

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 2, 2014

Condiciones del desarrollo institucional en los centros escolares de Chile*

Conditions of Institutional Development in the Schools of Chile

María Verónica Leiva Guerrero (1)
mariaveronica.leiva@ucv.cl

Diego Eduardo Astorga Fuentealba (2)
diegoastorgaf@gmail.com

(1) Facultad de Filosofía y Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

(2) Universidad de Valparaíso

Av. El Bosque 1290
Viña del Mar, Chile

(Recibido: 31 de octubre de 2013;
Aceptado para su publicación: 21 de abril de 2014)

*Investigación financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) A/024180/09. Coordinada por la Universidad de Oviedo y desarrollada en Chile por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y en México por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación mayor, AECID A/024180/09, y se enmarca en un diagnóstico sobre la autonomía de escuelas chilenas. El objetivo es analizar las potencialidades de desarrollo institucional de centros escolares de la Quinta Región de Valparaíso a través de los discursos de docentes de aula y equipos directivos, desde una perspectiva cualitativa. Con este objetivo se propone un estudio de tipo descriptivo con diseño cualitativo en cinco escuelas. Para reunir la información se realizaron seis grupos de discusión, analizados mediante análisis de discurso. Los resultados permitieron observar consensos sobre las fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje-enseñanza; fortalecimiento organizacional y apertura a la comunidad educativa de la escuela. Los resultados son de relevancia para el ámbito educacional nacional y servirán de guía para una futura intervención por parte las autoridades gubernamentales.

Palabras Clave: Centros educativos, desarrollo institucional, discurso docente.

Abstract

This paper is part of a larger research study; AECID's Project A/024180/09, and pertains to an assessment of the autonomy of schools in Chile. The aim of this paper is to examine the potential for institutional development in schools in the Fifth Region of Valparaíso, Chile, by analyzing the discourses of classroom teachers and management teams from a qualitative perspective. To this end, we conducted a descriptive study with a qualitative design in five schools in the region of Valparaíso. Six focus groups were formed to collect the data, which was subsequently analyzed using discourse analysis. The results showed consensus regarding the strengths and weaknesses of the teaching-learning processes; organizational strengthening and openness toward the school's educational community. The results obtained are relevant to the national educational field and for guiding future intervention by government authorities

Keywords: Educational centers, institutional development, teacher's discourse.

I. Introducción

En el contexto del sistema educacional, con frecuencia se atribuye el éxito o fracaso de la escuela a quienes diseñan la normativa que regula a ésta. Sin embargo, la amplia investigación pedagógica de los últimos decenios demuestra cómo, además de la responsabilidad atribuible a la norma, hay también una responsabilidad en la gestión de las propias escuelas (Castillo, González y Puga, 2011).

Las llamadas escuelas eficaces (Ainscow, Hopkin, Southworth y West, 2001) se caracterizan por tener en común, prácticas acordes con los fines de la educación y, a su vez, reúnen otras características de naturaleza organizativa, gestión de acciones, innovación y formación del profesorado, que las hacen diferentes a aquellas que no ofrecen respuestas adecuadas. Esta situación se presenta independientemente del tipo de alumnado o contexto en el que se desenvuelvan, reconociendo estos factores como relevantes para el desarrollo institucional de las escuelas (Cochran-Smith y Lytle, 2002; López, 2007; UNESCO-OREALC, 2002).

Uno de los aspectos de este éxito está relacionado con lo que se denomina desarrollo institucional de las escuelas (Gairín y Castro, 2010), resultando éste como uno de los referentes a la hora de promover ese tipo de escuelas. Proceso complejo, tanto en la definición de su ámbito conceptual como por la amplitud del mismo al incluir aspectos como la consolidación de la institución, estabilidad y capacidad operativa a diversas

instancias internas, así como la dinamización de sus estructuras, el enriquecimiento de los programas que se llevan a cabo, la consolidación de los equipos docentes, la mejora de la imagen de la institución, la incorporación y mantenimiento de innovaciones y mejoras, la formación del profesorado, entre otras (Villegas-Negrillo, 2010).

Las instituciones educativas, en general, tienden a la homeostasis, evitando el cambio, por lo que la mejora de la calidad y el desarrollo institucional que pasa por asumir nuevos retos o modificaciones en su funcionamiento, resulta un proceso arduo y difícil (Zabalza, 2003).

El cambio es, generalmente, propiciado por un juego de equilibrios entre la presión y el apoyo a los centros escolares desde instituciones externas. En este sentido, la vinculación escuela-entorno resulta determinante, pues una ruptura de la red en la que se resuelve presión-apoyo, a largo plazo difumina la influencia de ambos estímulos (Noro, 2005). En este contexto, el papel de la Comunidad Educativa –y dentro de ésta la de docentes y directivos– parece ser decisiva.

