

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – IV versión

Dirección estratégica en educación



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Postulaciones abiertas: www.educacioncontinua.uc.cl/ / kbravor@uc.cl / 3546580

Gestión colaborativa

Michael Johaneck,
director del Doctorado
de Liderazgo
Educativo,
GSE-UPENN.



LAS ESCUELAS EXISTEN y se desarrollan en múltiples niveles: desde el aula, su principal fundamento y espacio de interacción, pasando por la organización en sí y el entorno en el cual estas se insertan. Estos niveles se interrelacionan; las personas, información e ideas circulan entre uno y otro constantemente, generando el desafío de negociar las relaciones entre los agentes involucrados.

Particularmente, un director tiene el reto de moverse entre estos espacios, comprenderlos y hacerlos interactuar de tal forma que se logren los objetivos claves de la organización escolar. Esto no significa adjudicarle a la dirección de un establecimiento educacional el poder de modificar cada uno de estos niveles, ni de abarcarlos sin el apoyo de los restantes actores de la comunidad educativa, pero sí la capacidad de gestionar las prioridades, relaciones, procesos y personas.

Debido a lo amplio de este desafío y las condiciones reales de tiempo,

espacio y recursos, los directores pueden responder exitosamente cuando delegan parte de la responsabilidad y se apoyan en otros, sea su equipo directivo más cercano o los docentes en general. Por ello, cobra sentido el concepto de comunidades de aprendizaje: un grupo de personas que, basándose en la confianza y diversidad, intercambian conocimientos y experiencias. Este intercambio no es casual, sino que va orientado hacia un objetivo, que en el caso de las organizaciones escolares es construir una escuela en que todos aprenden a fin de obtener los mejores resultados académicos mediante la enseñanza efectiva.

Así, por una parte estas comunidades y los directivos a cargo se dedican colaborativamente a conocer, observar y evaluar el contenido curricular; y, por otro, a diagnosticar el exterior e interior de la organización. Aunar las capacidades, ideas y datos de varias personas agrupadas bajo un sentido y que hacer compartido es precisamente lo que permite responder a la necesidad de administrar la información de cada nivel y mejorar consecuentemente las diversas prácticas y procesos internos.

Concretamente, la primera clave de las comunidades de aprendizaje es activar la participación y nivel de decisión de las personas. La segunda, es manejar la información, datos, modelos y teorías que, al ser compartidos y puestos en acción, nos permitirán mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, es importante tener la capacidad de resolución de problemas poco estructurados, lo que implica identificar supuestos, buscar perspectivas alternativas y cooperar, entre otros.

Si esto se entiende como un ejercicio de poner al servicio de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes las capacidades, recursos y ventajas propias y del medio, es más probable que tengamos buenos resultados educativos.

Una escuela que conozca y comprenda tanto sus aspectos internos como las relaciones e influencias mutuas con el entorno, tendrá en sus manos la información y recursos necesarios para cumplir los objetivos de la organización, dirigiendo correctamente los esfuerzos y proponiendo procesos de mejoramiento continuo y focalizados en la mejora de los aprendizajes.



Desarrollo de directivos escolares

La experticia de los actuales y futuros directivos escolares del país es un factor central a la hora de contagiar optimismo en los equipos docentes y de generar confianza en las familias. Se espera y exige de los directivos múltiples competencias y responsabilidades, pero quienes ejercen este rol saben que su principal aporte es contribuir a definir prioridades, alinear personas y procesos y cultivar capacidades para progresar y concretar promesas. Inspirados en esta perspectiva global, la Pontificia Universidad Católica de Chile, en

conjunto con la Graduate School of Education de la Universidad de Pensilvania (GSE-UPENN), imparten el Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares 2012, que a través del Diario la Tercera y la Plataforma E-Aula permite conectar profesionales de la educación de todo el país, en una experiencia de aprendizaje que integra expertos en áreas de la Ingeniería, Psicología, Administración y Pedagogía, con directivos y líderes de la educación en distintos niveles y especialidades del sistema educativo nacional e internacional.

El primer hito de este Diplomado fue el seminario presencial Dirección Escolar de Excelencia, realizado ayer 4 de agosto en el Centro de Extensión UC. Quienes deseen integrarse al Diplomado también tienen la opción de seguir el seminario en una versión online y acreditarse en los próximos días. Así, entre agosto y diciembre, accederán a lecciones semanales los días viernes en La Tercera, y lecturas, casos, actividades en línea y formulación de proyectos, en modalidad online a través de la plataforma E-Aula y apoyados por TELEDUC.

PROGRAMA DE SEMINARIOS Y CURSOS DGOE IV VERSION

Seminario I

Dirección Escolar de Excelencia. Dominios y experticia de Dirección y Liderazgo Escolar.

- Perfil y requerimientos de directivos escolares en Chile, según políticas públicas de mejora escolar.

Curso
Dirección
Estratégica en
Educación

- ¿Qué hacen realmente los gerentes efectivos?
- Modelos de dirección estratégica en organizaciones educativas.
- Análisis del entorno y escrutinio interno.
- Definición de capacidades distintivas.

Profesores:

- Matko Koljatic, ICAME, Escuela de Negocios, Universidad de Stanford. Profesor de la Escuela de Administración UC.
- Sergio Martinic, Doctor en Sociología, Universidad Católica de Lovaina. Facultad de Educación UC.
- James H. Lytle, Ed.D. en Administración Educativa, Universidad de Stanford. GSE-UPENN.
- Michael Johaneck, Ed.D Teachers College, Universidad de Columbia.

Curso
Liderazgo de la
Enseñanza y
Aprendizaje
Escolar

- ¿Qué hacen los directivos que impactan en resultados de aprendizajes?
- Definición de metas académicas
- Desarrollo de capacidades para la enseñanza y el aprendizaje escolar
- Monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje

Profesores:

- Magdalena Müller, Magister en Psicología UC. Facultad de Educación UC.
- Susan L. Lytle, Ph.D., Universidad de Pensilvania. GSE-UPENN.

Curso Gestión
Basada en las
Personas

- ¿Qué hacen los directores que cambian la cultura escolar?
- Gestión sutil y su impacto en el comportamiento y clima escolar.
- Claves culturales de una organización escolar efectiva.
- Sistemas de planificación, desarrollo, evaluación e incentivo de agentes educativos.

Profesores:

- Nicolás Majluf, Ph.D., Massachusetts Institute of Technology. Escuela de Ingeniería UC.
- Max Hurtado, Magister en Ingeniería UC. Facultad de Educación UC.
- Antonio Mladinic, Ph.D. en Psicología, Universidad de Purdue. Escuela de Psicología UC.
- Peter Kuriloff, Ed.D., Universidad de Harvard. GSE-UPENN.

Curso Gestión del
Mejoramiento en
Organizaciones
Escolares

- ¿Qué hemos aprendido de mejoramiento en las organizaciones educativas?
- Calidad, innovación y mejoramiento focalizado en organizaciones escolares.
- Diseño y evaluación de iniciativas de mejora educativa.
- Claves de la implementación de proyectos educativos exitosos.

