea mejorar y reforzar el clima social escolar, aumentar la motivación de sus miembros, hacer, en definitiva, más agradable el trabajo dentro de ella. Para esto, se hace necesario conocer las aspiraciones y los problemas que los trabajadores tienen, para buscar una forma de superación de dificultades y generar un clima social escolar adecuado y empoderar a todos los miembros de dicha organización.

Desde la Escuela Diferencial España se entiende la escuela como un sistema social, en tanto es el resultado de las interacciones recurrentes que se dan entre seres vivos y los fenómenos que se manifiestan en ella son indistinguibles, en su forma y modo de generación, de los fenómenos que se observan en los sistemas que llamamos sistemas sociales en el ámbito humano (Maturana, 1999). Sin embargo, al considerar a la escuela como un sistema social particular, es posible caracterizarlo y, por ende, distinguirlo de otros sistemas sociales.

El equilibrio y permanencia del sistema escuela está dado por la organización y la estructura de los elementos que la componen (directivos, profesores, asistentes de la educación, alumnos y apoderados). Constitutivamente, no hay elementos superfluos, si uno de ellos se pierde, el sistema escuela cambia; también cambia cuando se organiza de otra forma y permite la permanencia del sistema.

Dado que las propiedades y características de cada ser vivo están determinadas por su estructura, en la medida en que las estructuras de los seres vivos que integran el sistema escuela cambian, cambian sus propiedades y el sistema social generado con sus conductas, también cambia. Otra posibilidad de cambio deriva de la información que los integrantes del sistema escuela traen a éste, como producto de su participación en otros sistemas sociales.

En razón de la pérdida de miembros por muerte o migración, así como por la incorporación de nuevos miembros con propiedades adicionales y/o diferentes a las de los miembros y a cambios en las propiedades de ellos, producto de cambios estructurales no gatillados (seleccionados), el sistema escuela está, también, en continuo cambio estructural (Maturana y Varela 1970).

Si se considera a la escuela como un sistema social particular, es factible reconocer en ella la red de interacciones que la hacen posible, que la caracterizan, la particularizan y permiten distinguir a una escuela de otra.

Uno de los aspectos particulares de la escuela es el clima social escolar (CSE), el cual se configura a partir de la organización de los elementos que componen una unidad educativa en específico.

El CSE es un concepto multidimensional y globalizador que hace referencia al conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos (Rodríguez, 2004).

Incluso, se ha llegado a sostener que el CSE da cuenta de la “personalidad” del centro educativo, en cuanto es algo original y específico del mismo, con un carácter relativamente permanente y estable en el tiempo y que evoluciona lentamente, aún cuando se modifiquen las variables que lo condicionan.

Este tema ha cobrado importancia en los últimos años a la luz de los estudios relacionados con la efectividad en la escuela, el desgaste profesional de los profesores y el poder de retención que tiene el sistema educativo tanto en relación con los alumnos como con sus profesores, con el grado de satisfacción con la vida escolar y, finalmente, con la calidad de la educación.

b) El proceso de detección de necesidades entorno al clima social escolar y los resultados obtenidos en éste.

Partiendo, pues, de la convicción de los profesionales de la educación pertenecientes a la Escuela Diferencial España, sobre la necesidad de contar con un clima social escolar óptimo para el desarrollo organizacional, la dirección, se propuso iniciar un proyecto de mejora del mismo y, para ello, comenzó diseñando un proceso de diagnóstico de necesidades en torno al tema. El objetivo principal de dicho proceso fue conocer las necesidades de la organización y sus miembros en relación al clima social escolar. Posteriormente, una vez definidas las necesidades concretas expresadas por los miembros de la organización, se pasó a diseñar la intervención adecuada, focalizada en desarrollar y aplicar estrategias significativas que ayudasen a mejorar el clima social escolar y empoderar a dicha organización, logrando resolver las problemáticas existentes, ya sea a nivel individual o grupal.

Para conocer las necesidades percibidas por los miembros de la comunidad educativa y diagnosticar el punto de partida del proyecto se utilizaron las siguientes estrategias metodológicas:

- *Encuestas semiestructuradas.* En esta actividad se realizaron encuestas con todos los funcionarios del establecimiento educacional, con una pauta que permitió la flexibilidad suficiente para obtener el máximo de la información que dichas personas pudieron aportar. La información obtenida con este instrumento sirvió de guía para las etapas sucesivas.
- *Grupo focal.* Esta modalidad permitió obtener información cualitativamente analizable acerca de los problemas percibidos por el colectivo de las personas que forman parte de la organización. Todos los miembros de la organización participaron y colaboraron en dicho proceso, entregando información y opinando acerca de las posibles problemáticas surgidas. Esta temática tiene como objetivo el análisis grupal de los problemas de la organización y la generación de las bases para su superación.
- *Análisis de la información.* En el proceso de análisis de la información se da cuenta de una serie de necesidades que la organización requiere desarrollar para un mejor funcionamiento, de las cuales destacaron las áreas que a continuación se mencionan. Durante la primera etapa del proceso diagnóstico, a través de las primeras entrevistas con los informantes claves y la directiva de la organización, fue posible obtener una visión general de lo que han sido las necesidades de los miembros de la organización. Éstas estuvieron enfocadas a desarrollar y mejorar el clima social escolar entre los miembros de la comunidad educativa.

Posteriormente, en la segunda etapa diagnóstica a raíz de la información obtenida con los cuestionarios y el grupo focal, fue posible detectar necesidades orientadas a tratar temas como:

- La comunicación
- El trabajo en equipo
- El autoconocimiento y conocimiento de la realidad del otro
- Las relaciones interpersonales
- El manejo del estrés y el autocuidado

c) Los objetivos del Proyecto

De las necesidades detectadas se derivaron los siguientes objetivos guía del Proyecto de Mejora iniciado:

- a. Comprender las características de la comunicación entre la comunidad escolar en la Escuela Diferencial España e intentar mejorarla.
- b. Adquirir estrategias para mejorar el trabajo en equipo.
- c. Incrementar el autoconocimiento y el conocimiento de la realidad del otro.
- d. Mejorar las relaciones interpersonales entre los profesionales del centro.
- e. Aprender a manejar el estrés y procurar el autocuidado.

Para conseguir estos objetivos, se hace necesario planificar una serie de acciones. A continuación se exponen el programa de intervención diseñado para tal fin.

d) *La metodología de intervención*

Se desarrollaron estas actividades principalmente de:

- Trabajos en parejas
- Trabajo individual
- Trabajo cooperativo
- Trabajos grupales

A continuación se exponen las principales actividades que se diseñaron. Todas ellas permiten establecer una relación entre lo conceptual y lo procedimental. Unidos estos dos pasos previos, el trabajo se enfocó al nivel actitudinal. En este nivel se pretendió que las personas pudieran integrar los aprendizajes, de modo que adquirieran un valor ético, que les permitiese desenvolverse en forma adecuada en las relaciones ínter subjetivas, integrando normas coherentes con su experiencia en los talleres realizados y que fuesen plausibles de poner de manifiesto a otros ámbitos de su cotidianidad, como son las relaciones sociales.

El objetivo general de todas las actividades a realizar en los talleres estaban enfocadas a que los profesores y asistentes de la educación, tomaran conciencia de sí mismos y de su entorno, que se generase una actitud más responsable, proactiva, creativa y espontánea frente a sus propias vivencias y las de los demás, que se produjeran nuevas aperturas y mejoras en las relaciones interpersonales, en la comunicación, en el autocuidado y en el clima social escolar.

Los ejercicios que se llevaron a cabo en los talleres se describen a continuación. Hay que decir que en todos ellos, una vez realizados, se procedía a la integración de las experiencias vivenciadas por todas las personas que habían participado en dicho taller, creando grupos de análisis y conversación enfocados a compartir y retroalimentar al grupo en general, con el objetivo de continuar reforzando la comunicación, las relaciones interpersonales y enriqueciendo las experiencias personales, además de proyectar nuevas instancias de desarrollo personal y autocuidado, las cuales irían en directo beneficio del clima social escolar.

- *Ejercicios de apertura (corporales)*. Este tipo de ejercicios tienen por objetivo la toma de conciencia del propio cuerpo, la energía propia y los estados corporales básicos: tensión-relajación, placer-displacer.

Por lo tanto, lo que se persigue con estos ejercicios, es que los profesores y asistentes de la educación activen su organismo tomando contacto con sus emociones, tensiones o dolores que generalmente pasan por alto debido a las preocupaciones que tienen en su diario vivir. Además permiten relajar al grupo.

- *Ejercicios de respiración*. El objetivo de estos ejercicios es permitir que los profesores y asistentes de la educación tengan un buen funcionamiento corporal y psicológico tomando conciencia de su proceso respiratorio y ampliando esta capacidad para vitalizar y oxigenar el organismo
- *Ejercicios de psicocalistenia*. Los ejercicios de psicocalistenia se diferencian de los ejercicios corporales anteriores porque los movimientos que se realizan aquí son regulados por la respiración. El objetivo de estos ejercicios es integrar el cuerpo, la mente y las emociones restableciendo su equilibrio y la armonía coayudando a sobrellevar de mejor manera las situaciones de tensión y estrés.

- *Biodanza*. Es un sistema de integración afectiva, renovación orgánica y reaprendizaje de las funciones originales de vida, basada en vivencias inducidas por la danza, el canto y situaciones de encuentro en grupo.
- *Imaginería*. El objetivo de la imaginería es que los participantes se relajen y contacten directamente con sus emociones y sus procesos internos. De modo que posteriormente reflexionen acerca de esos procesos y experiencias. (Puede trabajarse en forma psicoterapéutica, relajación, y otras temáticas relevantes).
- *Ejercicios Lúdicos*. El objetivo de estos ejercicios es lograr contactos más estrechos y libres entre los participantes de modo que afloren actitudes de apertura, aceptación y apoyo, superando las distancias y generando identidad e integración grupal.
- *Ejercicios de comunicación*. La comunicación constituye un fenómeno natural, cotidiano e inherente al ser humano. Las dinámicas que se presentan se centran en la comunicación interpersonal, proceso relacionado con el intercambio de información desde el momento en que interactúan, al menos, dos personas.

Las organizaciones están compuestas por personas que interactúan entre sí en un contexto determinado, tanto físico (en qué momento y en qué lugar) como psicológico (ambiente hostil, alegre, cómodo o de otro tipo); en este sentido resulta más eficaz pensar en la comunicación como un proceso de interacción, que el centrarse en las cualidades individuales de los comunicantes.

Desde esta perspectiva, la comunicación y el comportamiento humano permanecerían inexplicados sino se incluyera el contexto en que tienen lugar. Es por esto que “Comunicación” y “Comportamiento” son, prácticamente, sinónimos. Todo comportamiento (habla, gestos, movimientos) es comunicación y toda comunicación afecta el comportamiento.