Esta misma tensión se observa en la propia autonomía institucional, pues las instituciones educativas nunca llegan a alcanzar la autonomía plena, limitada por el poder político al ejercitarse por los Estados el compromiso de hacer efectivo el derecho a la educación como servicio público, cuya responsabilidad conlleva algún grado de control e intervención.

II. Ámbitos de desarrollo de las escuelas

Es un hecho constatado que a pesar de que la mayoría de los Estados ha realizado esfuerzos a favor de la mejora de la educación, corrección de marcos normativos, incremento de recursos, democratización y participación del profesorado y de las familias en las tomas de decisiones, formación del profesorado y gestión de la escuela, no parece haber mejoras sustantivas que correspondan con las metas establecidas y, muy escasamente, con la inversión en recursos, precisamente por el predominio del centralismo institucional y la acción transmisora como metodología de enseñanza (Carrnicero, Silva, y Mentado, 2010).

Por ello, si bien la investigación educativa ha estudiado con exhaustividad la influencia de lo cultural en la forma de ser y actuar de la escuela como organización (Freitas, 1991; Kugelmass, 2001; Kugelmass, 2004; Montolío y Cervellera, 2008; Ortiz y Lobato, 2003; Schein, 2004), interesa de modo apremiante conocer las condiciones de desarrollo institucional de los centros escolares. Por ello, este artículo se enmarca en: a) Conocer los factores que inciden en el desarrollo institucional de la escuela, y b) Identificar el discurso de los docentes de aula y directivos sobre las condiciones que debieran darse para ese desarrollo institucional.

Para lograr estos objetivos, hemos definido los siguientes ámbitos de desarrollo de las escuelas: lo institucional, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunidad escolar.

2.1 Institucional

Toda institución tiene un carácter dinámico, un compromiso social y una necesidad de adaptarse a los nuevos retos. Esto exige modificaciones en las concepciones sobre la naturaleza y funciones de la institución escolar, en la forma de organizar y liderar la práctica escolar (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006). La escuela como espacio específico de la educación sistemática (Gairín, 1996) requiere de estudios e investigaciones para determinar los aspectos relevantes y particularidades que las configuran: el ejercicio de la dirección y liderazgo, compromisos y supervisión, y resolución de conflictos.

Los estudios sobre el liderazgo en las escuelas han cobrado cada vez mayor fuerza, siendo un factor determinante en el logro y cumplimiento de metas y niveles de calidad. (Edmonds, 1983; Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins y Stoll, 1997; Borrel, 2000; Donaldson, 2006; Maureira, 2006).

De acuerdo a estudio realizado por la UNICEF (2005), uno de los factores más influyentes en los buenos resultados de la escuela es el liderazgo de quienes están a cargo de ellas: sus Directores. En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009), a través de su Sistema de Medición de Calidad de Educación (SIMCE), reafirma al liderazgo directivo como factor influyente en los resultados obtenidos por las escuelas.

El comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de liderazgo en el ejercicio de la dirección del centro determinan la existencia, calidad y éxito de los procesos de cambio en la escuela (Freitas, 1991). De esta forma, es posible afirmar que si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y compromiso con la escuela, la educación y la sociedad (Murillo, 2006; Ulloa, Nail, Castro y Muñoz, 2012).

2.2 Enseñanza-aprendizaje

La enseñanza permite propiciar situaciones para que se dé el aprendizaje de los estudiantes, desde esta postura no se plantea una relación causal entre ambos, pues una parte de la responsabilidad en el aprendizaje está en el mismo estudiante (Tenutto, Brutt y Algaraña, 2010).

Para ser eficaz, la enseñanza debe configurarse como una actividad inteligente, metódica y orientada por propósitos bien definidos. Los dos grandes males que debilitan la enseñanza y restringen su rendimiento son: la *rutina*, sin inspiración y objetivos, y la *improvisación*, dispersiva, confusa y sin orden (Araujo, 2006).

Por tanto, la enseñanza supone al menos tres fases diferenciadas. Una de organización o programación, otra de implantación de lo previsto en la programación y la tercera de reflexión *a posteriori* del desarrollo de la enseñanza en el aula. Para que tales acciones puedan promover aprendizaje (Lobato, 2006) es imprescindible que el docente sea capaz de:

- Conocer y considerar los conocimientos previos, necesidades y expectativas del alumnado.
- Transformar el contenido disciplinar en objetos de aprendizaje.
- Contextualizar y establecer relaciones entre lo que se enseña y las competencias que se pretenden desarrollar considerando el futuro profesional.
- Diseñar y ofrecer distintos tipos de actividades que promuevan la autonomía de los estudiantes y que orienten y apoyen las iniciativas y creatividad de los mismos, etc.
- Utilizar las TIC para apoyar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arancibia, Soto y Contreras, 2010).