Profesores:

- Patricio Donoso, Master of Science, Massachusetts Institute of Technology. Escuela de Administración UC.
- Verónica Cabezas, Ph.D., Economía de la Educación, Universidad de Columbia. Facultad de Educación UC.
- Sharon Ravich, Ph.D. en Educación, Cultura y Sociedad, Universidad de Pensilvania.
- Paulo Volante, Doctor en Psicología UC. Facultad de Educación UC.

Seminario II

Estándares de Dirección Escolar

- El modelo: Standards for School Leaders. Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC, 2008).
- Desarrollo del liderazgo distribuido en organizaciones escolares.
- Presentación y retroalimentación de proyectos de mejora escolar.



Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – IV versión

Dirección estratégica en educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

www.educacioncontinua.uc.cl / kbravor@uc.cl / 3546580

Capacidades organizacionales

Matko Koljatic,
profesor de la
Escuela de
Administración UC.



Toda organización, y en particular los establecimientos educacionales, se sitúa en un entorno, un contexto en el cual existen agentes que actúan como reguladores, competidores, y otras organizaciones que pueden atender las necesidades de las familias a las que se destina el servicio educativo. Asimismo, existen influencias externas que afectan la función principal de la escuela –la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes– como fuerzas y costumbres sociales no siempre sinérgicas.

Para relacionar a una organización con su entorno competitivo se toman decisiones estratégicas, las cuales definen objetivos y líneas de acción. Estas decisiones refieren, por ejemplo, a las inversiones que se harán, que son irreversibles y crean compromisos a largo plazo. Tienen que ver también con el mercado y los clientes: crean una asimetría entre competidores y producen una reacción en la competencia. Por ende, es importante orientar la mirada a cuáles son las necesidades y expectativas de los usuarios de las organizaciones educativas frente a los movimientos del entorno, a la vez que a las capacidades internas que se tienen para satisfacer dichas necesidades y responder a estos movimientos.

Una perspectiva que permite este análisis estratégico es la estrategia basada en los recursos o estrategia basada en las capacidades centrales de la organización. Desde esta mirada, una organización exitosa es aquella que logra desarrollar capacidades propias, intransferibles y autosustentables.

En consecuencia, el reto del directivo es determinar cuáles son aquellas capacidades y situarlas en el centro de sus prioridades para construir ventajas. Esto se logra mediante un análisis interno que provee una mirada comparativa, con el fin de identificar y potenciar aquellas fuentes de ventaja que son percibidas, valoradas y recompensadas por los destinatarios del servicio: los clientes y usuarios.

Las interrogantes claves para responder a este análisis son las si-

guientes: ¿Cuáles son las fortalezas de la organización?; ¿cuáles son sus debilidades?; ¿cómo se comparan ambas con las de los competidores?; ¿por qué los clientes, trabajadores y propietarios, eligen esta organización? Es central que este análisis se haga en el nivel de cada una de las actividades que lleva a cabo una organización. La cadena de actividades aporta valor a sus clientes y, en consecuencia, solo mediante una revisión minuciosa y profunda de esa cadena, una organización puede averiguar el origen de sus ventajas competitivas.

Concretamente, desde un punto de vista estratégico, en el sistema educativo las capacidades centrales serán las más cercanas a la enseñanza y el aprendizaje: gestión, currículum, metodología, evaluación, etc. En concordancia, las principales competencias directivas serán aquellas que permitan influir en estas capacidades.

Ahora bien, al hablar de recursos

Competencias y recursos esenciales

Aspiración	Quiero (Want)	¿Qué quiero hacer?
Factibilidad	Puedo (Can)	¿Qué puedo hacer con los recursos que tengo?
Exigencias normativas	Debo (Should)	¿Qué debiera hacer considerando la responsabilidad social de la organización?
Exigencias económicas	Podría (Could)	¿Qué recursos necesito para hacer lo que podría/querría hacer?

Fuente: Adaptado de Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares 2012.

y capacidades, se alude igualmente al concepto de *core competences* o competencias esenciales, que consisten en un conjunto de habilidades y tecnologías que permiten que una organización garantice un determinado beneficio valorado por sus clientes.

Así, a la hora de definir una estrategia basada en competencias y recursos esenciales, se propone analizar en profundidad las dimensiones de aspiración, factibilidad, exigencias normativas y económicas de las decisiones estratégicas (ver figura).

Para que funcionen, es clave que, una vez clarificadas las competencias, estas se vinculen a un propósito estratégico que las apoye y explote, para que la ventaja competitiva sea sostenible. Para construir y potenciar estas competencias es necesario invertir en la tecnología necesaria, inyectar recursos a las unidades funcionales y forjar alianzas estratégicas.

En conjunto, una mentalidad de *core competences* implica identificar proyectos e individuos que personifiquen las competencias de la organización, reuniendo al personal para identificar las competencias de la generación siguiente.

En definitiva, este enfoque permite crear un sistema único e integrado que enfatiza en lo importante por sobre lo urgente, una necesidad clave en las organizaciones escolares, en que muchas veces los requerimientos del momento implican un desvío de la atención dedicada a su quehacer estratégico, lo que desafía doblemente a los directores.



El liderazgo y la calidad

► Para Ignacio Irarrázaval, director del Centro de Políticas Públicas UC y presidente del Consejo Nacional de Educación, el director de un establecimiento educacional es el líder en la instrucción o enseñanza, y al ejercer el cargo de modo efectivo, es capaz de comprender las dinámicas de enseñanza y gestionar para que se produzcan mayores aprendizajes.

Este perfil del director se potenció con fuerza desde 2011, con la promulgación de la Ley de

Calidad y Equidad de la Educación, ya que a partir de esa norma, los directores deben comprometerse con un convenio de desempeño y metas anuales. "Otro cambio importante es que el director adquirió atribuciones para designar a tres profesionales directivos de su exclusiva confianza, como parte de su equipo de trabajo. Aquí vemos un cambio bien significativo, ya que no solo hay un liderazgo nominal, sino un liderazgo real. Le permite al director ejercer mejor su lide-

razgo y, con ello, definir mejor su plan de acción", señala Irarrázaval, agregando que esta legislación también introduce el concepto de responsabilidad de la escuela: "La responsabilidad ya no es genérica, sino que buena parte recae sobre el director. Ese es un salto que valoro mucho, ya que el liderazgo del director es radical. La investigación señala consistentemente que el director escolar es el segundo factor intraescuela en afectar de mayor manera los resultados de aprendizaje

de los estudiantes, después de los profesores". En este sentido, para Irarrázaval existen prácticas de liderazgo que diferencian a los directores de escuelas con buenos y malos resultados: el director efectivo se preocupa por la satisfacción de los profesores; genera altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa; construye y hace realidad objetivos grupales; valora, reconoce y acompaña a los profesores, y da a conocer logros, fortalezas y virtudes de las escuelas.



►► **Ignacio Irarrázaval**, director del Centro de Políticas Públicas UC y presidente del Consejo Nacional de Educación.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Cultura escolar

Sergio Martinic,
profesor de la
Facultad de
Educación UC.