- *Reflexión individual y grupal*. Se realiza una discusión grupal en torno a la experiencia del Taller en general, de forma que se cierre el trabajo realizado. Así también está prevista la aplicación de un cuestionario, que permite ver el grado de satisfacción de los participantes del Taller.

Las estrategias descritas se secuenciaron en siete sesiones de la forma que se cita a continuación:

- *Sesión número I*: Presentación y planteamientos de los objetivos de la intervención, Ejercicios de respiración, Ejercicios corporales, Ejercicio de presentación en parejas uno presenta al otro (comunicación), Ejercicios de biodanza y contacto, Relajación y Comentario grupal.
- *Sesión número II*: Ejercicios corporales, Ejercicios de respiración, Dinámica de grupo (percepción del otro mediante el nombre de un animal), y Comentario grupal.
- *Sesión número III*: Ejercicios corporales, Ejercicios de respiración, Relajación, Dinámica de grupo (el reloj) y Comentario grupal.
- *Sesión número VI*: Ejercicios corporales, Ejercicios de respiración, Meditación, Imaginería (lugar seguro), Dinámica de grupo (instancias de autocuidado), Comentario grupal, Cierre y Convivencia.
- *Sesión número VII: taller teórico*; Manejo del estrés (autocuidado), Comunicación y Trabajo en equipo.

8.10.3 Desarrollo de la experiencia, resultados parciales

Tal y como apunta el título de este capítulo, la experiencia está en marcha, por lo que no se cuenta con resultados finales. Siendo así, se hará una breve mención a los resultados parciales obtenidos hasta el momento y se inferirán las posibilidades de transferencia de la experiencia a otros centros.

En el momento en que se escriben estas líneas se han llevado a cabo dos de las sesiones planificadas.

En un primer momento, antes de empezar la primera sesión, se generó entre los profesionales del centro cierta tensión. Era la primera vez que todos ellos eran convocados para llevar a cabo una experiencia formativa conjunta y el recelo sobre qué se les pediría que hiciesen, la inseguridad de algunos sobre las propias capacidades y la posibilidad de que sus limitaciones quedasen al descubierto, la timidez de tener que hablar con personas poco conocidas, etc. generó en el clima cierto desasosiego compartido, no exento también de cierta expectación e interés.

La dirección del centro, promotora del Proyecto de Mejora, se percató de todo ello a través de los comentarios informales realizados entre los diferentes colectivos del centro.

En estas se realizó la primera sesión y para sorpresa de muchos, la experiencia resultó muy grata para todo el colectivo! Así lo manifestaron los participantes al finalizar la primera sesión durante el comentario grupal.

La segunda sesión se inició con un clima ya mucho más relajado y con el interés y las ganas de los distintos colectivos.

Y hasta aquí se puede contar. Una vez la intervención esté terminada se habrán recogido evidencias de evaluación que permitirán valorar puntos fuertes y débiles, así como la viabilidad de transferir la experiencia a otros centros que deseen mejorar su clima social escolar.

8.11. La lectura en nuestra escuela, un desafío para una mejor enseñanza en la Escuela Pablo Neruda

**Laura Hernández
Marita Navarro (Editora)**

8.11.1. Contextualización

La Escuela Rural con Internado “PABLO NERUDA” se encuentra ubicada en VILLA ORTEGA, comuna de Coyhaique, Provincia de Coyhaique, XI Región de Aysén, distante de la capital a 35 kilómetros; viven en el sector territorial 87 familias y una población de 1.192 habitantes que se dedican a trabajos esporádicos como la venta de leña, trabajos agrícolas, artesanía, ganadería y, en menor escala, son pequeños propietarios.

Actualmente la escuela cuenta con una matrícula de 54 niños y niñas de Primero a Octavo de Enseñanza Básica, en régimen Internado; el mayor porcentaje de niños pertenecen a la Villa del sector, es decir, a sus alrededores, y, en menor escala, a niños que provienen a causa de diversas situaciones familiares desde la ciudad de Coyhaique.

Desde hace un tiempo la escuela se enfrenta a una disminución de matrícula, ya sea por éxodo de las familias del sector rural a la ciudad, por continuidad de estudios en educación secundaria a otros centros de la ciudad; al contar con baja matrícula se han tenido que fusionar cursos lo cual si bien ha propiciado un intercambio de competencias, sin embargo, ha dificultado aspectos de indisciplina y desmotivación por los estudios al contar con variada diversidad entre las edades de los niños ocasionando muchas veces, también dificultades en el logro del desarrollo de los programas de estudios. En general existe poco apoyo de los padres y apoderados a las actividades de la escuela. Por otra parte, no se debe desconocer que el tener pocos niños ha aumentado las posibilidades para mejorar el desarrollo formativo de nuestros educandos, reforzando el proceso enseñanza–aprendizaje, dada la presentación y ejecución de proyectos y programas complementarios, al establecimiento, tales como Subvención Preferencial (SEP), Proyecto de formación de Directores de escuelas de Coyhaique, Asesoramiento y formación en la escuela por Profesionales de España, capacitaciones a docentes en post-título en los subsectores de educación matemáticas y lenguaje. Todo ello ha propiciado el proyecto, en el campo de lenguaje diseñando a un plan lector destinado a mejorar la comprensión y fluidez de la lectura con cobertura a todos los niños (as) del establecimiento.

Por otra parte, la escuela ha consolidado e instalado la Jornada Escolar Completa (J.E.C), con la anexión de un nuevo edificio en agosto 2002 lo que ha permitido desconcentrar los cursos.

Todo lo planteado, constituye una redefinición global del tiempo escolar, vinculado debidamente al sentido profesional de promover año a año, innovaciones al proceso educativo; ello nos permite afianzar el compromiso necesario e imperativo de redoblar esfuerzos, para mejorar la calidad del servicio educativo en beneficio de nuestros niños (as) y la comunidad.

La escuela cuenta con una Profesora Encargada (dirección) la cuál asumió en marzo del año en curso, seis docentes de aula, dos asistentes de educación, dos manipuladoras de alimentos, y dos auxiliares de servicios menores.

El establecimiento tiene cinco salas, posee comedor con cocina propia, internado con sala de estudio, oficina de dirección, sala de docentes y un gimnasio. No se cuenta con Internet ni red telefónica.

La dirección de la escuela ha tenido un cambio durante el presente año, su director fue trasladado a otro establecimiento municipal asumiendo la Unidad una Docente Encargada desde el mes de marzo del presente año, motivo por el cuál en visitas de abril y mayo facilitadoras del proyecto se ha establecido retomar el proyecto inicial de “habilitación de una biblioteca”. Para dar cuerpo al proyecto original se le ha agregado adicionalmente “LA LECTURA EN NUESTRA ESCUELA, UN DESAFIO PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA”.

8.11.2. Antecedentes y diseño de la experiencia

Durante el curso 2008-09 se diseñó el proyecto para dar respuesta a un déficit de los estudiantes en comprensión lectora y a las dificultades de convivencia entre estudiantes, que destacamos como las principales necesidades de la escuela. Por eso, el proyecto, contempla el uso de la biblioteca, que surge fruto del debate y el acuerdo en el consejo de profesores. En un principio consiste en el acompañamiento de los alumnos mayores a los más pequeños (tutoría entre iguales) en relación a la mejora de la comprensión lectora. Para ello se dedica una hora a la semana al trabajo entre estudiantes en la biblioteca. Se trata de implicar a los alumnos más mayores para poder así generar un cambio en la convivencia escolar. Las actividades consisten, principalmente, en talleres de lectura y lectura correctiva. La intención es ampliar el proyecto para estudiantes de séptimo y segundo curso, puesto que los principales problemas de convivencia se dan entre los alumnos más mayores con los más pequeños. El trasfondo del proyecto es que mejore la convivencia en el centro entre iguales.

Se realiza formación al alumnado de octavo para que tenga mayor responsabilidad, dado que son vistos como referentes por parte de los más pequeños. Se quiere potenciar el compromiso de los estudiantes, etc. El proyecto podría quizá superar lo curricular, pero apuesta por la formación en valores y actitudes. Algunos indicadores de logro, en relación al proyecto, son: el nivel de comprensión lectora, el número de conflicto entre alumnos, el grado de participación del alumnado y el tipo de conflictos que se presentan.

Cada 15 días se realizan reuniones de coordinación entre todo el profesorado, con una duración de dos horas. Este espacio pretende contemplar el seguimiento de la iniciativa de la mejora de la convivencia escolar a partir del trabajo por pares, en la biblioteca, con la comprensión lectora como meta, así como de otras (talleres de comprensión lectora, talleres de lectura correctiva, uso de las bibliotecas de aula). El proyecto contempla la participación de estudiantes de octavo curso, que son 4, que tutorizarán a otros 4 estudiantes de primer curso. Se plantea así de manera inicial y cuando se empiecen a ver las mejores y resultados. En el horizonte se pretende caminar hacia una escuela abierta a la comunidad rural y, por lo tanto, que abra su biblioteca a su entorno.

En la actualidad encontramos a nuestros estudiantes escuchando “regetón, villera, entre otras melodías”, desvinculados absolutamente de lo que sucede en el aula y ajenos a su entorno; sin duda frente a esto el motivarlos e interesarlos por los libros es un gran tema

para los docentes convirtiéndose en un desafío para la escuela en que los niños(as) tomen un texto, lean, comprendan lo que leen y se interesen en avanzar páginas. Por ello, se ha iniciado este año con una actividad de evaluación diagnóstica en el subsector de lenguaje de 1° a 8° básico, específicamente en el ámbito de comprensión lectora y fluidez; los resultados obtenidos corresponden a lectura muy lenta en un 40% y 60% fuera de rango en fluidez y porcentajes muy débiles en los aprendizajes claves de comprensión lectora.

Pero, ¿por qué tan malos resultados? ¿Qué hacer frente a estos escasos porcentajes?; Si le preguntamos abiertamente a nuestros niños muchos nos contestan “que les da lata leer”, “que se aburren”, “no les gusta”, “que les cuesta estar sentados leyendo”, “que muchos de sus padres no le dan importancia a los libros, y que no cuentan con textos variados y de interés para ellos”. Sin duda estas respuestas no son ajenas a los profesores, ni a estudiantes de otros establecimientos, es más, forman parte de las respuestas que encontramos diariamente en el trabajo escolar.

De acuerdo a los resultados antes mencionados, la unidad educativa Pablo Neruda ha establecido en forma conjunta con los docentes el lograr que los niños y niñas de la escuela se conviertan en lectores efectivos con el objetivo de mejorar la comprensión lectora y la fluidez a través del diseño de un plan lector y estimular a los niños que sientan el placer por la lectura.