2.3 Comunidad escolar

Para Fullan (2002) la meta de los cambios en Educación pasa por una transformación cultural de la institución que no da cuenta de innovaciones específicas, por lo que es necesario estar atento a los cambios institucionales que son promovidos a partir de esas innovaciones específicas. Para Bazán, González y Vidal (2000) esto sólo es posible a través de la promoción de un cambio profundo en educación, orientado hacia las valoraciones sociales, por medio del diálogo y consenso, donde participe la comunidad educativa en su conjunto. De este modo, se releva el papel de la participación en procesos de cambio educativo (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; Murillo 2004; Macbeath, 2005; Mozón, 2005), en aspectos como:

- Visión, misión, valores.
- Comunicación/sistema de relaciones, sentido de lo comunitario.
- Gestión, Incentivos y motivación.
- Cultura, escuela, familia y entorno.

Dando así una visión comunitaria y altamente socializada del hecho educativo, pero sobre todo de su cambio y transformación.

III. Método

La investigación expuesta es de tipo descriptiva. En su conjunto buscó diagnosticar las necesidades de asesoramiento técnico educativo y describir las principales potencialidades del desarrollo institucional de los centros escolares de la región de Valparaíso.

Para abordar el desarrollo institucional desde la perspectiva de los actores que inciden directamente en el campo escolar, se utilizó una estrategia metodológica del tipo cualitativa, aproximándose a la realidad social captando el *significado* particular que el

actor le atribuye (Ruiz, 1996).

La producción de conocimiento se realiza a través de Grupos de Discusión (GD) (Canales y Peinado, 1995; Canales, 2006; Gutiérrez, 2008), que equivaldrá a una “situación discursiva” (Canales y Peinado, 1995, p. 290).

El diseño muestral se realizó con base en tres criterios: *relevancia* del problema de investigación, *accesibilidad y heterogeneidad y saturación* (Valles, 2000, pp. 91-92), siendo este último fundamental en la construcción de consensos. Se definió la realización de 6 grupos, de acuerdo a la proporción de centros educativos de dependencia municipal y particular-subvencionada (ver Tabla I).

Tabla I. diseño muestral grupos de discusión

Escuela	Tipo de dependencia	Rol de participantes	Número de participantes	Género de participantes
Grupo 1	Particular subvencionado	Docentes y Directivos	10	Mixto
Grupo 2	Particular subvencionado	Docentes en Aula	9	Mixto
Grupo 3	Municipal de Corporación	Docentes en Aula	9	Mixto
Grupo 4	Municipal de Corporación	Docentes en Aula y Directivos	8	Mixto
Grupo 5	Particular subvencionado	Docentes en Aula	9	Mixto
Grupo 6	Particular subvencionado	Docentes en Aula	8	Mixto

Los descriptores que componen el diseño de las pautas utilizadas en grupos de discusión como hoja de ruta para el moderador (ver Tabla II).

Tabla II. Protocolo trabajo grupos de discusión

Tópicos
Enjuiciar labor del director y/o directivos de su centro. Aquí debieran salir a luz aquellos aspectos destacables como los más positivos y los más negativos.
Valorar la comunicación en la escuela. Es importante no orientar las respuestas inicialmente, pero debemos procurar que se aborde todo tipo de comunicación, formal e informal, interna y externa, vertical, horizontal, etc., incluso, si la hubiera, de marketing.
La influencia en la organización de la actividad de la escuela: Existencia de un plan de trabajo detallado y conocido por todos Las directrices emanadas de las autoridades políticas (estatales y municipales) Los equipos de supervisión.
Valorar la supervisión interna de la escuela: Se deben abordar aspectos como: qué se hace y quién lo hace.
Aspectos más destacado positivos y negativos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje: Planificación, modelo de enseñanza y modelo de aprendizaje.
Diagnosticar el mayor problema que está afectando la calidad del aprendizaje del alumnado. Valorar la integración de la escuela en el entorno. Cómo se entiende y cómo se manifiesta el concepto de «Comunidad educativa» en su centro.
Destacar prácticas organizativas o gestión: Currículum, evaluación, participación, valores, etc. Es muy importante no solo se indiquen aspectos sino que además se justifique por qué, es decir el grado de valor que tienen, sea positivo o negativo.
Diagnosticar necesidades de la escuela para ser “excelente”. Es importante que aquí aparezcan referentes de mejora y se justifiquen las necesidades que requieren atenderse desde fuera (recursos, formación, orientación, apoyo, etc.) puede ser muy relevante que lo justifiquen.

IV. Análisis

El análisis de los grupos de discusión se realizó en dos fases. En la primera se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti para la codificación de los textos, relevando los códigos y subcódigos surgidos del protocolo descrito. En segundo lugar, a partir de los códigos levantados en la primera fase, se articularon los conceptos recogidos en base a los principios de la técnica de análisis sociológico del sistema de discursos (Conde, 2009). En la exposición de los resultados se hace operativo el proceso de análisis exponiendo los ejemplos más representativos de los grupos: docente en aula (DA) y equipo directivo (ED).