Para analizar el sistema educacional existen diversas fuentes de información. Hemos revisado algunas claves relacionadas con la mirada estratégica y competitiva. Ahora incorporaremos una perspectiva interpretativa que implica conocer el concepto de cultura escolar y comprender las principales características que influyen en la gestión directiva.

En términos generales, y desde las ciencias sociales, el concepto de cultura alude a todo tipo de procesos, materiales, prácticas y sentidos generados por un grupo humano. Sin embargo, específicamente en un contexto escolar y desde una perspectiva más técnica, cultura se entiende como un conjunto de premisas básicas, certezas e ideas que nos definen y prescriben límites. Estas premisas se expresan tanto material como simbólicamente, traduciéndose en la existencia de diversos elementos observables directa o indirectamente.

Al formar parte de un determinado sistema educativo, las escuelas comparten patrones culturales, aunque en cada escuela la cultura implica un “modo de ser” que da cuenta de sus particularidades, haciéndola funcionar de una forma específica.

Al ser la escuela un espacio formativo, se parte de la base de que su cultura influye tanto en el proceso como en los resultados de la enseñanza y el aprendizaje, dependiendo tanto de las personas que integran la comunidad educativa como del contexto social en el cual se inserta. Dicho de otro modo, nuestra cultura define el cómo vamos a enseñar y aprender, por lo que, a la hora de dirigir y gestionar la organización, es clave tener en cuenta nuestras particularidades culturales.

Entre sus principales funciones, la cultura nos permite definir qué nos parece legítimo, dando cuenta de los valores fundamentales de cada organización. Igualmente, da un sentido de identidad, lo que favorece la coordinación interna, la cohesión, motivación y sentido de pertenencia.

Especialmente en escuelas vulnerables con buenos resultados, se observa una fuerte “identidad de escuela” y altas expectativas con respecto al desempeño de estudiantes y docentes.

Ahora bien, para identificar y entender la cultura, es importante tener presente que esta es creada por personas, en contextos e historias específicas y se transmite al interior de cada comunidad escolar. Para entender esto, es posible imaginarse a un profesor recién llegado a una escuela: seguramente se encontrará con ciertas formas de vestir, organizar la jornada, dirigirse a sus colegas y estudiantes. En la medida en que las va utilizando, va formando parte de esta cultura escolar. En ese sentido, entra en juego un constante proceso de adaptación.

Esto nos lleva a reconocer otra característica de la cultura: su tendencia a la estabilidad y al cambio. La estabilidad implica que ciertos elementos se mantienen sin modificaciones a lo largo del tiempo. El cambio, por otro lado, guarda relación con modificaciones e innovaciones, ya sean intencionadas o no. Así, por un lado la cultura se “imponer” a cada nueva persona, pero a la vez es susceptible de ser transformada, por lo que se desarrolla en un continuo proceso evolutivo.

Específicamente, cuando los cambios son intencionados, es decir, cuando buscamos instalar nuevas prácticas o mejorar otras, la cultura puede facilitar o dificultar el proceso. En principio, la idea de la innovación muchas veces parece atractiva, pero a la hora de ponerla en práctica, se observa no pocas veces cómo las costumbres establecidas se imponen por sobre las nuevas. Esto no necesariamente implica que una mejora está mal planteada, sino que la cultura es fuerte y requiere de tiempo y estrategias específicas para ser modificada.

En relación a esto, es posible observar que en las dinámicas de la cultura escolar se provocan ciertas tensiones a tener en cuenta, como por ejemplo las dicotomías entre el control y la autonomía, el consenso y el conflicto, entre otras más específicas (ver figura).

Por otro lado, es clave entender

que la cultura condiciona el cómo y qué observamos en nuestro entorno, por lo que hay elementos que nos llamarán la atención, mientras otros pasarán desapercibidos. Esto conlleva a ciertos sesgos a la hora de tomar decisiones. Sin ser negativos o positivos, van a influir a la hora de elegir una vía de acción u otra.

Finalmente, una de las cualidades más relevantes para la dirección escolar es que la cultura, cuando funciona, “no se nota”. En la vida cotidiana de cada escuela no se percibe

de forma constante y consciente, sino que opera continuamente y muchas veces, no la vemos. Si no se dedica un tiempo a su identificación, puede ser complejo entenderla, por lo que será difícil diagnosticar qué cambiar o mantener.

En definitiva, un líder directivo y pedagógico comprende, reflexiona y actúa en el marco de la cultura en la cual participa. De ahí que su desafío sea emplear las herramientas necesarias para reconocerla y analizarla, manteniendo

aquellos elementos que ayudan a la gestión y proponiendo mejoras para aquellos que, en orden a lograr mejores resultados académicos, es importante revisar.

► Comentarios y consultas sobre esta página en:

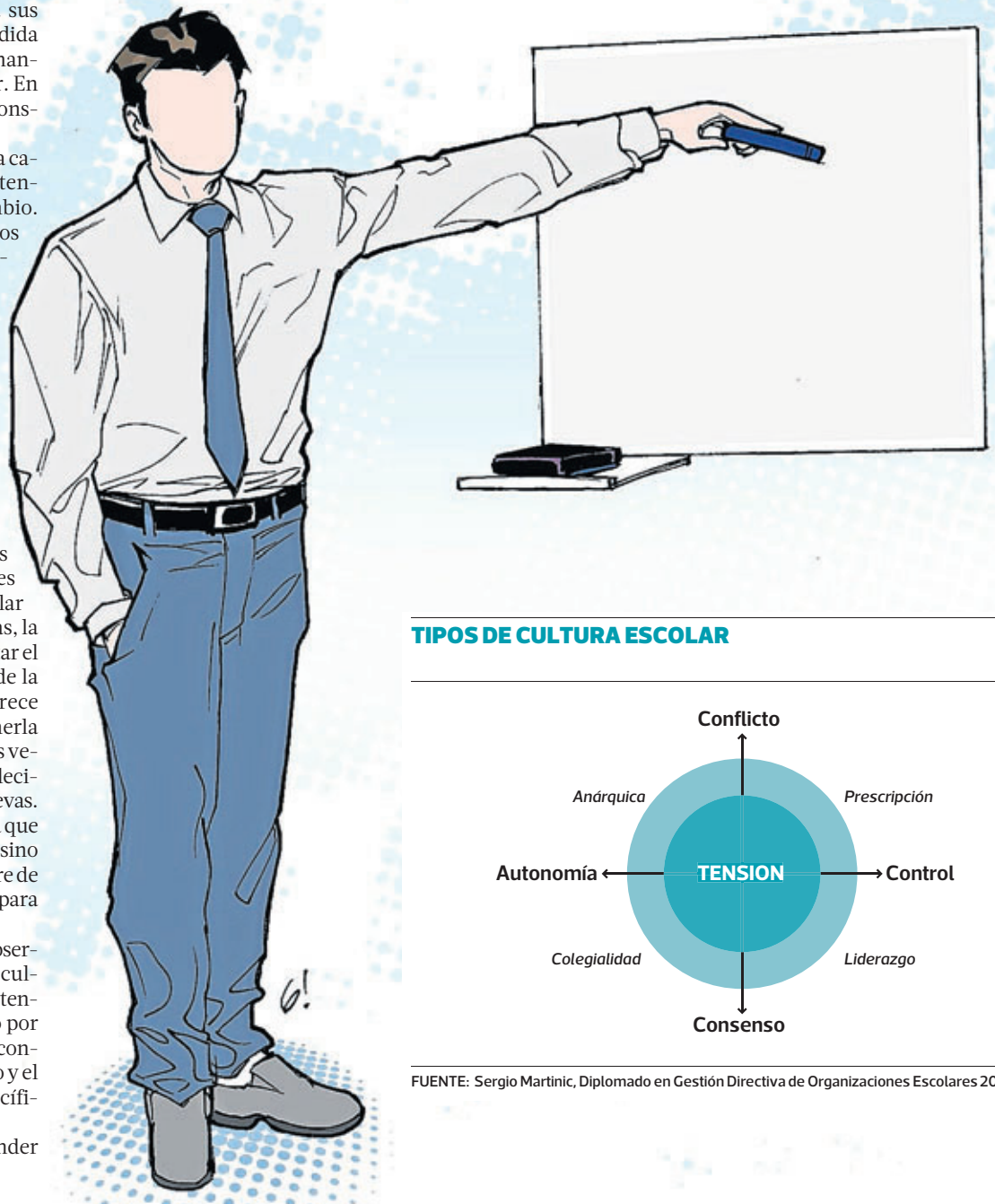
<http://www.educacioncontinua.uc.cl>



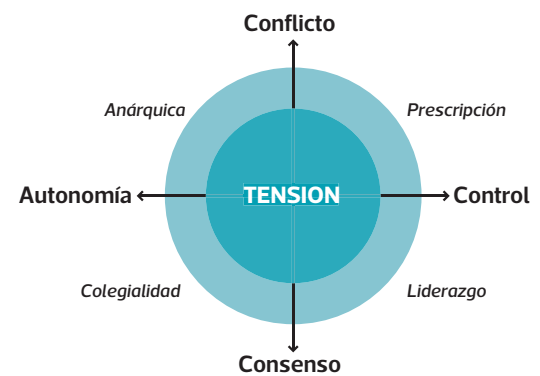
DiplomadosUC



@DiplomadosUC



TIPOS DE CULTURA ESCOLAR



FUENTE: Sergio Martinic, Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares 2012

Gestión de procesos

► El ingeniero civil y magíster en ciencias de la ingeniería Jaime Caiceo, es también profesor de sistemas de información en la escuela de ingeniería UC. Fundador de Metric Arts, consultora especializada en el desarrollo y la implementación de sistemas de apoyo a la toma de decisiones, Caiceo se reconoce un apasionado por la educación. De ahí que participa de un innovador proyecto, junto a un equipo integrado por la Facultad de Educación, el Centro de Políticas

Públicas, MIDE-UC y la Red educacional EDUCA-UC. Se trata del proyecto FONDEF TIC-EDU-101008. “Este consiste en un sistema web que tendrá un impacto bastante positivo en la gestión de los directores, ya que les permitirá controlar y supervisar directamente, y a lo largo del año académico, la planificación, implementación y evaluación del currículum de cada uno de los niveles y cursos de su establecimiento”, comenta.

El sistema está compuesto por tres grandes módulos: uno de planificación, en el cual los usuarios pueden ingresar el currículum con los contenidos y aprendizajes esperados. El segundo módulo es el de implementación, donde los profesores pueden informar su avance respecto a lo planificado. El tercero es el de medición, en el cual, a través de instrumentos de evaluación, se puede monitorear cómo avanzan los aprendizajes y definir brechas entre el currículum declarado, imple-

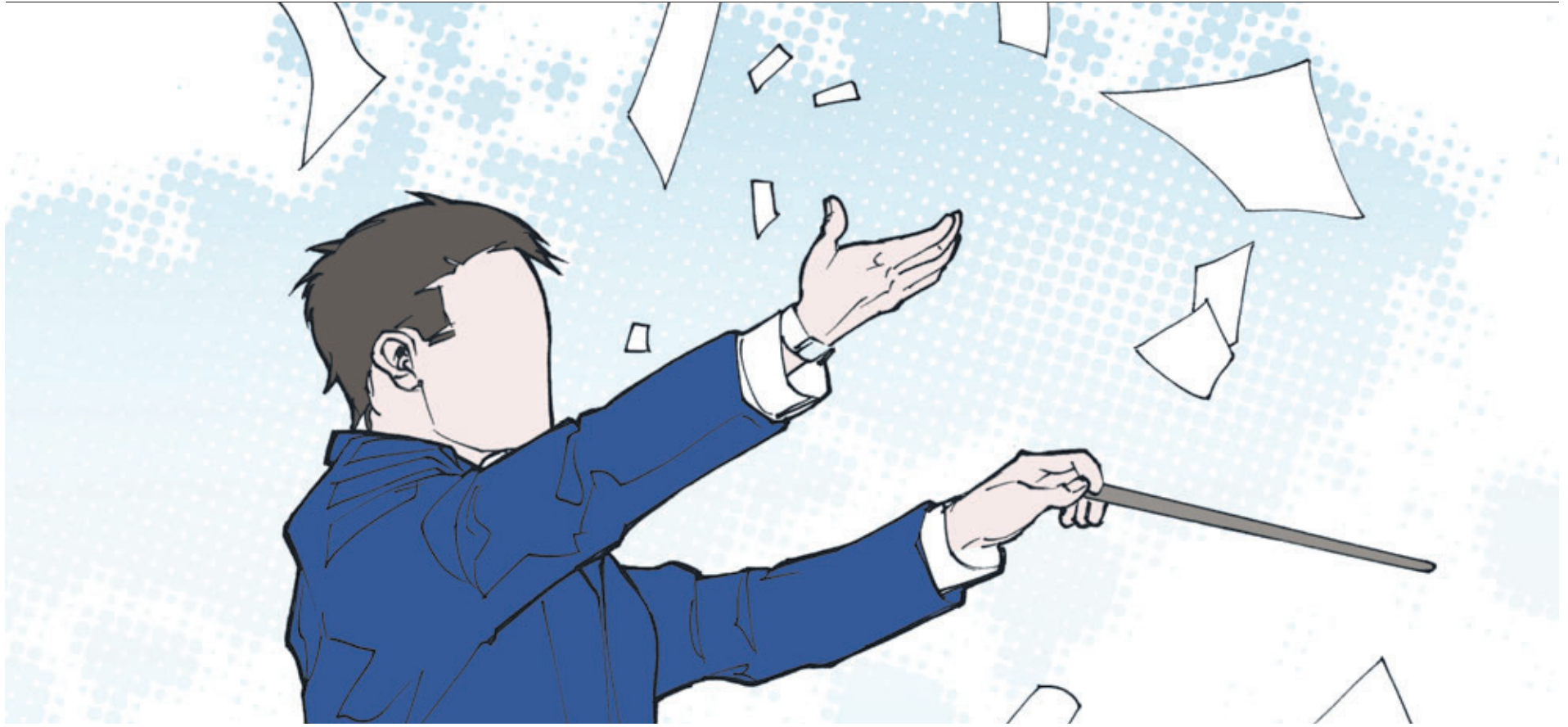
mentado y aprendido. “Creemos que este proyecto será una herramienta fundamental para apoyar las labores de gestión de los directores en el día a día, pero también les permitirá implementar mejoras que apunten al largo plazo, dado el foco de medición y seguimiento que tiene el sistema”, comenta el experto, y añade que el sistema permitirá, por ejemplo, medir el aporte real de un establecimiento al proceso educativo de un alumno.