El programa que recoge la experiencia desarrollada en los cursos anteriores se retoma, y se planifican acciones referidas a diversos ámbitos:

a) Ámbito de formación docente

Para ello, se realizaron reuniones técnico-pedagógicas integrando a todos los docentes de la escuela con el objetivo de lograr la colaboración en la confección del plan lector. Los compañeros hacen propuestas de actividades, así como de indicadores de evaluación y destacan evidencias que supondrían que a través del proyecto se lograra una mejora en el trato, una motivación hacia la lectura y un aumento en los resultados del proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Destaquemos que en el centro el profesorado lleva años de ejercicio y están habituados a unas rutinas que propician poco la innovación curricular; ejerciendo una metodología tradicional. Por tanto todo el trabajo de motivación e involucración del profesorado en el proyecto ya constituye en sí mismo un objetivo importante; hacer renacer la ilusión por trabajar con nuevas metodologías, propiciar cambios y confiar en que de ellos se obtendrán nuevos logros, ha constituido una meta que trabajada con paciencia, y esperando a poder constituir un equipo docentes que planifique, ponga en marcha y sea capaz de evaluar los resultados obtenidos.

b) Ámbito de recursos materiales

Los recursos del establecimiento son muy limitados. Las salas son muy pequeñas y las malas condiciones climáticas sobre todo en el periodo comprendido de mayo a agosto tampoco permite un aprovechamiento del espacio exterior. Tampoco se tiene apoyo de una tecnología que funcione. La conexión a internet es lenta o inexistente y con ordenadores obsoletos. Los libros son escasos y contamos con pocos recursos para nuevas adquisiciones.

La habilitación de un espacio específico para ser utilizado como biblioteca es una prioridad para lo cual se ubicó una sala en forma provisional en el sector del segundo ciclo en espera de la remodelación de la biblioteca definitiva para ser utilizada en el segundo

semestre escolar. Y nos detendremos en “espacio físico” ya que sin duda en nuestra vida escolar recordamos la arquitectura de nuestra escuela mezcladas de sentimientos, percepciones y pensamientos con la propia situación física, con el lugar, las personas, los colores, la luz, el ambiente, nuestros profesores, etc., formando un todo, un “clima” que no se puede separar y que es propio de la interacción que se da en cada escuela. Era importante que el espacio como propiciador de aprendizaje se creara.

Los libros existentes de años anteriores se han registrado en un programa utilizando la tecnología como es en este caso, un registro computacional de los textos destacándose por áreas y asignaturas; se pretende adjuntar al programa los nuevos textos adquiridos además de integrar CD, películas. También es importante en el futuro espacio de la biblioteca la orientación de muebles para los niños(as), el apoyo de materiales, etc.

c) Ámbito enseñanza-aprendizaje

Se concretaron diversas actuaciones entre las cuales se destacan:

- Lectura diaria de 15 minutos en aula.
- El consenso entre el profesorado para decidir entre todos los títulos a comprar mediante proyecto SEP.
- Horarios planificados en el que cada docente utilizará el espacio dedicado al fomento de la lectura.
- Compromiso de todos los docentes de diferentes subsectores de aprendizajes de centrar los esfuerzos en el proceso lector.
- Pautas de conducta que se desarrollan en la biblioteca.

8.11.3. Desarrollo y valoración de la experiencia

Con estas actuaciones no sólo se está creando un nuevo espacio propiciador del aprendizaje sino que los roles que se establecen, las normas que regulan la vida escolar, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan o se proponen, con el objetivo de mejorar la lectura se dan en un ambiente agradable que ha generado la creación de un equipo de docentes que confía y apuesta por la mejora de su establecimiento.

Se debe mencionar que cada 15 días visita la escuela rural “el bibliobús”. Éste es un bus cargado de bellos textos que pertenece a un proyecto de la Biblioteca de Coyhaique el cuál entrega una caja de libros por aula como préstamo lo que permite que los niños tengan mayor variedad de títulos.

Como experiencia debemos mencionar que estamos en proceso de habilitar un espacio físico como biblioteca en forma permanente el segundo semestre y ello está actuando como factor aglutinante del equipo de profesores y facilita la integración de la nueva profesora encargada de la escuela; se debe mencionar además que como futuras acciones se destacarán a los mejores lectores, cada aula estará asociada a un poema del autor destacado “Pablo Neruda” identificándose así con el establecimiento y las letras del autor.

*...Esta mañana nos visita la nieve,
cae rápida y suave cubriendo los ñires,
los copos como pinceles traviesos dibujan un paisaje distinto a cada
minuto...
y me detengo en las páginas salpicadas de letras de mi libro...*

Es importante reconocer el trabajo creativo de los niños y niñas fortaleciendo su autoestima.

Entender nuestros internados, ubicados en parajes lindos pero con familias que han de subsistir, preocupadas por necesidades elementales, y que deja toda la responsabilidad de la educación de los niños y niñas a la escuela. Entendemos que necesitamos elevar los resultados del SIMCE, mejorar los porcentajes de alumnos descendidos en lenguaje y sobre todo mejorar su autoestima. Por ello las acciones emprendidas, sencillas pero amplias en logros, han conseguido que en este momento en nuestro establecimiento:

- Se cuente con un horario planeado en el que cada docente utiliza el espacio dedicado al fomento de la lectura.
- Compromiso de los maestros de todas las disciplinas de centrar esfuerzos en la mejora del proceso lector.
- Los libros escogidos ya están en la biblioteca y los docentes proyectan como utilizar el espacio en las distintas materias.
- El hecho de tener escritas las intenciones repercute directamente en que las mismas sean ejecutadas por todas las personas implicadas, a la par que permitirá evaluar el proceso.
- La creación de la biblioteca está actuando como factor aglutinante del equipo de profesorado y facilita la integración de la nueva directora.
- Se necesitan libros para los más pequeños, que estén cercanos al juego a fin de incrementar su motivación.

El camino está iniciado y será inicio de nuevos retos que propicien una mejora en nuestro desempeño educacional.

8.12. Plan lector y la mejora de la comprensión lectora: en conjunto construiremos el futuro en la Escuela del Valle Simpson

Domingo Inzulza
Mònica Feixas (Editora)

8.12.1. Contextualización

La Escuela Rural Valle Simpson se encuentra en la comunidad del mismo nombre, ubicada a 20 kilómetros al sur de Coyhaique, camino a Lago Elizalde. Su dirección en el radio urbano es Avenida Clodomiro Millar, sin número.

Comenzó a funcionar en casa de un antiguo poblador del sector, siendo su primera Directora Emilia Jaña. Posteriormente fue fundada oficialmente el 29 de abril de 1929 en un terreno de 4,5 hectáreas, que le pertenecía al Señor Antonio Millar, un vecino del sector, y en donde actualmente está emplazado el establecimiento.

En el año 1966 se inauguró el primer internado que solucionaría, en gran parte, el problema de traslado y distancia, que impedía el acceso de muchos niños de aquel entonces a la educación formal.

En el año 1980 se construyó el actual establecimiento educativo, creado bajo el Plan de Escuela de Concentración Fronteriza, que pretendía preparar a los alumnos hasta 8º año, para que pudieran enfrentar de mejor forma la vida del trabajo, ya que históricamente, gran cantidad de alumnos no proseguían estudios en Educación Media.

Como el Programa de Escuelas de Concentración Fronteriza no prosperó, el Ministerio de Educación decretó en el año 1992 volver a funcionar como escuela básica común.

En el año 1996, fue construido e inaugurado un internado completo, que ofrece todas las comodidades al alumnado interno.

Desde el año 1997 funciona con Jornada Escolar Completa Diurna de 1º a 8º año básico, impartiendo enseñanza de acuerdo a la actual reforma educacional, contando con todo los recursos elementales que se requieren para innovar de acuerdo a las exigencias actuales.

En marzo del 2004, se construye una moderna Sala de Uso Múltiple, destinada fundamentalmente a las actividades deportivas y recreativas del establecimiento.

8.12.2. La detección de necesidades y diseño de la experiencia

Cuando se realizó el diagnóstico escolar, al comienzo del año escolar 2008, se detectó que un gran porcentaje de alumnos de nuestro establecimiento tenían un nivel lector realmente muy pobre, e incluso algunos alumnos de cursos superiores también

presentaban este problema. Esta situación nos hizo reflexionar al respecto y conversar con los profesores del establecimiento en un consejo técnico, en donde se trató esta problemática.

Según los resultados de esta evaluación, la mayoría de los cursos presentan un panorama que en términos generales se puede decir que es satisfactorio, pero hay una gran cantidad de alumnos con niveles lectores inferiores a lo deseable por el curso y edad.

Las deficiencias de aprendizaje en lenguaje se relacionan con lectura lenta, comprensión lectora y análisis de textos. En algunos cursos los profesores estiman que algunos alumnos presentan dificultades de aprendizaje que requieren un diagnóstico y tratamiento especializado.

Para revertir este problema, se propusieron algunas acciones concretas. Por un lado, se agruparon a los alumnos en función del nivel lector y cada profesor se hizo cargo de un grupo de alumnos con un nivel lector muy bajo. Por otro, se utilizaron los mejores alumnos de octavo año -último curso del establecimiento- para que fueran “tutores o padrinos” de los alumnos de primer año básico.

Esta experiencia tuvo una duración de algunos meses hasta el término del año escolar 2008.

En el marco de participación de nuestro centro en el Proyecto AECID, junto con los otros que pertenecen a la Ilustre Municipalidad de Coyhaique, se ha decidido iniciar un proyecto para mejorar las competencias lingüísticas de nuestros alumnos.

Este proyecto nos ha permitido realizar y ejecutar un plan de mejora en nuestro establecimiento, destinado a mejorar la lectura y la comprensión lectora de nuestros alumnos como también mejorar la autoestima de los mismos.

El Plan de Mejora contiene los siguientes elementos destacados (ver gráfico 8.12.1):

<p style="text-align: center;">PROYECTO DE MEJORA ESCUELA RURAL VALLE SIMPSON</p> <p style="text-align: center;">EN CONJUNTO CONSTRUIREMOS EL FUTURO</p> <p>IDENTIFICACION DEL PROBLEMA</p> <p>ALUMNOS EN GENERAL CON PROBLEMAS EN EL SUBSECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN BAJOS PUNTAJES EN LA PRUEBA SIMCE DEFICIT LECTOR Y BAJA COMPRESION LECTORA</p> <p>OBJETIVOS LOGRAR QUE LOS ALUMNOS EN GENERAL MEJOREN SU NIVEL LECTOR Y TAMBIEN SU COMPRESION LECTORA</p> <p>CONTENIDOS</p> <p>LECTURA SILENCIOSA DIARIA EN TODAS LOS SUBSECTORES. LECTURA DE CUENTOS Y LIBROS EN GENERAL PARTICIPACION EN ACTOS INTERNOS EN LA ESCUELA</p> <p>GESTORES DE LA PROPUESTA</p> <p>DIRECTOR Y EQUIPO DOCENTE DE LA ESCUELA</p> <p>RECURSOS DEL PROYECTO</p> <p>RECURSOS HUMANOS DOCENTES DEL ESTABLECIMIENTO EQUIPAMIENTO TEST DE DOMINIO LECTOR MEDICION ASOCIADA A LA SEP PAPEL, FOTOCOPIADORA, PLUMONES, PROYECTOR</p> <p>DURACION DEL PROYECTO</p> <p>AÑO 2009 AL 2012</p>

Gráfico 8.12.1. Elementos esenciales del Plan de Mejora de la Escuela Valle Simpson.