El esquema de trabajo responde en primer lugar a una forma de aproximarse a la realidad con cierto grado de coherencia interna y una perspectiva específica, definidas desde el contexto histórico y los materiales de formación que surgen de las condiciones concretas de integración social de los actores; en segundo lugar, un conjunto de argumentos más o menos articulados que expresen intencionalidad (Calsamiglia, Tusón, 1999; Íñiguez, 2003). Esta definición de discurso está implícita en la selección muestral de los GD, en la medida que se asume que las escuelas están insertas en

tramas históricas particulares, además sus actores –como miembros de éstas– pertenecen a una forma específica de integración social (Conde, 2009).

V. Resultados

De acuerdo a los objetivos propuestos, la noción de desarrollo institucional se ha desagregado en cuatro dimensiones que representan sus nudos críticos y hacen referencia a las cuatro dimensiones de la problematización:

5.1 Dimensión Institucional: Comunicación y Desarrollo Organizacional de los Centros Escolares. Aquí se consideran sus dos acepciones, “la comunicación como cultura”, y “la comunicación como transferencia de información”.

El primer ámbito refiere más a cómo compartir objetivos y formas de hacer las cosas. Cuestión que es abordada con énfasis desde el aspecto cultural como la formulación de metas comunes.

Una cultura organizacional que favorezca las instancias de intercambio, de interacción, desde el punto de vista de cómo nos articulamos para poder planificar significativamente [...] yo creo que hay un aspecto que tienen que ver con la gestión del conocimiento desde el espacio escolar; y hay otro que tiene que ver con... [Cómo] nos planteamos el desafío de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje (G3_DA7).

Hemos logrado una muy buena comunicación entre todas, por fin logramos un trabajo articulado de un curso con otro, de un profesor con otro, lo que queremos y para dónde queremos ir. Yo creo que eso ha sido muy beneficioso, como equipo de trabajo y como personas también (G6_DA3).

La planificación aparece como piedra angular del discurso y, desde éste, en la cultura organizativa, aborda los aspectos mencionados que subyacen a las metas comunes. Se hace un llamado a compartir los objetivos, caso del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el dominio de la tecnología, técnica en el intercambio de las *formas de hacer las cosas*, explícitamente, gestión del conocimiento.

(...) enfrentar la falta de capital cultural. Nosotros tenemos que suplir eso o llevar un camino hacia eso, entre todos. Y de acuerdo a lo que estábamos conversando, se puede hacer. Muchas veces los estudios dicen que no, pero aquí nosotros los estamos haciendo, pero todos como una isla. Si nos uniéramos podríamos tener mejores resultados (G1_ED2)

La comunicación como transferencia de información en la escuela se define con énfasis en el buen funcionamiento de la organización escolar, posibilitando el conocimiento oportuno sobre las distintas actividades; y con referencia a la retroalimentación con el equipo directivo, encargado de supervisar las prácticas de los docentes en aula, facilitando el conocimiento del ejercicio de enseñanza.

Vamos a hacer una actividad tal día y, de repente, esa actividad se suspende y se corre para otro día, después se vuelve a correr para otro día. Entonces, los apoderados se molestan con eso y nos causa, a veces, problemas también al colegio... Creo que una

buena manera sería... Quizás que se nos entregara una circular con las fechas, y que las tuviéramos nosotros, no sé... pegado en nuestro cuaderno o pegado en el libro (G2_DA2)

Las buenas estrategias o las fórmulas que han sido positivas, no se han logrado traspasar de manera certera hacia los otros niveles. Creo que eso, también, tiene que ver con que no hemos tenido una buena conexión. No hemos tenido un buen *feedback*, entre todos, para poder replicar esos elementos positivos (G6_DA2).

La retroalimentación destaca la socialización de *formas de hacer* que ayudarían a la organización escolar y a su funcionamiento, apelando a compartir aspectos referidos a la técnica que cada profesor o directivo ha desarrollando en su ejercicio.

Una buena comunicación dentro de los centros escolares se percibe como un ideal a seguir, en las dos acepciones mencionadas. En el discurso de los docentes en aula y en el del equipo directivo. Compartir objetivos y formas de trabajo, a la vez que la información entre estamentos sea fluida, permitirá el fortalecimiento organizativo de los centros escolares, realizando tanto los aspectos positivos como reconociendo las debilidades.

5.2 Dimensión Enseñanza-aprendizaje: Fortalecimiento de la Gestión Curricular.

Existe consenso, en el conjunto de actores que participaron, en que la gestión curricular es un nudo crítico fundamental para fortalecer y mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza, específicamente la *planificación* del ejercicio docente, orientada por un diagnóstico, idealmente realizado en equipo, que determine las particularidades del grupo al que debe atender cada docente.

La planificación (...) por el asunto que yo necesito tener un orden de mi clase. Tengo que tener claro cuáles van a ser los objetivos de mi clase, cuáles van a ser los aprendizajes que voy a querer desarrollar y las formas en que voy a poder desarrollarlos. Tiene que ir en un orden, para tratar de motivarlos, primero. Después el contenido y después hacer un cierre, no puedo hacer la clase así, sin más (G3_DA3).