►► Jaime Caiceo, ingeniero que lidera un proyecto FONDEF TIC EDU sobre un sistema de información para la gestión curricular.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Gestionar y liderar

Patricio Donoso,
Vicerrector
Económico y de
Gestión UC. Profesor
titular, Escuela de
Administración UC.



La gestión es algo que todos hacemos en nuestro contexto laboral. Básicamente, implica definir qué es importante, cómo organizarlo y cómo ejecutarlo. El proceso de administración, en cambio, se refiere más específicamente al manejo de los recursos.

Para gestionar, es importante comprender quiénes y qué son nuestro foco: en el ámbito escolar, este foco son los estudiantes y sus aprendizajes, es decir, el aseguramiento de la efectividad de las prácticas pedagógicas en la sala de clases, y el clima escolar.

Queremos escuelas que funcionen y niños que aprendan y de ahí la necesidad y relevancia de los procesos de gestión y liderazgo al interior de los establecimientos.

En relación a esto, John Kotter propone que la gestión y el liderazgo son dos procesos igualmente necesarios, diferentes y comple-

mentarios, que apuntan a determinadas actividades y resultados al interior de la organización.

La **gestión** implica, en primer lugar, **crear una agenda**, que refiere a definir a qué, cómo y cuándo nos vamos a dedicar. Consiste en formular qué es importante y planificarlo operativamente, tomando en cuenta tiempos y recursos. Una agenda estratégica propone grandes objetivos y las iniciativas y proyectos para hacerse cargo de estos.

Por otro lado, es necesario desarrollar la red de apoyo, que implica esencialmente definir quién se hace cargo de qué. Es decir, establecer responsabilidades.

En tercer lugar, la gestión incluye la **ejecución**, que refiere a la puesta en práctica y seguimiento de los procesos y actividades propuestos. Es relevante un seguimiento constante que vaya evaluando pasos e hitos claves en la consecución de los objetivos centrales de la organización.

El resultado esperado de la gestión es cierto orden, grado de predicción y capacidad de generar resultados consistentes. No es ciertamente una garantía de logro en

sí, pero potencia procesos y resultados exitosos.

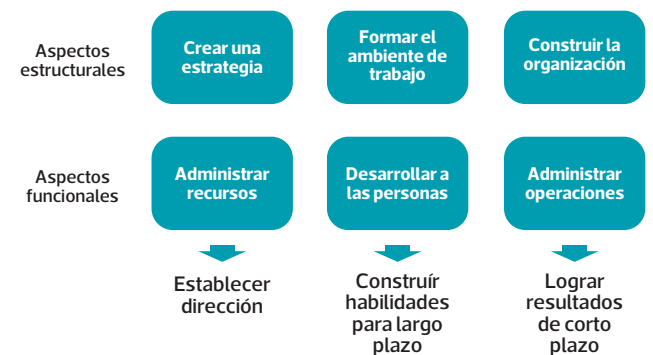
El **liderazgo**, por otra parte, refiere primeramente a **establecer dirección**, que incluye definir una visión de futuro y estrategias para producir cambios. En definitiva, son los sueños de mejora continua.

Asimismo, es clave el **alineamiento**, que se relaciona con la comunicación verbal e instrumental de la dirección para validar la visión y las estrategias. Básicamente, implica que todos los miembros de una organización saben qué es lo importante y están ordenados y organizados coherentemente en función de ello.

Por último, el liderazgo implica **motivar e inspirar**, o, dicho de otro modo, “energizar” a las personas, para producir como resultado el cambio.

Así, la gestión da cuenta del aspecto instrumental de una organización, mientras que el liderazgo da base y fundamento a lo primero. Si una gestión bien hecha lleva a buenos resultados y una sensación posterior de tranquilidad y comodidad, el liderazgo reaviva las necesidades de mejora constante. Si, en cambio,

ROL DEL ALTO DIRECTIVO



FUENTE: Patricio Donoso, basado en Pearson, Andrall (1995)

el liderazgo permite motivar e inspirar, la gestión posibilita que esa energía se canalice y organice operativamente.

En relación a ello, es posible señalar que un directivo está desafiado a, simultáneamente, gestionar y liderar. Los directores exitosos requieren alinear los recursos de su establecimiento hacia sus propósitos educativos, y las principales exigencias para este alineamiento son la claridad en cuanto a los propósitos y metas; tener las competencias adecuadas para acometerlos y, por último, realizar una evaluación de los logros.

En síntesis, el rol de un alto directivo se caracteriza por establecer una dirección, construir habilidades a largo plazo y lograr resulta-

dos a corto plazo, tres ejes que implican generar elementos tanto estructurales como funcionales (**ver figura**).

En definitiva, para liderar y gestionar una organización, se requiere de mucha esperanza, optimismo y perseverancia, ya que las cosas no se logran de un día para otro; y finalmente, de coraje, es decir, de poner en práctica la capacidad de tomar decisiones difíciles.

► Comentarios y consultas sobre esta página en:

<http://www.educacioncontinua.uc.cl>

DiplomadosUC

@DiplomadosUC

Investigación y educación

► “Sabemos que la labor central en la educación es la que ejerce el docente en el aula, pero alrededor de ellos hay un entramado complejo de la estructura escolar que requiere una preparación muy sólida de todos los actores del sistema educativo”, señala Lorena Medina, doctora en Psicología del Aprendizaje e Instrucción, investigadora y directora del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Precisamente la misión de este

centro de investigación avanzada es contribuir a entender ese entramado y proponer soluciones de mejora a la política pública. En este sentido, como explica Medina, el valor de la investigación en las políticas escolares es aportar con evidencia investigativa concreta que influya en las decisiones en este campo.

El CEPPE es uno de los dos centros de investigación avanzada en educación existentes en el país que, junto con CIAE,

nacionaron hace casi cuatro años producto de una iniciativa gubernamental, financiados por Conicyt. Radicado en la Universidad Católica, el CEPPE es integrado también por la Fundación Chile y las universidades Alberto Hurtado y de la Frontera. Se basa en la interdisciplinariedad y lo conforman más de 40 investigadores provenientes de distintas áreas.

En este tiempo, las investigaciones del CEPPE han contribuido, entre otras cosas, a lograr un perfil de los directores de escuelas en Chile y a elaborar los estándares nacionales para la formación de profesores. “Con-

tamos con investigadores muy destacados. Esto nos hace ser interlocutores de la política pública en Chile.