El Plan de Mejora concreta así las siguientes actividades:

1. Lectura silenciosa: dos veces por semana, con una duración de una hora.
2. Lectura oral: en algunas ocasiones, sobre todo en los actos públicos (Inicio de la jornada semanal, Día de la Madre, Día del Padre, Día del Carabinero, etc.). En estas fechas señaladas, se escogían aquellos alumnos que se mostraban dispuestos a hacerlo y aquellos que presentan mayor seguridad ante una audiencia.
3. Concurso de poemas y cuentos con motivo de la Fiestas Patrias.

4. Lectura de poemas de Gabriela Mistral con motivo del aniversario de la poetisa Premio Nobel.
5. Bibliobus: bus-biblioteca que viene a la escuela cada quince días y permite prestar libros a los alumnos.
6. En primer curso, durante el periodo escolar 2009, se utilizó una nueva metodología de enseñanza de la lectura que dio buenos resultados. La metodología se denomina "Letralandia" e implica aprender a partir de canciones.
7. Análisis de extractos breves de lectura, con preguntas orales en los cursos de 1º y 2º año.

Para los cursos siguientes se realizaron las actividades que se detallan a continuación:

TRANSICION I y II, a cargo de Eliana Ortega Márquez, educadora de Párvulos:

1. Implementación y renovación de libros de cuentos y otros en la Biblioteca de aula
2. Trabajo con el Bibliobus
3. Lectura de cuentos diariamente al inicio de la jornada.
4. Juega a leer y cantar

PRIMER AÑO BASICO, a cargo de Lino Orellana Troncoso:

1. Lectura diaria en el pizarrón, 30 minutos.
2. Leer textos cortos, con grafemas y fonemas, según el avance de cada alumno.
3. Adaptar libros de acuerdo al avance de los niños. Uso de biblioteca de aula.

SEGUNDO AÑO BASICO, a cargo de Paloma Jerez Barra:

1. Lectura silenciosa por placer.
2. Uso de la biblioteca de aula, reforzada por Bibliobus.
3. Trabajos grupales y disertaciones.
4. Aplicación de pruebas de Comprensión lectora.

TERCER AÑO BASICO, a cargo de Aldo Antrillao García:

1. Lectura diaria por 15 minutos.
2. Apoyo de textos para leer cedidos por el Bibliobus.
3. Incrementar el vocabulario, por medio del dictado de palabras.

CUARTO AÑO BASICO, a cargo de Yeniffer Valdés Yañez:

1. Lectura diaria inicial silenciosa y oral.
2. Uso de biblioteca de aula implementada por Bibliobus que renueva los textos cada quince días.
3. Al inicio de la semana, cada alumno debe ir a Transición y Primer año a leerles un cuento en voz alta.

DE QUINTO A OCTAVO AÑO CADA PROFESOR DE ASIGNATURA O SUBSECTOR REALIZA LA ACTIVIDAD DE LECTURA,

a) A cargo de América Pinuer

1. Fomentar la lectura a través de cuentos, novelas y otros textos literarios de lectura obligatoria.
2. Lectura de agrado: libros, cuentos, comics, diarios y otros.

b) A cargo de Johana González Morales

1. Estimular una atmósfera de trabajo que incite a una buena lectura
2. Análisis de información previa lectura del texto, subsector Ciencias.

c) A cargo de Carolina Videla

1. Lectura en voz alta de textos narrativos.
2. Análisis de historietas cortas relacionadas con el subsector.
3. Karaoke con canciones del gusto de los alumnos donde deben leer

OTROS DOCENTES DE MATEMÁTICAS, HISTORIA Y OTROS SUBSECTORES

1. Realizan lectura silenciosa, según los objetivos y contenidos que están ejecutando.

8.12.3. Valoraciones, propuestas e indicaciones para la generalización

Una vez implementado el Plan de Mejora, es momento para **valorar la percepción que tienen los docentes** que han trabajado las actividades mencionadas con los alumnos:

TRANSICION (KINDER)

En esta etapa se incorpora a los padres y apoderados en la lectura de cuentos e historietas lo cual motiva mucho la actividad en la clase. Por otro lado, se percibe mucho interés de parte de los alumnos de párvulos y también mucho interés por cuidar sus libros.

PRIMER AÑO A CUARTO AÑO

Se percibe un avance, sobre todo los que tienen apoyo en el hogar. En segundo año, se ha aumentado en un 85% la velocidad lectora. En este grupo se ha conseguido que todos los alumnos sean lectores, hayan conformado el hábito por la lectura, se ha mejorado la motivación por leer, la expresión oral y un 70% de alumnos ha elevado su nivel de comprensión lectora.

QUINTO A OCTAVO AÑO BÁSICO

En esta etapa, un alto porcentaje de los alumnos está motivado por la lectura y también un gran porcentaje ha mejorado las mediciones de velocidad lectora. Los alumnos han demostrado un espíritu de superación personal y es notorio el logro en varios alumnos.

Todos los docentes han considerado que el Plan de Mejora implementado en el establecimiento ha servido para que los alumnos en general estén motivados por la lectura y adquieran el gusto y placer por leer. Se destaca la buena predisposición de los

alumnos, sobre todo de los cursos superiores, por tener textos y libros para leer. También es destacable que algunos apoderados se interesan por la lectura diaria y han aprovechado la oportunidad que les brinda el Bibliobús para coger libros y textos en préstamo de forma periódica.

Sobre **posibles pautas para la generalización** cabe recoger a continuación algunos comentarios de nuestro centro:

Nuestro establecimiento está conformado por alumnos vulnerables socialmente y económicamente, pero a pesar de ello, hemos avanzado bastante en conseguir logros académicos y personales. Esto ha sido posible a través de:

- a. Una infraestructura adecuada.
- b. Un entorno natural amplio.
- c. Un internado que recibe a los alumnos con necesidades económicas.
- d. Docentes titulados con experiencia, y también jóvenes motivados para el trabajo en un sector rural
- e. Buen clima de convivencia escolar.

Vemos que es posible realizar un Plan de Mejora en otros centros de similares características. Este Plan es mejorable, ampliable a nuevas actividades y estrategias y si se desea extrapolar a otro contexto educativo se puede reevaluar y modificar a la luz de las necesidades y proyecto educativo propio de cada centro educativo.

Finalmente, existen un conjunto de elementos que, tomados en consideración, mejorarían nuestro establecimiento y la calidad de nuestro aprendizaje. De entre estos factores mencionamos un mejor servicio de Internet para incrementar el uso de las nuevas tecnologías y el acceso a la red, aulas temáticas, incrementar la dotación de libros de lectura y las horas del docente.

Sin duda, las nuevas tecnologías ponen al alcance de los centros educativos numerosos recursos que cada vez más amplían las posibilidades de acceso a la información y de conocimiento, a través de su lectura, de la realidad más allá de nuestras fronteras; posibilitan la lectura, la interactividad y el fomento de la creatividad e intercambio de ideas para el crecimiento y desarrollo del conocimiento. Complementar el uso de libro con los recursos bibliográficos tecnológicos puede acrecentar el desarrollo de competencias lectoras, así como críticas y sociales.

8.12.4. Anexos

Los anexos que se detallan a continuación muestran la evaluación inicial de dominio lector y comprensión lectora (ver cuadros 8.12.1) según el Plan de Mejoramiento Educativo (Ley SEP del 2009) para cada curso escolar del establecimiento y el porcentaje de alumnos con velocidad lectora media, alta, rápida y muy rápida.

2. Evaluación inicial del dominio lector y comprensión lectora

2.1 Velocidad Lectora

Velocidad lectora	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico
Muy Rápida	0%	0%	11%	0%	0%	8%	0%	0%
Rápida	11%	40%	0%	0%	0%	0%	12%	0%
Medio alta	22%	0%	0%	100%	60%	23%	25%	40%
Medio Baja	33%	20%	22%	0%	40%	8%	50%	40%
Lenta	0%	40%	22%	0%	0%	15%	12%	20%
Muy lenta	33%	0%	44%	0%	0%	46%	0%	0%
Estudiantes con velocidad lectora medio alta, rápida y muy rápida	33%	40%	11%	100%	60%	31%	37%	40%

2.2 Comprensión Lectora Básica y Párvulo

Aprendizajes Clave	NT-1	NT-2	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico
Conciencia fonológica	57%	50%	0%	0%	0%	0%
Aproximación y motivación a la lectura	43%	50%	36%	10%	67%	20%
Interpretación de signos escritos	43%	60%	43%	50%	33%	40%
Reconocimiento de tipo de texto	14%	30%	64%	50%	0%	0%
Extraer información	14%	50%	36%	40%	33%	40%
Parfraseo	29%	30%	29%	50%	0%	0%
Argumentación	29%	40%	29%	50%	56%	40%
Incremento de vocabulario	43%	50%	36%	40%	22%	40%
Número de estudiantes evaluados	7	10	14	10	9	10

2.3 Calidad Lectora (optativo)

Calidad lectora	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico
No lectores	36%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Lectura silábica	14%	20%	22%	0%	0%	0%	0%	0%
Lectura palabra a palabra	21%	20%	11%	20%	33%	23%	0%	0%
Lectura unidades cortas	14%	10%	56%	40%	60%	46%	15%	30%
Lectura fluida	14%	0%	11%	40%	7%	31%	85%	70%

Tabla Cuadro 8.12.1. Evaluación inicial de dominio lector y comprensión lectora.

A continuación se muestran los resultados de la evaluación Plan de Mejoramiento Educativo (Ley SEP) de 2010 (ver tabla 8.12.2). Comparando ambos resultados, se puede apreciar que se han producido avances en los tres ejes que se están evaluando.

2. Evaluación inicial del dominio lector y comprensión lectora

2.1 Velocidad Lectora

Velocidad lectora	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico
Muy Rápida	0%	18%	0%	0%	8%	10%	9%	20%
Rápida	0%	36%	20%	12%	8%	20%	9%	20%
Medio alta	0%	27%	40%	38%	33%	50%	36%	53%
Medio Baja	0%	9%	30%	50%	50%	10%	36%	7%
Lenta	0%	9%	10%	0%	0%	10%	9%	0%
Muy lenta	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Estudiantes con velocidad lectora medio alta, rápida y muy rápida	0%	81%	60%	50%	49%	80%	54%	93%

2.2 Comprensión Lectora Básica y Párvulo

Aprendizajes Clave	NT-1	NT-2	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico
Conciencia fonológica	60%	71%	0%	0%	0%	0%
Aproximación y motivación a la lectura	100%	100%	100%	100%	91%	100%
Interpretación de signos escritos	60%	71%	70%	100%	82%	88%
Reconocimiento de tipo de texto	60%	57%	60%	100%	0%	0%
Extraer información	60%	57%	80%	64%	64%	62%
Parfraseo	100%	86%	80%	64%	0%	0%
Argumentación	100%	86%	80%	64%	64%	100%
Incremento de vocabulario	60%	71%	70%	55%	64%	88%
Número de estudiantes evaluados	5	7	10	11	11	8

2.3 Calidad Lectora (optativo)

Calidad lectora	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico
No lectores	100%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%
Lectura silábica	0%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Lectura palabra a palabra	0%	0%	20%	25%	0%	10%	0%	0%
Lectura unidades cortas	0%	55%	50%	50%	85%	70%	15%	18%
Lectura fluida	0%	36%	20%	25%	15%	20%	85%	82%

Cuadro 8.12.2. Resultados de la evaluación Plan de Mejoramiento Educativo (Ley SEP) de 2010.