Más allá de comprender la relación lineal de la planificación como tarea, se consideran los beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, añadiendo a la previsión derivada del diagnóstico, su carácter interdisciplinario, relevando el contenido de enseñanza, estructuración de la clase, motivación de los estudiantes, disciplina y tiempo de planificación, los cuales sostienen una relación ambivalente con el propio proceso de planificación.

Fíjate que el hecho de planificar esos cuatro momentos de la clase da resultados, se puede hacer una clase óptima; porque la planificación de la clase le da el tiempo al alumno (G4_DA4).

La motivación de los alumnos juega en contra de los profesores, porque ellos, de repente, preparan una clase súper regia y ellos [los estudiantes] no están motivados. Entonces toda esa planificación, a veces, se pierde porque tienen que empezar a crear el ambiente escolar (G5_DA2).

La ambivalencia sostenida entre los aspectos antes mencionados consiste en que, en un mismo plano, se reconoce un aspecto positivo consecuencia de la planificación, motivación y/o disciplina de los estudiantes, y un aspecto negativo que, de no presentarse, resulta un factor que impide la consecución de los resultados esperados por la planificación, es decir, motivación y disciplina.

Además de ser un nudo crítico para potenciar la motivación y disciplina de los estudiantes, la planificación se percibe como opción para fortalecer los métodos de enseñanza, que ofrecerían la posibilidad de trabajo integrado entre el cuerpo docente del centro escolar y, asimismo, motivaría a los estudiantes.

También tiene que ir ligada la planificación con las estrategias. Si planteo estrategias buenas y desafiantes, voy a poder motivar a los chiquillos y van a estar todos disciplinados (G3_DA4).

Se requieren dos condiciones compartidas por estudiantes y docentes, se trata, respectivamente, del manejo de conocimientos previos y el dominio del contenido. De lo contrario, el ideal reconocido en la planificación no se cumpliría.

El trabajo integrado es un valor común que se reconoce en los procesos que favorecen positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, abriéndose así las puertas de la comunidad escolar, fortaleciendo un aspecto que se presenta débil para cualificar el aprendizaje de los estudiantes. Se menciona el diálogo entre docentes y apoderados, potenciando la capacidad de innovar.

Cabe señalar que tanto los docentes como los directivos participantes de los grupos han señalado la motivación de los estudiantes como el factor central del fracaso de las planificaciones y del rol docente, en general.

Tal y como se ha visto, aparece como rol docente diseñar estrategias de enseñanza que motiven a los estudiantes, sin reconocer que un aspecto central es el manejo de los contenidos.

5.3 Dimensión Comunidad Escolar: Apertura a la comunidad

Se reconoce en la familia el principal factor que incide negativamente en la desmotivación escolar.

¿En qué momento hubo un desfase, un divorcio entre la educación y la familia? (...) no lo sé, pero hubo un momento en que la familia dijo: la educación es importante, pero hasta por ahí no más, los profesores son casi (...) Entonces yo pienso que en algún momento hubo un divorcio entre la familia, el colegio, la educación, la enseñanza y un cambio de prioridades (G2_DA7).

Este “divorcio” entre la familia y escuela se adjudica a las transformaciones que ha sufrido la institución familiar, particularmente, en dos ámbitos, por un lado, la “disgregación de la familia” con la creciente inserción de la mujer al trabajo, lo que provoca que el estudiante deje de percibir incentivos al estudio en el hogar y, por otra

parte, un cambio en las prioridades donde el interés mismo de los padres por la educación de los hijos pasa a un segundo plano.

La noción de comunidad construida por los actores sociales participantes de los grupos de discusión, se basa en la convivencia entre los distintos miembros que la integran. Ahora bien, estos últimos se clasifican en dos grupos, los miembros directos de la escuela y el segundo grupo se refiere a los actores vecinos del barrio donde está ubicada la escuela.

DA2: Hacemos actividades donde se involucran todos.

DA4: Padres, apoderados.

DA5: Todos.

DA2: Son tradición del colegio.

DA4: Incluyendo a los directivos, los inspectores, los directores, todos trabajan en función de, por ejemplo, un acto, todos trabajan en función de eso. (G1)

Nos avisan hay una luz prendida (...) se ha integrado aquí el colegio y suceden cosas así (...) por eso yo hablaba recién de las alianzas con el entorno. Nosotros vamos a hornear los queques a la panadería y él no tiene ningún problema pa' tirar los ocho queques que vamos a hacer ¿por qué? Porque es el colegio. (G1_ DA2)

Si bien no se explicita en el extracto del Grupo de Discusión 1 una referencia a la comunidad escolar, resalta en el diálogo el carácter integrado y colaborativo entre los actores. La participación de los apoderados es especialmente valorada por los docentes y directivos, y se reitera el diagnóstico que hacen los profesores respecto al divorcio entre la escuela y los padres, como una relación en constante conflicto entre las partes.