Normalmente el Ministerio de Educación convoca a nuestros expertos para discutir las políticas públicas”, señala la directora del centro, quien agrega que el constante desafío del CEPPE es no solo producir investigación de alto nivel, sino también comunicar los hallazgos en un lenguaje que permita que todos los actores del sistema educativo puedan enterarse de esos resultados y avances, en especial los docentes, con quienes se busca fortalecer el vínculo.



►► Lorena Medina, directora del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Líderes y directores UC para Chile

Paulo Volante,
Académico de la
Facultad de Educación
UC. MBA y Doctor en
Psicología UC.



Desde la experiencia alcanzada en estos dos años de formación en liderazgo escolar, hemos evidenciado que muchos directivos viven la paradoja de saber qué es lo más importante y, sin embargo, dedicar la mayor parte del tiempo a lo más urgente. Para muchos de ellos, la enseñanza-aprendizaje es el tema central, pero explican que no le pueden dedicar el tiempo que quisieran, ya que están abocados a responder múltiples demandas.

Sin embargo, gracias al contacto con más de 1.000 directivos y profesores del país, hemos aprendido que a veces esta falta de liderazgo instruccional es aparente. Si bien muchos directivos parecen ausentes de la gestión de enseñanza-aprendizaje porque no realizan esas tareas directamente, sus acciones focalizadas sí pueden influir en que la organización y los profesores se concentren en ello cotidianamente y en el largo plazo.

Y como no nos interesa juzgar intenciones, solo podemos saber si un directivo ejerce este liderazgo sobre los aspectos claves cuando consigue resultados que reflejan logros educativos valorados por la comunidad y el sistema escolar; y cuando sus acciones comunican la intención de **poner en el centro de la operación escolar la enseñanza y el aprendizaje.** Entonces esta supuesta falta de dedicación o tiempo a la gestión pedagógica se transforma más bien en un problema de calidad y eficiencia, que puede ser abordado en términos de capacidades y dominios del liderazgo y de gestión.

Por ello, en las distintas iniciativas de formación en dirección y liderazgo escolar UC nos inspira fortalecer la influencia de las escuelas y sus agentes, incentivando el esfuerzo colectivo y el optimismo por alcanzar una mejor educación para todos. En estos programas son fundamentales las experiencias de directores de todo Chile y de los académicos que conectan estas experiencias con las tendencias globales.

Para nosotros, los dominios claves del desempeño directivo son la **gestión estratégica**, el **liderazgo de la enseñanza y aprendizaje**, la **gestión de las personas** y la **gestión del mejoramiento escolar**. Y esos dominios se encarnan muy bien en los testimonios de expertos y directivos escolares de diversas organizaciones y latitudes que destacamos en esta oportunidad.



Dominio: Gestión estratégica

▶ Al enfrentarse a la implementación de la estrategia corporativa y necesidades de los once colegios de la red EducaUC, María Domeyko ha notado que la asertividad y conversar con los integrantes del equipo son habilidades fundamentales a la hora de dirigir una escuela: "Lo ideal es que el otro vea el acompañamiento como algo positivo. Por ejemplo, al sentir temor de decirte a su jefe algo que no sabe hacer, el profesor castra su desarrollo profesional e, incluso, puede perjudicar a los niños". Por eso, se debe trabajar sobre la base de que cada uno –incluido el director– está siempre en un proceso de crecimiento personal orientado por la visión y prioridades estratégicas. Para desarrollar estas habilidades –explica Domeyko– resulta efectivo observar casos verdaderos y analizar cuál sería su reacción en una u otra situación. "La realidad es mucho más rica y hay que asociar cómo se enfrentaría en la práctica. Yo creo que sí se pueden cambiar conductas y transmitir en el día a día el sello institucional deseado. Pero para eso se necesita un ambiente de confianza donde el director se atreva a compartir. Es ahí donde se genera el conocimiento práctico y la red de colaboración".



▶▶ María Domeyko,
directora académica
EducaUC.

Dominio: Liderazgo de la enseñanza y aprendizaje

▶ No es fácil ser directora de un colegio donde el 45 a 62% del alumnado que cursa enseñanza técnico-humanista de 7º básico a 4º medio, se encuentra en el nivel de alta vulnerabilidad en una de las comunas más pobres del país. Pero a pesar de todas las dificultades, las ganas de hacer cosas y "jugársela" por sus estudiantes ha rendido frutos: pasaron de tener en 2003 un promedio de 250 en el Simce de 2º medio a 274 en 2010. Para un colegio joven –9 años de vida– y en un contexto de vulnerabilidad que afecta sistemáticamente la vida de los alumnos, alcanzar estos puntajes es mucho más que meritorio. ¿Cuál es la fórmula? "Tener una meta común", responde la directora Gáelas. El colegio no solo se ha preocupado de su infraestructura sino que también del desarrollo integral de las personas. "El liderazgo tiene que tener un sentido y características adecuadas", puntualiza. De acuerdo a sus palabras, este comienza con la clara vocación social que cada uno de los profesores tiene para poder enseñar en un colegio como el que dirige. "Todos trabajamos en el aula, acompañamos a los profesores en su tarea diaria, las pautas se socializan y ajustan cada año. Aprendemos todos y eso nos enriquece día a día".



▶▶ Luz María Gáelas,
directora Colegio Sagrado
Corazón de Jesús de Alto
Hospicio.

Dominio: Gestión de las personas

▶ Para un liderazgo efectivo, las habilidades técnicas son necesarias, sin embargo, en sí mismas son insuficientes. Consultando con directores exitosos, descubrimos que sus prácticas claves –preocupación por estudiantes y apodados, generación de un ambiente seguro y promoción del desarrollo profesional de los profesores– están vinculadas con la construcción de confianza. Esta se desarrolla mediante la escucha activa, demostrando respeto por cada integrante de la comunidad educativa, siendo cálido y confiable y finalmente, manteniendo un alto grado de integridad personal. Dado que esto se relaciona con la inteligencia emocional y considerando que una clave de las escuelas efectivas en Estados Unidos es la confianza relacional, en el programa doctoral en liderazgo escolar de la Universidad de Pennsylvania, fomentamos y enseñamos explícitamente habilidades de inteligencia emocional en nuestros participantes.



▶▶ Peter Kuriloff, profesor,
Universidad de Pennsylvania.
Asesor senior, Wharton
Executive MBA.

Dominio: Gestión del mejoramiento

▶ Al mirar atrás, le llena de satisfacción «haber participado en una serie de acciones de mejora educativa que están todavía vigentes» y, lo más importante, con foco en formar profesores y directivos comprometidos con el aprendizaje. Y es que para esta profesora de Estado de Matemáticas por la Universidad de Chile, magister en educación por la Universidad de Columbia, ex decana de Educación de la UC, autora de múltiples publicaciones y una de las creadoras de la PAA, la PSU y el SIMCE, la enseñanza es una verdadera forma de vida. Para ella la tarea educativa es un compartir: conocimientos, saberes, habilidades, actitudes y lo que uno es. Uno de sus principales aportes ha sido situar a la evaluación de los aprendizajes como el criterio más importante para medir la mejora y calidad del sistema educativo.