9. Problemáticas y retos para el trabajo en los centros educativos

Diego Castro

Universitat Autònoma de Barcelona

Abordar el desarrollo educativo y el desarrollo social a través de un proyecto como el que hemos venido desarrollando durante los últimos tres años en la municipalidad de Coyhaique no es tarea sencilla. Como ya se ha apuntado en el Capítulo 3, el diseño y desarrollo del proyecto se caracteriza por: 1) un amplio alcance, determinado por la diversidad de ámbitos de actuación de los objetivos propuestos: formación de directivos, formación de docentes, innovación institucional, desarrollo comunitario, etc.; 2) la diversidad de instituciones implicadas, Universidad de Talca, Universitat Autònoma de Barcelona, FIDE, FIDECAP, CEIS Maristas y la Ilustre Municipalidad de Coyhaique y 12 de sus establecimientos; y 3) la complejidad de las propias actividades diseñadas, su diversidad, la virtualización de determinadas fases y la distancia entre Coyhaique y Barcelona (más de 13 mil kilómetros).

Además de las necesidades y problemáticas detectadas, algunas ya superadas, el propio devenir de la dinámica educativa plantea nuevas áreas prioritarias y nuevas necesidades de mejora e intervención. Esas áreas de actuación emergentes deben convertirse, junto con las necesidades aún por resolver, en los retos prioritarios del sistema educativo municipal. Desde nuestra privilegiada óptica como agentes activos del programa podemos apuntar ciertas áreas preferentes para la intervención. Estas áreas no son exclusivas, ni la interpretación que daremos aquí excluyente. Son referencias que pueden servir para interpretar algunas evidencias del propio sistema y orientar las futuras prácticas. La identificación que proponemos agrupa los principales retos y problemáticas en tres niveles diferenciados: retos del sistema, retos en la dirección de establecimientos y retos en la cultura organizativa.

a) Retos del sistema

Los retos que hemos agrupado bajo el epígrafe de sistema son dos, por un lado la gestión de la autonomía y la rendición de cuentas y, por otro, el establecimiento de relaciones coherentes y flexibles entre la escuela y su entorno.

Las escuelas deben hacer un buen uso de la autonomía que el actual sistema descentralizado en los municipios les otorga, entendiendo por autonomía la capacidad de los diferentes agentes participantes en la escuela para tomar decisiones responsables sobre las competencias que tienen asignadas. Esa autonomía no es infinita ni 'gratuita' sino que debe contrarrestarse con las pertinentes medidas de rendición de cuentas. La rendición a la sociedad debe ser inversamente proporcional al grado de autonomía del que se goza; es decir, a mayores cotas de autonomía, mayor necesidad de rendición social de cuentas. Los espacios de autonomía deben quedar perfectamente delimitados para que la rendición de cuentas sea un sistema efectivo de control social de los márgenes de actuación establecidos. Entendida así, la autonomía debería convertirse en una metodología, un proceso orientado a fomentar las posibilidades de mejora que permite el entorno para reconstruirlo. Ello implica también asumir la participación como

una oportunidad de desarrollo y no tanto como una exigencia normativa o de gestión y entender la innovación como la búsqueda permanente de respuestas a las cambiantes realidades personales e institucionales. Esto requiere un enfoque transformacional de la dirección capaz de potenciar profesionales reflexivos, capaces de trabajar en grupo y de conformar verdaderas comunidades de aprendizaje con otros agentes educativos. Por todo lo dicho, y asumiendo que en el presente caso hacemos referencia específicamente, a la autonomía institucional vinculada con la autonomía de la dirección, cabría destacar los condicionantes que podrían contribuir a crear un marco adecuado para su fomento (Gairín, 2008):

1. *Concreción del grado de autonomía.* La intervención sobre la realidad exige clarificar el tipo de autonomía que se desea, que se permite y su objeto. La capacidad de decisión puede permitir el autogobierno (curricular, económico, administrativo, etc.), la elección de materias, la adaptación de programas, la oferta como complemento al programa oficial, la posibilidad de establecimiento de plantillas, la contratación total o parcial de profesorado, la adquisición de personalidad jurídica propia u otros aspectos, como la estructuración de órganos directivos diferenciados. Querer que los centros sean autónomos no significa que lo vayan a ser. Su desarrollo exige que se clarifiquen las dimensiones que va a tener la autonomía, los procesos de realización y los sistemas de control. En definitiva, no es autónomo quien quiere sino quien puede.
2. *Compromiso de todos.* El proceso de cambio hacia una mayor autonomía debe considerar que las inercias de los centros y del sistema escolar son difíciles de cambiar y que, a veces, precisa de elementos exteriores que lo apoyen. Igualmente, hay que tener en cuenta el papel de las actitudes de los protagonistas y el conjunto de recursos que se destinan. De hecho, además de posibilitar los proyectos propios, se debate sobre la necesidad de estructurar las condiciones personales, temporales u otras que permitan realizarlos. La dependencia se mantiene muchas veces porque sin condiciones para avanzar hacia la autonomía, el esfuerzo inicial de las personas de la comunidad educativa y su voluntarismo resultan insuficientes para mantener el nivel de exigencia que se plantea. Generar propuestas propias (proyectos educativos, proyectos curriculares, etc.) resulta ser una exigencia poco asumible si paralelamente no se reconoce el aumento cuantitativo y cualitativo de trabajo que conlleva la nueva situación. Proporcionar más tiempo, más formación y más recursos a los profesores y demás miembros de la comunidad educativa resulta algo imprescindible desde tal perspectiva. Sin embargo, el compromiso con una mayor autonomía no afecta sólo a quien posee los medios (sociedad y, en su caso, la Administración), sino que también implica a los centros/profesores y a los especialistas. A los últimos, al exigirles una mayor responsabilidad en sus análisis, que a menudo mezclan lo posible y lo utópico, lo real y lo deseable; a los centros y profesores en cuanto implica la adopción de un papel más activo y comprometido con la configuración de una escuela renovada.
3. *Establecimiento de mecanismos compensatorios.* Todo proceso de contextualización, al subordinar las posibilidades de acción a las aportaciones del entorno, puede quedar supeditado a las limitaciones de éste. Si queremos que el proceso hacia una mayor autonomía no degenera en discriminación, habrá que establecer procesos compensatorios que apoyen las situaciones deficitarias y que hagan presente el principio de solidaridad.
4. *Comunicación.* La superación de las propias limitaciones (contextuales e internas a los centros educativos) exige la reconstrucción de un proceso que facilite la

máxima comunicación entre las instituciones y fomente el intercambio y contraste de sus experiencias. Se trata, así, de evitar situaciones de carácter endogámico y etnocéntrico.

5. *Potenciación de proyectos de centro.* La realización de proyectos de centros (proyectos educativos, curriculares, económicos, etc.) es la concreción operativa de la autonomía institucional, que permite la información pública y el control social, que potencia la creación de una cultura común, da coherencia a la intervención educativa y orienta los procesos de acción educativa y de formación permanente del profesorado. El proyecto de centro actúa como contrato de relación y compromiso con los usuarios y la Administración, a la vez que es la explicitación de las aspiraciones de la comunidad educativa y sirve como referente para orientar el desarrollo profesional de los técnicos.
6. *Profesionalización.* La evaluación realizada en los centros que experimentaban procesos de reforma en los años 1980 puso en evidencia como en determinadas condiciones (profesores motivados, mayores recursos en los centros, etc.), el profesorado actual puede administrar la autonomía curricular, sin menospreciar el valor de actuaciones formativas y de recursos que siempre hay que potenciar. Paralelamente a la mayor profesionalización docente, se hace preciso impulsar la gestión de los centros, profesionalizando también a los implicados. Esta actuación debe considerar el modelo de escuela en que nos movemos y exige potenciar más el ejercicio de la función.
7. *Cambio de las condiciones laborales.* La potenciación de la profesionalización docente implica un mayor compromiso en la tarea pero también conlleva mayores medios de acción. Nuevamente se tiene que hacer referencia aquí a la potenciación de procesos de formación (no sólo la inicial sino también la permanente, considerando tanto la necesidad de modificar contenidos como metodologías), al cambio de condiciones laborales (que permitan ordenar tiempos y espacios donde se dé respuesta a las nuevas necesidades) y a la asignación de recursos necesarios a la nueva situación. Muchas de las reformas aplicadas en los sistemas educativos han significado, desgraciadamente, una intensificación del trabajo de los profesores sin ninguna contraprestación. A menudo se han aumentado las exigencias que conlleva una mayor capacidad de decisión pero no se acompañan de mejoras organizativas ni relacionadas con el reconocimiento social o personal de los profesionales implicados.
8. *La progresividad.* El paso de un sistema educativo estructurado de una manera vertical a otro configurado bajo criterios de mayor autonomía o al revés no resulta fácil tanto a nivel de la toma de decisiones general como en lo relativo a su aplicación. Hay que estudiar las diferentes realidades contextuales para ver las posibilidades de aplicación. No es asumible un proceso de cambio generalizado y uniforme; no sólo atentaría a la conceptualización misma de la autonomía sino que se enfrentaría a la lógica del proceso operativo. De acuerdo con las características de cada realidad y en función de la propia historia, se debe asumir la posibilidad de que los centros educativos avancen a ritmo distinto de acuerdo a sus propios proyectos.
9. *El trabajo colaborativo.* Frente a procesos competitivos, se plantea la colaboración como recurso necesario para lograr una educación de calidad para todas las personas. Deseamos unos centros singulares que se conecten entre ellos formando redes que permitan ampliar los servicios educativos que ofrecen y dar

respuesta a los requerimientos que la investigación e innovación educativas plantean.

10. *El día a día*. La autonomía se hace real diariamente, reforzando los mecanismos de participación a nivel de centro y aula y fomentando la reflexión permanente sobre la realidad social, escolar y personal.