Con los actores externos a la escuela se valora la asociación de beneficio recíproco, donde la escuela proporciona su infraestructura y recibe servicios a cambio. No obstante, no se trata de una relación instrumental, pues se da un reconocimiento mutuo del valor que posee cada una de las partes.

La comunidad recurre a nosotros. Por ejemplo, prestamos la cancha, ellos eeh... hacen eventos. Si hay alguna necesidad de la comunidad ellos nos piden el colegio. El colegio no está siendo tan agredido o sea, son cosas aisladas que ellos cuidan también a los niños del colegio, a veces vienen vecinos y nos avisan "oigan abajo hay peligro" (G5_DA2).

Cuando se hace referencia a los "actores externos" se busca dejar manifiesta la distancia que se toma de éstos, los cuales podrían ser incluidos en la comunidad educativa al hacerse parte del proceso de educación y su colaboración es vista como un servicio ofrecido.

5.4 Dimensión emergente: Desafíos externos a la escuela

A propósito del reconocimiento de las necesidades que fortalecerían el desarrollo institucional, de acuerdo al discurso docente producido en los Grupos, se pueden organizar tres ámbitos. Primero está la formación continua; segundo, los recursos didácticos e infraestructura; tercero, mayor implicación de padres y apoderados. Cabe destacar que no se mencione a los estudiantes en esta dimensión.

La formación continua es una preocupación recurrente de los profesores y directivos participantes, cuya latente autocrítica al ejercicio docente reconoce implícitamente los aspectos que observan más débiles de su labor. La propuesta apunta a la formación personal, de acuerdo al contexto situacional del docente, un ejemplo de esto sería conocimiento psicopedagógico para profesores de primer y segundo año de enseñanza básica.

Ahora siento que nosotros tenemos que ponernos en el lugar de atender y decir: “Yo no soy perfecta y esto lo tengo que aceptar” (G4_ED2).

Instancias de capacitación de calidad. Los cursos que se dan sean de calidad y sean bien evaluados, o sea la retroalimentación sea buena. También los que estén ejerciendo el ministerio, por ejemplo, el año pasado estaban los postítulos gratis en la Católica, pero ahora el gobierno mandó a licitación y no hay postítulos gratis para los profesores ¿Cómo nos piden como profesores que seamos profesionales? (G3_DA6).

Otro aspecto abordado es el constante anhelo de que el grupo familiar se integre al proceso de enseñanza-aprendizaje, refiriéndose implícitamente al rol socializador que cumple en la formación del estudiante, superando el “divorcio familia-escuela” y la pérdida de interés por la educación de los hijos.

Recalcarle a la familia que no solamente depende del profesor, porque algunos desligan a sus hijos, por ejemplo, algunos están todo el día acá en el colegio. De primero básico están hasta las cuatro de la tarde la básica. Entonces es: “Qué rico que el colegio los tiene todo el día” porque es una guardería poco menos ¿no cierto? (G6_DA4).

La adquisición de recursos por parte del centro escolar también se identifica como nudo crítico, al reconocerse como aspecto necesario para mejorar la calidad de la educación y requisito para asegurar las condiciones que posibiliten un fortalecimiento del desarrollo institucional.

Mis niños son deportistas, han ganado las olimpiadas, necesitamos la infraestructura, un gimnasio techado. Tenemos el espacio para poder contar con un comedor, donde podamos estar todos juntos, nosotros tenemos un lugar para compartir más chico que un aula (G4_DA4).

Transversalmente a los aspectos mencionados existe una interpelación por una coherencia en las políticas a nivel central. De forma implícita se abordó al solicitar que la formación, entendida como cursos de perfeccionamiento, sea de calidad y protocolarmente bien implementada. Otros aspectos son los que refieren a las condiciones de infraestructura para las escuelas y el tiempo de planificación en el

trabajo de los profesores.

Coherencia entre el objetivo que quiere la autoridad nacional, con la realidad educativa de cada colegio y con la realidad social que hay en este país (G2_ DA4).

Vamos a tener veinte horas de clases que sean diez horas de planificación, porque, como decían los compañeros, uno se lleva trabajo pa' la casa, corrijo pruebas hasta en la micro (...) (G2_ DA4).

En los GD se evidencia una crítica velada al desarrollo institucional en su conjunto, debido a que no hay correlación entre las metas impuestas y autoimpuestas, con la realidad educativa de los centros escolares.

Los ámbitos mencionados representan niveles que responden a lo particular del gremio docente, a la interacción con los padres y, finalmente, al nivel estructural que hace referencia a las políticas del Ministerio de Educación.