▶▶ Erika Himmel, Premio
Nacional de Ciencias de la
Educación 2011, profesora titular
de la Facultad de Educación UC.

▶ Comentarios y consultas sobre esta página en:
<http://www.educacioncontinua.uc.cl>



DiplomadosUC
@DiplomadosUC



Comunidades de indagación

Susan Lytle,
profesora,
GSE-UPENN.



Al interior de toda escuela, es clave que los miembros aprendan. Entender a las organizaciones escolares como organizaciones que aprenden, permite instaurar buenas prácticas y fomentar una mejora continua, facilitando también la adaptación a las necesidades y requerimientos internos y externos.

Es central que los profesores tengan oportunidades para desarrollarse, indagar y reflexionar sistemáticamente sobre cómo las prácticas de enseñanza pueden constituirse en experiencias que enriquezcan el aprendizaje.

Una de las posibilidades para esto es generar comunidades de indagación profesional, integradas por directivos y profesores, cuya finalidad es generar conocimiento local que teoriza sobre sus prácticas de enseñanza. Básicamente se define y desarrolla un conocimiento propio a partir de preguntas específicas relacionadas con mejorar los aprendizajes en la escuela.

En general, es posible identificar tres tipos de comunidades de indagación. En primer lugar, la **indagación a nivel escuela en el trabajo estudiantil y resultados de aprendizaje**, implica que los profesores identifiquen y administren hitos y

evaluaciones. Se discute y evalúa el trabajo de los estudiantes, generando información basada en prácticas de aprendizaje y logros, que se pone a disposición de todos.

Por otro lado, los **equipos de investigación-acción por ciclo y curso**, se centran específicamente en algún ciclo o curso, desarrollando sus propias preguntas de investigación y difundiendo sus resultados a toda la escuela. Por ejemplo: ¿Cómo mejorar las habilidades de producción de textos en los estudiantes de 4º básico? ¿Cómo desarrollar la capacidad argumentativa de los estudiantes de segundo ciclo?

En tercer lugar, los **grupos voluntarios de reflexión sobre la práctica** son más pequeños y se reúnen voluntariamente para reflexionar sobre sus propias prácticas, enfatizando en las creencias y valores que subyacen a estas, no existiendo obligación de reportar los resultados.

Para implementar estas comunidades de indagación se necesitan ciertas condiciones facilitadoras.

En primer lugar, se necesita una postura de indagación y un ambiente en que se permitan cuestionamientos constructivos a los modos tradicionales de hacer las cosas. No basta con hacer como si se estuviese indagando cuando ya se tienen claras las respuestas. Lo relevante es responder a una pregunta genuina que permita mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La responsabilidad colectiva también es importante, y no significa dejar de lado el cumplimiento de responsabilidades individuales. Es vital tener las capacidades técnicas para comenzar a indagar, manejando diversas metodologías según lo que se busca analizar. Para ello, es necesario que directivos y profesores adquieran estas capacidades, para lo cual es posible recurrir a especialistas externos que faciliten las primeras indagaciones.

El director es responsable de proveer los recursos para que estas actividades se mantengan en el tiempo. De hecho, es necesario tener presente que una comunidad de indagación puede demorar un par de años en constituirse completamente. Finalmente, la confianza entre todos los actores de la comunidad escolar es central.

A lo largo de nuestra experiencia trabajando con escuelas en el desarrollo de comunidades de indagación nos hemos dado cuenta que estas pasan por distintas fases (**ver figura**). En la fase **pricipiante**, el foco principal es invertir tiempo y recursos en recolectar información y distinguir la información que es útil para entender los progresos y problemas de los estudiantes.

En la fase **intermedia**, se va desarrollando un lenguaje y visión común con respecto a la enseñanza-aprendizaje y se depende menos de conocimientos externos. Se avanza hacia el desarrollo de un conoci-

FASES DESARROLLO DE COMUNIDAD DE INDAGACION



FUENTE: Adaptado de S. Lytle, Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares 2012

miento adaptado a los desafíos de cada organización. Es posible que aun se perciba que la información permite detectar problemas, pero no resolverlos, por los que es importante entender la finalidad de cada dato, aprendiendo cómo entenderlos y analizarlos.

Por último, en la fase **avanzada**, ya podemos considerar que se ha instalado una “cultura de la investigación”, incorporándose plenamente el proceso de hacer preguntas, recolectar y analizar información y finalmente, definir acciones basadas en este análisis. Las prácticas se van sosteniendo en evidencia y no en supuestos previos, gracias a lo cual es posible modificarlas en función de la información obtenida.

Asimismo, se identifican buenas prácticas que pueden ser difundidas. Esto permite minimizar las capacitaciones externas y dirigir las a ob-

jetivos concretos, además de hacer frente a presiones externas, alineando estándares con las propuestas propias de cada establecimiento.

Estas fases no son necesariamente rígidas, posiblemente en muchas organizaciones ya se tengan algunos elementos avanzados, mientras que otros es necesario instalarlos. Igualmente, conociendo las características de cada una, es posible adelantarse para desarrollar una comunidad de indagación plena en menos tiempo.

► Comentarios y consultas sobre esta página en:
<http://www.educacioncontinua.uc.cl>