Desde esta perspectiva, el directivo con capacidad de actuar en una escuela autónoma se convierte en un agente promotor del cambio. Casi podríamos considerar que el cambio orientado a la mejora permanente es el principal reto al que deberían enfrentarse los directivos en la actualidad. En ese sentido hacemos nuestra la reflexión de Gather (2004) cuando caracteriza al directivo como agente de cambio cuando pretende:

- Explotar de manera óptima la autonomía de acción de la que disponen.
- Encontrar una organización interna que permita una gestión óptima de los progresos de los alumnos y alumnas en el desarrollo óptimo de las competencias de los educadores y educadoras.
- Conseguir la implicación del cuerpo docente, su participación plena en el proyecto.
- Potenciar la disponibilidad de los docentes para funcionar como un equipo.
- Favorecer la conciencia de que todos los miembros del equipo son un recurso que puede contribuir a reforzar el proceso de desarrollo.
- Favorecer la resolución de problemas mediante la estimulación de la controversia y la toma colectiva de decisiones.
- Implicar al cuerpo docente en un plan participativo de evaluación continua y planificación evolutiva.

Los equipos directivos con capacidad de actuar en contextos institucionales autónomos adquieren, pues, el reto de favorecer constantemente la mejora de todos los elementos y agentes vinculados al establecimiento educacional y fomentan que el proyecto colectivo se anteponga a la acción individual.

La segunda variable destacada es el establecimiento de relaciones coherentes y flexibles entre la escuela y su entorno. Defender un sistema educativo descentralizado para garantizar la actuación autónoma de los equipos directivos en la búsqueda permanente de la mejora, sólo adquiere sentido si los establecimientos pueden funcionar como sistemas abiertos y comprometidos con la sociedad. La escuela como agente social debe estar abierta a las demandas de la realidad del entorno, familiar, educativo, social, cultural, etc. Se deben repensar todas las posibilidades de fortalecer las relaciones de la escuela con el entorno, y no sólo con el sistema educativo (formal y no formal), sino con los demás agentes sociales: la administración, el tejido asociativo, empresarial productivo, cultural, participativo, ciudadano, etc. Nos estamos refiriendo a lo que los establecimientos están consiguiendo en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad local, regional, e incluso, nacional.

b) Retos de la dirección y gestión educativa

El segundo conjunto de retos los hemos agrupado bajo el epígrafe de la dirección y gestión educativa, especialmente la que concierne al interior de los establecimientos educativos. Los diferentes estudios internacionales (Pont, 2009) coinciden en afirmar que la dirección escolar es uno de los factores clave de la eficacia de los establecimientos y del propio sistema. Existe un amplio consenso en identificar los aspectos relativos a la dirección escolar como factor clave ante cualquier proceso de innovación (Fullan, 2002),

de mejora de los resultados académicos, de dinamización y perfeccionamiento de los equipos docentes (Drago-Serverson y Pinto, 2006) o para convertir las escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje (Elmore, 2000). Que se haya podido constatar la importancia transversal de la gestión de las instituciones implica el reconocimiento de las labores que han venido realizando los líderes escolares, aunque también implica asumir la diversidad de tareas, roles y perfiles que se requieren para desarrollar exitosamente los diferentes retos que se les plantean. En otro lugar (Gairín y Castro, 2010) ya identificamos los principales retos que afectan a la dirección escolar en la actualidad, por lo que aquí resumiremos los factores principales.

1. La dirección se ve implicada en todos los procesos que se producen en la escuela siendo cada vez más compleja y difícil (Hopkins, 2009). Es difícil debido a las presiones a las que somete el actual contexto y compleja por las múltiples responsabilidades a las que debe atender. La dirección escolar debe asumir, además de las funciones tradicionales como la administración de los recursos o la gestión económica, nuevas funciones como el liderazgo pedagógico, trabajar como agente promotor del cambio, favorecer el desarrollo y la transformación de las personas que conforman la comunidad escolar o actuar como un líder comunitario (Navarro, 2009). Esto define un perfil de muchísima actividad y responsabilidad.
2. La dirección escolar presenta escasos alicientes profesionales por lo que representa un perfil poco atractivo. La OCDE (2008) indica que los posibles candidatos se desaniman por la pesada carga de trabajo y el gran número de responsabilidades a las que deben hacer frente. Otros factores a los que se apunta son en cuanto a la incertidumbre que rodea a los sistemas de reclutamiento y las escasas perspectivas de desarrollo profesional, en este sentido hay que apuntar que las condiciones salariales del puesto son, por lo general, muy poco atractivas (San Antonio, 2008) y las posibilidades para construirse una carrera profesional escasas quedando al arbitrio de innumerables políticas y circunstancias diversas.
3. La autonomía institucional debe convertirse en la garantía para el desempeño eficaz de la dirección. En los sistemas con poca autonomía, la dirección escolar se convierte en una pieza más del engranaje administrativo; el directivo se convierte en un administrador de los intereses del propio sistema y su autonomía queda restringida a los dictados de la normativa (Gairín, 2008; Pont, 2008). En escenarios de mayor autonomía institucional adquiere sentido la autonomía profesional de la dirección, lo que implica la capacidad del líder para planificar de acuerdo a una realidad específica, tomar decisiones políticas y técnicas y, desarrollar colaborativamente un proyecto de escuela. La investigación de Ingvarson (2006) apunta que la autonomía de los líderes escolares debe quedar claramente especificada en lo que denomina patrones de actuación de la dirección y deben especificar tres factores clave; el primero, la necesidad de definir los espacios de competencia de la dirección; el segundo, la determinación de las condiciones en las que se ejercerá el cargo y la capacidad de decisión y, finalmente, la delimitación de los aspectos evaluables de su tarea y sus logros. Tanto en escenarios de mayor o menor autonomía institucional el reto está en conseguir la verdadera autonomía profesional que permita tomar las decisiones en los asuntos clave de forma independiente y asumiendo las responsabilidades inherentes al cargo.

4. La dirección de los centros en la actualidad debe establecerse de forma participativa. Este es un principio muy extendido y desarrollado en la literatura especializada actual y de los últimos años (Fullan, 2002; Woods, 2004; Pont, 2008; etc.) aunque otra cosa muy distinta es el nivel de logro real conseguido en los establecimientos escolares. La tradición centralizadora y de relativa autonomía del sistema provoca direcciones unipersonales de estilo autoritario que han pervivido por años en las escuelas; no debe resultar extraño pues, que ante esa tradición los patrones de liderazgo distribuido y compartido cuesten incorporar. Aún más, si valoramos que ni la autonomía está extendida ni los modelos de dirección personalista están superados, si consideramos la educación como una práctica social, que se desarrolla en contextos sociales y que se organiza en grupos, parece tener poco sentido una perspectiva individualista de la dirección. La misma OCDE (Pont, 2009) en su estudio sobre la mejora del liderazgo escolar insta a reforzar el concepto de equipos directivos en las políticas nacionales, crear incentivos para recompensar la participación y extender la formación y el desarrollo profesional a mandos intermedios y posibles futuros líderes escolares. Distribuir el liderazgo, tal y como apunta Leithwood (2007) entre diferentes personas y estructuras organizativas, puede ayudar a superar los desafíos a los que se enfrentan en la actualidad las escuelas y a mejorar su eficacia.
5. La dirección requiere de un desempeño cada vez más profesional como consecuencia de los rasgos descritos hasta ahora. La profesionalización pasa por activar políticas de diversa naturaleza y amplitud que afecten sobre los factores externos de la dirección: reconocimiento de la profesión, capacidad de actuación, revisión de las condiciones laborales y evaluación del desempeño. Igualmente la profesionalización requiere activar actuaciones sobre los líderes escolares como, por ejemplo, la formación inicial, el perfeccionamiento continuo y la creación de espacios y foros, más o menos formalizados, para la interacción y el debate profesional (Navarro, 2009).

c) Retos relacionados con la cultura organizativa de los centros

Finalmente, identificamos una serie de aspectos de ámbito interno que conciernen a la cultura organizativa de los centros: la orientación a los resultados, una actitud favorecedora del éxito, la formación permanente y el trabajo colaborativo.

Los resultados deben ser el referente de los diversos planes e iniciativas desarrolladas en la escuela; aunque deben entenderse como resultados no sólo el rendimiento académico de los alumnos, sino también, el grado de satisfacción de las familias, los niveles de socialización e integración de los alumnos con mayores dificultades, la construcción de tejido social y la participación activa en la comuna, etc. En este sentido cabe advertir que las evaluaciones externas y la publicación de determinados indicadores de éxito han favorecido el debate sobre los resultados académicos, la efectividad de los logros escolares, el rendimiento y el nivel de éxito, generando una mayor visualización de los resultados escolares, una presencia excesiva e intencionada en los medios y una mayor e injustificada presión social. De todas formas, hablamos de una temática controvertida y recurrente por dos motivos principales: primero, por el sentido y utilidad de las perspectivas comparativas que no consideran ningún factor contextual; y segundo, porque los resultados escolares no son mucho mejores a pesar de las mejoras en algunas de las condiciones de partida (instalaciones, ratios, financiación, etc.).

La excelencia depende del equilibrio y la satisfacción de las necesidades de todos los grupos de interés relevantes para la organización tanto los internos (apoderados,

profesorado, alumnado, etc.) como los externos (administración, agentes sociales, poderes públicos, etc.). Estos grupos de interés están compuestos por: las personas que trabajan en ella, los clientes en sentido amplio, proveedores y la sociedad en general, así como todos los que tienen intereses en la organización. Es necesario saber dónde se encuentra la organización con relación al concepto fundamental de orientación hacia los resultados y, una vez diagnosticado el nivel es necesario planear la subida al nivel inmediatamente superior hasta alcanzar cotas de desarrollo más elevadas.

La perspectiva que hemos defendido hasta el momento, una escuela integrada entre los diferentes agentes sociales, debe también configurarse en el interior de los establecimientos. Se trata de fomentar una cultura colaborativa capaz de favorecer el trabajo en equipo y la colaboración entre docentes, y entre éstos y el equipo directivo. De nada sirve una escuela integrada y abierta al entorno si internamente los profesores trabajan balcanizada o individualizadamente. Fomentar el trabajo colaborativo en las escuelas es un reto por la cantidad de aspectos y ámbitos dónde este debe circunscribirse, destacando (Gairín y Castro, 2009):

- Reforzar con espacios, tiempos y formación el trabajo de los equipos de profesores en departamentos didácticos y equipos educativos.
- Promover experiencias interdisciplinarias y entre grupos de profesores.
- Impulsar proyectos comunitarios.
- Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores mediadores y el agrupamiento de estudiantes heterogéneo.
- Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias. El clima participativo que se consigue se asocia con incrementos de satisfacción por parte del profesor en el trabajo y por un aumento de la responsabilidad del estudiante y del profesor para cumplir los objetivos establecidos.
- Impulsar estrategias globales como Desarrollo Organizacional, Revisión Basada en la Escuela, Reunión Departamental, Desarrollo Colaborativo, Grupos de mejora, Formación en centros; también otras estrategias de formación como la Diseminación y utilización del conocimiento pedagógico centrado en las escuelas, estrategias centradas en el contenido de aprendizaje o en el profesor (formación clínica, cambio de la realidad escolar, apoyo técnico profesional, apoyo entre compañeros, apoyo para la indagación), investigación-acción, etc.