Cabe explicitar el rol pasivo otorgado a los estudiantes. Las responsabilidades son compartidas entre los actores adultos: docentes, directivos y apoderados, mientras que a los alumnos se les exhime de responsabilidades. Aspectos personales como la motivación y disciplina son consecuencia directa o indirecta del rol de sus padres o del ejercicio docente y no de su compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla III. Resumen de resultados sobre factores de fortalecimiento institucional

Dimensión	Subdimensión	Ámbitos de acción
Institucional	Comunicación como cultura	Metas comunes
		Formas de hacer las cosas
Institucional	Comunicación como transferencia de información	Conocimiento de las actividades
		Retroalimentación con equipo directivo
Enseñanza-aprendizaje	Gestión curricular centrada en el docente	Diagnóstico de los estudiantes
		Estructura la clase
Enseñanza-aprendizaje	Gestión Curricular centrada en la comunidad educativa	Motiva y Disciplina Estudiantes
		Trabajo Integrado con docentes
Comunidad escolar	Divorcio Familia-Escuela	Motiva a los estudiantes
		Desintegración familiar
Comunidad escolar	Convivencia de integrantes	Cambio prioridades
		Miembros Escuela-Vecinos
Emergente	Gremio docente	Recíproco beneficio
		Formación Continua
Emergente	Interacción con padres	Recursos didácticos
		Fortalecimiento socialización del estudiante
Emergente	Política Pública	Responsabilidad compartida en educación
		Infraestructura para la escuela
		Formación para los docentes

VI. Discusión

Un debate profundo sobre los factores que inciden en la calidad de la educación cobra total relevancia y pertinencia en el actual contexto chileno, donde el tema se ha instalado en la palestra de la vida social. Para que los resultados sean fructíferos, el diálogo debe incluir a todos los actores responsables de la institución educativa, siendo los docentes en su rol directivo o de aula fundamentales para el mejoramiento de la calidad del sistema escolar, objeto principal de este trabajo.

Los resultados se presentan desagregados en las principales dimensiones del discurso social producido en los grupos de discusión, respecto del desarrollo institucional lo que llamaremos discurso docente. Su exposición, para dar respuesta a los objetivos planteados, se realizará en dos lógicas. Primero, el contraste del ideal teórico con el discurso docente. Segundo, el discurso docente respecto de los factores que posibilitan el desarrollo institucional.

6.1 Los factores que impiden el desarrollo institucional de la escuela

En la actualidad las escuelas presentan una variedad de problemas que impiden su desarrollo institucional para alcanzar las metas y misión esperadas, y se hace evidente que existe una crisis educativa, producto de la contradicción entre el carácter contemporáneo del centro y las transformaciones socioculturales de la posmodernidad (Giroux, 1994).

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos señalar que la incomunicación, tanto entre docentes, como entre docentes y directivos –ya sea como cultura o como transferencia de información– resulta determinante como factor que impide el desarrollo institucional de la escuela, obstaculizando los procesos de retroalimentación, de resolución de conflictos y problemáticas. Por otra parte, estos elementos clave (comunicación y retroalimentación) influyen en el desarrollo de un trabajo coordinado de las metas y actividades planificadas, con lo que realmente hace la escuela.

Esta situación está en directa relación con el tipo de liderazgo que asume la escuela, como comunidad escolar en donde cada uno de los actores es clave en términos de impulsar acciones que promuevan un liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006) que sea compartido por la comunidad escolar en su conjunto y que implique un cambio en la cultura, con el compromiso de todos para el logro de las metas, atendiendo a las fortalezas en la causa común de “hacer una mejor escuela” (Spillane *et al.*, 2001; Murillo 2004; Macbeath, 2005).

Por otra parte, si nos situamos en el nivel del aula, desde el ámbito de la enseñanza-aprendizaje se considera como nudo crítico y, por tanto, un factor obstaculizante en el desarrollo de la escuela, la planificación didáctica y los procesos implicados en ella, como la motivación hacia el aprendizaje. Lograr buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes requiere una acción integradora que va desde el contexto, las herramientas curriculares, la acción de planificar y el trabajo colegiado de los profesores participantes en la formación, pues “la enseñanza, para ser eficaz, debe

configurarse como actividad inteligente, metódica y orientada por propósitos bien definidos” (Araujo, 2006, p. 79). Siendo, para los profesores y directivos participantes de este estudio, la motivación de los estudiantes, el factor principal o eje a considerar en la planificación docente.

Otro factor clave lo constituye la relación entre la familia y la escuela. Relación que ha sido siempre necesaria para el éxito de los aprendizajes de los estudiantes (Monzón, 2005). Esto es afirmado tanto por los docentes como por los directivos que participaron en el estudio, pues familia y escuela no se ven ni se entienden como separadas, sino al contrario, en una labor conjunta que permita brindar un mayor apoyo a los estudiantes y a la gestión de la escuela.

6.2 El Discurso docente respecto de las condiciones más relevantes para el desarrollo institucional

La dimensión institucional adopta nuevos matices desde el discurso docente, entre los que destacan tres: Primero, el liderazgo, teóricamente reconocido como un ámbito importante en los consensos alcanzados por los grupos, y abordado desde la supervisión y retroalimentación que se le solicita al equipo directivo. Segundo, se valoriza la interacción entre docentes y directivos-docentes como una instancia de compartir formas de trabajo y socializar objetivos de la enseñanza. Y tercero, se reconoce en la transmisión de la información un aspecto fundamental, al posibilitar la coordinación dentro de la organización escolar. Estos ámbitos se presentan concomitantes dentro de una subdimensión no contemplada, la comunicación, que al operar transversalmente, facilita el trabajo integrado.