Si entendemos la colaboración como la actuación conjunta y comprometida en la consecución de unos objetivos, podemos entender que se pueda aplicar a diferentes situaciones en el campo educativo y tener por contenido diferentes niveles: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común, tener un proyecto único. Las diferentes situaciones de colaboración ya las identificó Gairín (1996) y representan en este caso un nuevo reto (ver cuadro 9.1):

El siguiente reto hace referencia a la necesidad de formación permanente. Los profesionales de la educación deben afrontar la enseñanza y la gestión educativas en un entorno en plena transformación de los aspectos sociales, los nuevos sistemas de valores, los cambios que se producen en los objetivos e intereses colectivos, etc. En definitiva, el contexto es cada vez más complejo, las situaciones implican controlar más

variables estando cada vez más relacionadas entre sí, por lo que no existen soluciones de recetario ni alternativas simples. Ante esta multitud de cambios la formación permanente del profesorado cobra una dimensión distinta y necesaria.

A NIVEL PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre iguales: interalumnos, interprofesores, etc. ▪ Entre diferentes: alumnos-profesores, profesores-padres, etc.
A NIVEL COLECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre estamentos: profesores, padres, alumnos, etc. ▪ Entre asociaciones: federación de asociaciones de padres, de alumnos, etc. ▪ Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones, etc.
A NIVEL INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre servicios: Inspección, centros de recursos, etc. ▪ Entre instituciones: centros educativos, Ayuntamientos, etc.

Cuadro 9.1. Niveles de colaboración (Gairín, 1996).

Para los docentes que se encuentran en pleno desarrollo de su carrera la formación les debe permitir estimular la capacidad individual para el análisis de situaciones complejas, así como el pensamiento reflexivo en su práctica diaria. Christensen (1983) identifica las siguientes pautas: a) animar al cuestionamiento y a la exploración de los profesores; hacer más preguntas, ayudarlos individualmente a aclarar su pensamiento o conocimiento didáctico; y, b) aumentar las oportunidades de elección por poner en práctica nuevos principios.

Las experiencias de los centros de formación muestran que los programas tradicionales y formales pierden valor a medida que los docentes ganan dominio y madurez. Otros autores destacan la importancia de animar a los profesores expertos, a dirigir sus propios programas; de hecho, algunos formadores los motivan a incorporarse a la planificación de la formación. La formación no dirigida, en la cual el formador escucha, aclara y anima, mientras ofrece un clima propicio a la reflexión y al descubrimiento, es uno de los tipos de formación más útil para los profesores de más de 50 años. A este grupo de docentes también les pueden interesar sesiones de formación que los ayuden a valorar sus fortalezas y debilidades de manera realista, así como ofrecer información sobre el estrés, el desarrollo adulto, la jubilación u otras preocupaciones relacionadas con la familia y los compañeros. Kalivoda (1994) mantiene que el profesorado responde positivamente a las actividades que los acercan a colegas de otras disciplinas y a discutir sobre temas de interés mutuo.

Finalmente, consideramos que un último reto al que se debe atender es la superación de la 'cultura del lamento'. En muchas ocasiones, los profesionales en activo se desaniman por las condiciones en las que deben trabajar o bien por los resultados que obtienen. Ese desánimo, en más veces de las que sería deseable, se instala como una forma de trabajo, como un valor generalizado entre los profesionales lo que va conformando un estado de desánimo que termina por influir a los demás colegas y a los propios alumnos. Hay que luchar colectivamente contra la anomia, la falta de altas expectativas sobre las posibilidades de la educación pública, el poder de transformación de las escuelas municipales y las posibilidades de promoción educativa y social de los chicos y chicas que a diario asisten a las escuelas. Este último reto, que quizás es el primero, nos obliga en primera instancia, a cada uno de nosotros a adoptar una actitud positiva, comprometida con la sociedad, las escuelas y nuestros alumnos.



IV – REFERENCIAS

10.1. Referencias bibliográficas

- Acto de clausura del Máster de Didácticas específicas, FAREM-UAB, Julio 2010 (documento interno).
- ALCALDE, A. I. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- ALLIENDE, F. y otros. (1994). *Comprensión lectora I y II*. Santiago de Chile.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. y MILICIC, N. (1990, 8º ed.). *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva*. Santiago de Chile: Ediciones U. Católica de Chile.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. N. (s.f.). *Comprensión de la Lectura - 1- Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura, destinados a niños de 7 a 9 años*. Chile: Editorial Andrés bello.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. N. (s.f.). *Comprensión de la Lectura - 2- Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura, destinados a niños de 10 a 12 años*. Chile: Editorial Andrés bello.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. N. (s.f.). *Comprensión de la Lectura - 3- Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura, destinados a adolescentes*. Chile: Editorial Andrés bello.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, N. y CHADWICK, M. (1999). *Fichas de la comprensión de la lectura 1, 2 y 3*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- ALSINET, J. (2006). Estado de bienestar, territorio y comunidad. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 153, 75-79.
- ANDERSON, D.L. (2010). *Organization Development. The process of leading organizational change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ANDERSON, G.L. y JONES, F. (2000). Knowledge generation in Educational Administration from the inside out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36 (3), 428-464.
- ANDERSON, T. y KANUKA, H. (1997). *On-Line Forums: new platforms for professional development and Group Collaboration*. Disponible en <http://www.ascuscs.org.jcmc/vol3/issue3/anderson.html> [Consultado en septiembre de 2006]
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (Coords.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ATIENZA, M. (1987). *Estrategias en Psicoterapia Gestáltica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- AYLWIN, M.; MUÑOZ, A.L.; FLANAGAN, A. y ERMTER, K. (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva: Guía de apoyo para profesoras y profesores*. Santiago de Chile: MINEDUC – UNICEF.

- BALLESTER, L.L.; ORTE, C.; OLIVER, J.LL.; MARCH, M.X. (2004). *Metodología para el trabajo socieducativo en red*. En el IV Congreso estatal del/a educador/a social, Santiago de Compostela, 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2004. Disponible en <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf> [consultado en agosto de 2010]
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2007). *Temps líquids. Viure una època d'incertesa*. Barcelona: Viena ediciones.
- BERRY, T. H. (1996). *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*. Colombia: McGraw-Hill.
- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J.M. MORENO (coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95-120). Madrid: UNED.
- BONÁS, M. (2007). *Entramados: la experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- BORJA, J. et al. (1987). *Descentralización del estado: movimiento social y gestión local*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- BOSCH, C. y BATLLE, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BROWN, L.D.; LEACH, M. y COVEY, J. G. (2008). Organization Development for Social Change. En T.G. CUMMINGS (Ed.). *Handbook of Organizational Development* (pp. 593-613). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- CAMARGO, J. (1994). Mejoramiento de la comprensión lectora. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 15 (2), 11-20.
- CARDONA, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Editorial Universitas.
- CARNOY, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. París: Unesco -International Institute for Educational Planning-.
- CASASSUS, J. y ARANCIBIA, V. (1997). *Claves para una Educación de Calidad*. Buenos Aires.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- CHRISTENSEN, J. et al. (1983). Stages of teachers' careers: implications for professional development. GOLD, Y. (1997). Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. A HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M. and SIKULA, J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan. New York. Eric Clearinghouse on Teacher Education.
- CINETTO, L. (s.f.) *Estrategias de Lectura. Para Mejorar la Comprensión*. Argentina: Editorial Lexus.
- COLLISON, C y PARCELL, G. (2003). *La Gestión del Conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder*. Barcelona: Paidós.
- COLOMÉ, F. (2003). Las redes institucionales en educación. En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (eds.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional* (pp. 319-333). Barcelona: Praxis.
- CONDEMARÍN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. (s.f.). *Lenguaje Integrado*. Talleres de Perfeccionamiento en Lenguaje oral y escrito. Programa de mejoramiento de la Calidad de la educación en Escuelas Básicas de Sectores Pobres.
- CONDEMARÍN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. (s.f.). *Taller de Lenguaje* Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Editorial Dolmen Educación.
- CONDEMARÍN, M.; LARRAÍN, C. (2003). *Talleres Comunales de Perfeccionamiento. Nivel Básico 1 y 2 Lenguaje y Comunicación*. PEIP - DEG. (LEM).
- CONSEJO ESCOLAR CASTILLA - LA MANCHA. (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Madrid: Universidad de Alcalá: Depto. de Educación.
- CORONAS M. (s.f.). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Disponible en: http://www.elvalordeuncuento.es/docs/la_biblioteca_escolar.pdf [consultado en agosto de 2010]
- CORTHORN, C. y PÉREZ, L.M. (2005). *Educación de Calidad para nuestros hijos: Guía de apoyo para la familia*. Santiago de Chile: MINEDUC – UNICEF.
- CRESPO, R. y VINYOLES, C. (coord.). (2006). Democràcia intercultural i ciutat educadora *Guies Metodològiques*, núm. 10. Xarxa de municipis: Diputació de Barcelona.
- CROIZIER, R. (1996). La necesidad urgente de una nueva lógica. En BRUGUÉ, Q. y SUBIRATS, J. (1996). *Lecturas de gestión pública*. (pp. 30-32). Madrid: INAP.
- CUMMINGS, S. y VAN ZEE, A. (2005). Communities of practice and Networks: reviewing two perspectives on social learning. *Knowledge Management for Development Journal*, 1 (1), 8-22.
- DALKIR, K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice*. Oxford: Elsevier.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y otros. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1).

- DOMINGO, J. (2008). Redes de centros y de profesores: una propuesta alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico. En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ (eds.). *Organizaciones Educativas al Servicio de la Sociedad* (pp.384-398). Barcelona: Wolters-Kluwer.
- DRAGO-SAVERSON, E. & PINTO, K. (2006). School leadership for reducing teacher isolation: drawing from the well of human resources. *International Journal of Leadership in Education*, 9, 2, 129-155.
- DRUCKER, P. (2006). Introducción: hacia la nueva organización. En F. HESSELBEIN, M. GOLDSMITH y R. BECKHARD (eds.), *La organización del futuro* (pp. 15-20). Barcelona: Ediciones Deusto.
- ECHEVERRÍA, R. (2009). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Santiago de Chile: Noreste Ltda.
- ELMORE, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker ed.
- ESCUADERO, J. M. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- ESSOMBA, M. A. (coord.). (2009). *Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/488.pdf> [consultado en agosto de 2010]
- EURYDICE (2008 y 2009). *Cifras clave de la educación en Europa*. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php [Consultado en julio de 2010].
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. y LARENA, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- FREIRE, P. (1997). *Educación y participación comunitaria. En nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE, CREFAL
- FREIRE, P. (1971). "Concienciar para liberar". En *Contacto*, Vol. VII, 1.
- FULLAN, M. (2002). El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Ediciones Octaedro, S.L.
- FULLAN, M. (2010). Las claves de Michael Fullan EDUCARCHILE. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=142944> [consultado en agosto de 2010]
- GAIRÍN J. y MUÑOZ J. L. (2008). Organización y gestión de los servicios educativos en los municipios. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Libro de Actas del X CIOIE. Madrid Wolters Kluwer-Educación.
- GAIRÍN, J y CASTRO, D. (2009). *La organización del establecimiento educacional y el trabajo en equipo*. Materiales formativos Máster Ciencias de la Educación. Módulo 1. Santiago de Chile: UAB-FIDE.
- GAIRÍN, J. (1991). *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar contexto y texto de actuación*. Madrid: la muralla.
- GAIRÍN, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de las organizaciones como estructura a la organización que aprende. En DELGADO, M y otros (Coords.) *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Granada: GEU.
- GAIRÍN, J. (2000). La colaboración entre centros educativos. En GAIRÍN, J. y DARDER, P (2000). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. (pp. 177-202). Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (2000). La colaboración entre centros educativos. En J. GAIRÍN. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (2001). *Plan estratégico de Cerdanyola del Vallès*. (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2003). "La gestió dels serveis educatius locals". *Fórum Local d'Educació*. Sant Cugat del Vallès. (documento policopiado).
- GAIRIN, J. (2005). Retos y Perspectivas en administración y gestión de la educación. En J. RUIZ y G. VÁZQUEZ (ed.). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GAIRÍN, J. (2008). Autonomía, calidad y evaluación. En GAIRÍN, J. (2008). *La Autonomía de los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GAIRÍN, J. (Coord.). (2005). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*. Madrid: Ed. Praxis.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 433-449.

- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ, D. (2010). Teacher Professional Development through Knowledge Management in Educational Organisations. En O. LINDBERG y A. OLOFSSON (Eds.), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery* (pp. 134-153) Hershey: IGI-Global Publishing.
- GAIRÍN, J. y SAN FABIÁN, J. L. (2005). La participación social en educación". En JIMÉNEZ, B. (coord.). (2005). *Formación profesional*. pp.157-188. Barcelona: Praxis.
- GALDAMES, V.; RIVEROS, M.; ALLIENDE, F. (s.f.). *Materiales Educativos en la Sala de Clases*. Bibliotecas de Aula y Materiales de Lenguaje.
- GARCÍA, L. (2008). La escuela como escenario de convivencia. Algunas propuestas organizativas". En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Libro de Actas del X CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer-Educación.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. y Otros (1999). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GÓMEZ, V. et. al (2007). En busca del cambio conceptual del profesor en el contexto de la formación permanente. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5).
- HARGREAVES, D. (1999). The knowledge creating school. *British Journal of Education Studies*, 47, 122-144.
- HARGREAVES, D. (2003). *From Improvement to Transformation*. Keynote address to the Sixteenth Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia. Disponible en: http://www.icsei.net/fileadmin/ICSEI/user_upload/documents/David_Hargreaves_ICSEI_keynote_2003_-_From_improvement_to_transformation.pdf [consultado en abril de 2009]
- HISLOP, D. (2005). *Knowledge Management in Organizations. A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- HOPKINGS, D. (2009). *L'emergència del lideratge del sistema. Debats d'Educació*. Fundació Bofill, Barcelona.
- IBARRA, H. y HUNTER, M. (2007). How leaders create and use networks. *Harvard Business Review*, January, pp. 40-47.
- IGLESIAS, E. (2008). Diversidad y cultura en la organización escolar. Aportaciones desde la investigación cualitativa. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Libro de Actas del X CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer-Educación.
- IMBERNÓN, F. (2006). *La formación del profesorado*. Madrid: Paidós Ibérica.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- IMBERNÓN, F. (2008). *Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades de la Universidad de Valparaíso de Chile*. Barcelona: Fodip.
- JAMESON, J.; FERRELL, G.; KELLY, J.; WALKER, S. y RYAN, M. (2006). Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: Collaborative leadership in the JISC eLISA and CAMEL lifelong learning projects. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 949-967.
- KALIVODA, P. et al. (1994). Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs. *Innovative Higher Education*. 18, 4.
- LEITHWOOD, K; EDGE, K. & JANTZI, D. (1999). *Educational accountability: The state of the art*. Netherlands: Bertelsmann Publishers.
- LEMAITRE, M. (2009). Desafíos del desarrollo profesional docente: Una mirada desde la acreditación. *Estudios Sociales*, 117, Corporación de Promoción Universitaria.
- LOPEZ, M.L. (2008). Nuevos retos organizativos para nuevos retos formativos. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coords.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Págs. 527 – 534. Madrid: Wolters Kluwer
- LORENZO, M. (coord.) (2004). Escuelas en Red y Nuevas tecnologías. En J. López, M. SÁNCHEZ y P. MURILLO (eds.). *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 785-820). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARCHANT, T.; RECART, H.; CUADRADO B.; SANHUEZA, J. (2009, 3º ed.). *Pruebas Dominio Lector*. Fundación Educacional Arauco para alumnos de Enseñanza Básica. Chile: Ediciones Universidad Católica.
- MARRERO, J. (1995). La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En *volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata.
- MARTÍN, E. (2007). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: McGraw-Hill.
- MARTIN, H. y SCHUMANN, H. (2001). *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.
- MARTÍN, M. y GAIRÍN, J. (Coords.). (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una vía de participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- MARTÍNEZ, S. (2008). En qué consiste hoy un líder educativo. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Libro de Actas del X CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer-Educación.
- MARTINIS, P. y REDONDO, P. (Comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores: el centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1970). *El Árbol del Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: Ediciones Paidós.

- MAYO, A. y LANCK, E. (2000). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZÁLEZ, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- MAYORDOMO, A. (Coord.). (1999). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castelló: Diputació de Castelló.
- METAS EDUCATIVAS 2021. (2008). *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Secretaría General Iberoamericana. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Organización de Estados Americanos. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm> [consultado en agosto de 2010]
- MINEDUC & UNICEF (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Participación de la familia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2010). *Calidad para todos*. Ministerio de Educación. Cuenta Pública 2006-2010.
- MINEDUC, (2000). *Material de apoyo para la convivencia escolar. Profesores jefe y familia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2005). *¡Cuenta Conmigo 3! Ayudar a nuestras hijas e hijos en su trabajo escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC, Campaña LEM.
- MINTZBERG, H. y VAN DER HEYDEN, L. (2006). Revisando el concepto de organización. *Harvard Deusto Business Review*, 150, 4-13.
- MIRANDA, E (2002), La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002.
- MOLSOSA, P. (2008). *Polítiques educatives de la Unió Europea relacionades amb el Món Local*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Xarxa de municipis.
- MONEREO, C. (2010). *¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo Open the text-book! Reluctance, obstacles and alternatives in teachers training for the educational*. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- MUÑOZ, G. y XAVIER, V. (2008). *Rol del estado y de los Agentes Externos en el mejoramiento de las escuelas: Análisis en torno a la Experiencia Chilena*.
- MUÑOZ, J. L. (2009). *La participación de los municipios en la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- NAVARRO, M. (2009). *Desenvolupament professional dels directors al finalitzar l'exercici de la funció directiva*. Treball de recerca inèdit. UAB: Departament de Pedagogia Aplicada.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile*. París y Santiago: OCDE y MINEDUC.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2008). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.

- OSBORNE, D. y GAEBLER, (1994). *La reinención del gobierno*. Barcelona: Paidós.
- PARRADO, M^a L. (2008). *Hacia la formación permanente del profesorado ¿obligada o voluntaria?* Almería: Tutorial de Formación, S. L. L.
- PEDRÓ, F. (2009). *Descentralització i municipalització en els països de l'OCDE*. Diputació de Barcelona: Col·lecció Estudis.
- PEREZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PITTAWAY, L.; ROBERTSON, M.; MUNIR, K.; DENYER, D. y NEELY, D. (2004). Networking and innovation: a systemic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 5/6 (3&4), pp. 137-168.
- PLANAS, J.; SUBIRATS, J.; RIBA, C. y BONAL, X. (2004). *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Barcelona: Octaedro-Fies.
- POLEY, J. (2002). La dirección de instituciones universitarias en la era del conocimiento. En D.E. HANNA (Ed.). *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp. 173-191). Barcelona: Octaedro-EUB.
- PONT, B. (coord.) (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. París: OCDE.
- POZO, I. (2006). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- PUIGGROS, A. (1996). *Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI*. Santiago de Chile: Revista La Piragua N°12/13.
- RAQUIMÁN, P. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de Formación Continua. REXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación". UCSC, 13.
- REDONDO, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última década*, 22, CDPA Valparaíso.
- REQUENA, F. (1996). Redes Sociales y Cuestionarios. *Cuadernos Metodológicos*, 18. Madrid: Centros de Investigaciones Sociológicas.
- RESNICK, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. En KIRKMAN, G. (ed). *The global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. Oxford: University Press.
- RIEL, M. y POLIN, L. (2004). OnLine Learning Communities : Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. En S.A. BARAB, R. KLING y J. H. GRAY (Eds), *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. (p. 16-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ, D. (2000). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- RODRÍGUEZ, D. (2008). Gestión del conocimiento y otros procesos organizativos afines. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S (ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Libro de Actas del X CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer-Educación.
- RODRÍGUEZ, L. (s.f.). *Comprensión lectora en NB1 y NB2*. , Santiago de Chile: Belzat.

-
- ROSMALÉN, P.; SLOEP, P.; BROUNS, F.; KESTER, L.; KONÉ, M. y KOPER, R. (2006). Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting learning network users. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 881-895.
- RUÉ, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- SAN ANTONIO, D. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 43-62.
- SAN FABIÁN, J. L. (1994). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.
- SÁNCHEZ, A. (1996). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.
- SÁNCHEZ, S. (2002). *Hacia las organizaciones que aprenden*. Santiago de Chile: FIDE.
- SÁNCHEZ, S. (2003). *La escuela innovadora como organización que aprende*. En Curso de Postgrado: Magister en currículum, evaluación e innovación educativa. Santiago de Chile: UCM-FIDE.
- SÁNCHEZ, S. (2004): La formación permanente del profesorado basada en la escuela. Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona [Trabajo de investigación].
- SÁNCHEZ, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona
- SÁNCHEZ, S. y otros (2005). *Consejos escolares. Un espacio para la participación, el desarrollo y la expresión de todos los actores educativos*. Santiago de Chile: Fide.
- SANTOS, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- SECRETARIA. (2010). *Declaraciones de la Secretaria de Estado en Educación de Finlandia*. <http://www.magis.net> (Consultada en julio de 2010).
- SENGE, P y Otros (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- SENGE, P y Otros (2009). *La revolución necesaria*. Bogotá: Norma.
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de una organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SENGE, P. y Otros (1999). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- SENGE, P. y Otros (2000). *La danza del cambio*. Barcelona: Gestión 2000.
- SERRES, M. (1991). *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra.
- SIERRA, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.