Fortalecer el proceso de Enseñanza-aprendizaje es el principal objetivo de los docentes. A través de distintas estrategias se busca potenciar los aspectos que inciden en éste, resultando la gestión curricular el nudo crítico central. Las acciones que teóricamente ayudarían a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje forman parte del sentido práctico de los docentes, siendo el diagnóstico y la planificación dos aspectos fundamentales que las posibilitan. No obstante, estos últimos requieren de la formación continua que dote de herramientas a los docentes, para potenciar la gestión curricular y poder enfrentar los nuevos desafíos.

La dimensión más débil es la de comunidad y escuela. Pero si entendemos la escuela como una organización compleja se puede ampliar la dimensión comunidad escolar a las otras revisadas, de modo tal que incorpore los aspectos que, teóricamente, la comprenden transversalmente, bien fuera como comunicación interna, valores compartidos, estrategias de gestión, etc.

Como se observa, se definen dos vectores que, en el discurso docente, cruzan el desarrollo institucional, “trabajo integrado” y “gestión curricular”. La confluencia de ambos atributos, y sus aspectos implicados, determinaría el fortalecimiento del desarrollo institucional dentro de las organizaciones educativas. No obstante, todo esto se plantea como un proceso adultocéntrico, donde los estudiantes son actores pasivos que no sólo cumplen un papel limitado a estudiar sino que, además, sus propias

capacidades dependen del rol que cumplan la familia y los profesores. Por último, observamos una dimensión emergente en el discurso docente, se trata de los desafíos externos a la escuela. Esta dimensión se compone por aspectos que cruzan el trabajo integrado y la gestión curricular que dependen de factores ajenos a la escuela y que resulta fundamental fortalecer o inhibir, como lo plantea el discurso docente.

Referencias

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Arancibia, M., Soto, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) Asociadas a Procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 23-51.

Araujo, S. (2006). *Docencia y Enseñanza. Una Introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Bazán, S. (2000). Cambio, pseudocambio y anticambio. En D. Bazán., L. González y F. Vidal. *Investigación-acción y escuela*. Talca, Chile: Belzart.

Borrel, N. (2000). Experiencia de eficacia y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 34-37.

Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales, *Metodologías de Investigación Social* (pp. 265-288). Santiago, Chile: LOM.

Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación Social* (pp. 287-318). Madrid: Síntesis.

Castillo, P., González, A. y Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: Evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 187-206.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. (Col. Cuaderno Metodológico, 43). Madrid: CIS.

Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools*. Nueva York: Teachers College Press.

Edmonds, R. R. (1983). *Search for effective school: The identification and analysis of*

city school that are instructionally effective for poor children. East Lansing, MI: Michigan State University.

Freitas, M. E. (1991). Cultura organizacional. Grandes temas a debate. *Revista de Administração de empresas*, 31(3), 73-82.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

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, 401-415.

Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis. *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.

Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. (Col. Cuaderno Metodológico, 41). Madrid: CIS.

Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: Univesitat Oberta de Catalunya.

Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1) 47-65.

Kugelmass, J. (2004). *The inclusive school: sustaining equity and standards*. Nueva York: Teachers College Press.

Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. De Miguel (Dir.). *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias* (pp. 191- 223). Madrid: Alianza Universidad.

López, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.

Maureira O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10.

Ministerio de Educación (2009). *Resultados Nacionales SIMCE 2008*. Santiago: Autor.

Montolío, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas las

personas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 100-119.

Mozón, D. (2005). *Las Asociaciones de padres y su repercusión en la familia y en las escuelas*. X congreso internacional de Educación Familiar. Fortaleza y debilidades de la familia en una sociedad en cambio. Las Palmas de Gran Canaria, España.

Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.

Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.

Noro, J. E. (2005). Autonomía o heteronomía: educación y misión de la escuela. *Revista de Educación de Universidad Católica Santa Fe*, 1(11), 173-200.

Ortiz, M. y Lobato, X. (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27-39.

Reynolds, D. Bollen, R. Creemers, B. Hopkins, D. y Stoll, L. (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Alfaguara.

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Londres: Jossey-Bass.

Tenutto, M., Brutt, C. y Algaraña, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias: conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Digital y Papel.

Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

Ulloa, J. Nail, O. Castro, A. Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 121-129.

UNESCO-OREALC (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: Autor.

UNICEF (2005) *Educación de calidad para nuestra comunidad escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC-UNICEF.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Villegas-Negrillo, J. M. (2010) La gestión y la calidad, con autonomía en un marco de complejidad. En M. A. Manzanares (Coord.), *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución* (p. 5). España: Wolters Kluwer.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.