DiplomadosUC



@DiplomadosUC



El desafío del cambio

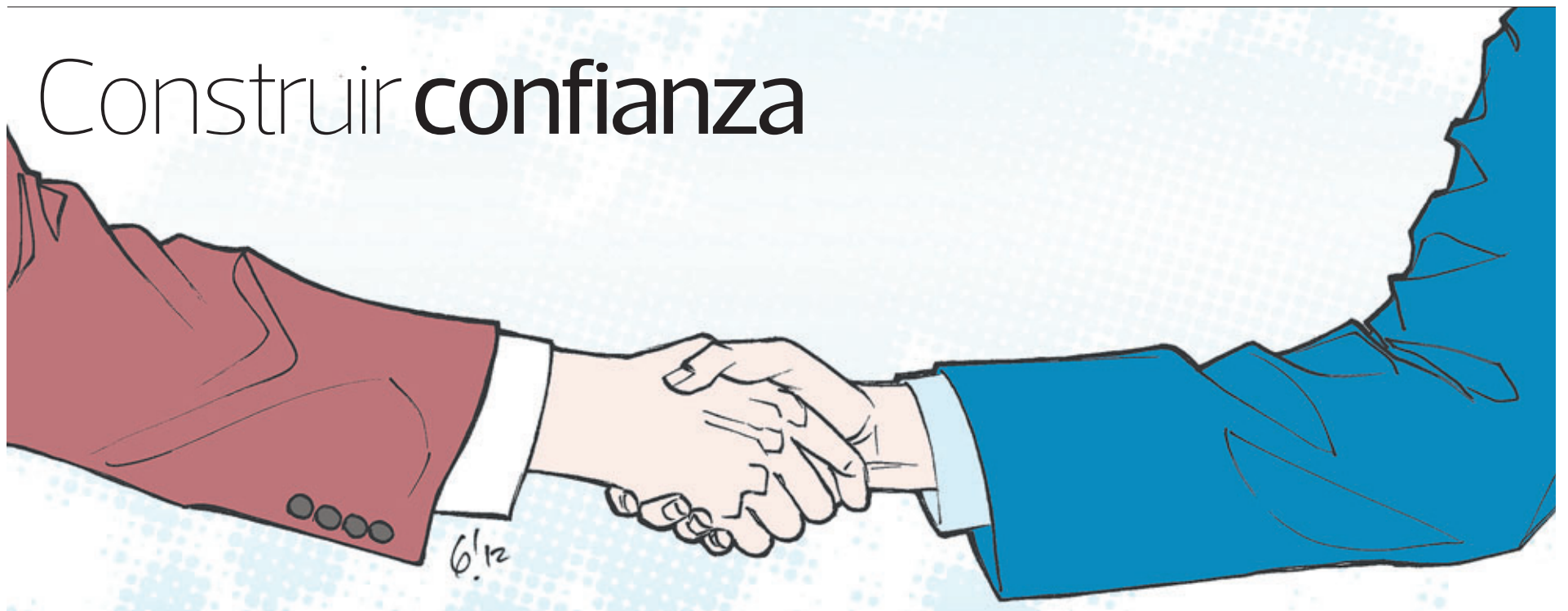
► En 1990, la Congregación Carmelitas Misioneras de la Iglesia Católica, fundó la Escuela Básica N° 86 El Carmelo, en el sector rural de Lo Prado, comuna de Curacaví, con la misión de entregar una educación de calidad para lograr una mayor movilidad social en el sector. El año pasado por primera vez llegó a la escuela una directora laica: Priscila Otárola (32), profesora de filosofía, diplomada en Liderazgo educativo UC y magíster en Liderazgo y gestión educativa. A su llegada, Priscila identificó grandes desafíos: aumentar el puntaje SIMCE y la matrícula, y reemplazar la administración educativa por un liderazgo pedagógico.

Lo que hizo fue involucrar a los apoderados en la educación de sus hijos a través de las reuniones de curso, para que –junto a profesores, asistentes de la educación y especialistas– se lograra un diagnóstico institucional. “Comenzamos a hablar de ser un centro pedagógico, del liderazgo instruccional, de la gestión sutil, de las altas expectativas y del sentido de profesional”, dice la directiva. “Al principio todos miraban con cara de ‘aquí siempre se ha hecho así, por qué hay que cambiar’”. Por eso, para Priscila fue también un trabajo ganarse la confianza

del equipo y contagiarles su pasión por la educación. “Hoy puedo decir que he ido ganando adeptos a mi convicción de que educar con calidad en un sector de vulnerabilidad ¡se puede!”. Un reflejo de ello fue el primer SIMCE bajo su dirección, donde aumentaron 35 puntos y pasaron de ser los penúltimos a ser los terceros en la lista de la comuna. “Eso sirvió para aumentar expectativas y echar a volar sueños. Porque ese resultado era fruto de padres comprometidos, de profesores jugados, de alumnos motivados, de asistentes con la camiseta puesta. Era resultado de una comunidad educativa”, concluye.



►► Priscila Otárola, directora escolar y tutora del Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares UC.



Construir confianza

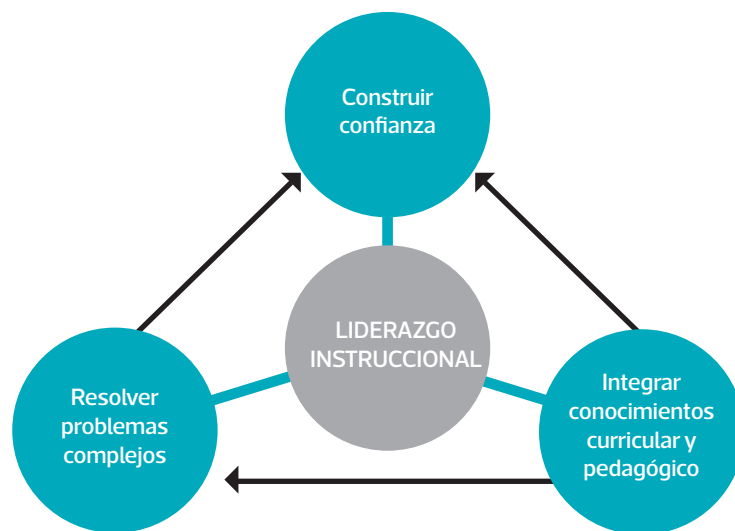
Magdalena Müller,
profesora Facultad de
Educación UC.



Es frecuente que como directivos de organizaciones escolares nos veamos enfrentados a la pregunta acerca de cuánto control ejercer tanto sobre los procesos como sobre las personas para lograr los resultados que esperamos. Desde la perspectiva del liderazgo situacional, el nivel de control a ejercer está absolutamente vinculado con el nivel de compromiso y desarrollo de competencias que tienen nuestros equipos de trabajo al enfrentar tareas específicas. Así, si cuento con un equipo que tiene las capacidades necesarias para implementar, por ejemplo, el trabajo en el desarrollo del razonamiento matemático y está muy motivado por hacerlo, es probable que pueda delegar funciones. Sin embargo, si en la misma situación percibo que mi equipo no cuenta con las herramientas para hacerlo, tengo que generar las instancias para que desarrolle las capacidades para realizar esta tarea y controlar que efectivamente está avanzando en sus desempeños en la dirección esperada. Esta perspectiva permite ir adaptando los estilos de influencia a las situaciones que se enfrentan, teniendo en el centro las preguntas acerca del nivel de compromiso y el nivel de capacidades que tiene cada uno de mis profesores para enfrentar las iniciativas de mejoramiento. Este tipo de interacciones permite ir ajustando los apoyos de tal manera que se construya un espacio de confianza en las relaciones, que es una de las capacidades determinantes del liderazgo instruccional, y que impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (ver figura)

La importancia de las relaciones es evidente si partimos del hecho de que el liderazgo es, por definición, un proceso social. Distintas relaciones caracterizan los intercambios sociales en la escuela: entre estudiantes, profesores, padres y entre todos los grupos y el director. El director, por ejemplo, necesita el apoyo de sus profesores para mantener una comunidad profesional cohesionada que se involucre en relaciones que gene-

CAPACIDADES DE LIDERAZGO INSTRUCCIONAL



FUENTE: Adaptado de Viviane Robinson, 2010.

LA TERCERA

Competencias y recursos esenciales

Respeto	Conversaciones en que genuinamente se escucha al otro de tal manera que se reconozcan y consideren las perspectivas, ideas y creencias de los demás.
Competencias	La capacidad y disposición para cumplir con las propias responsabilidades y creer en la competencia de los demás.
Relaciones personales	Cuidar del bienestar de los otros, profesional y personalmente.
Integridad	Cumplir con los compromisos adquiridos. Mantener las necesidades de los estudiantes en primer lugar en la toma de decisiones.

Fuente: Byrk y Schneider (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement

ren compromiso por parte de los estudiantes y sus familias. El trabajo de los profesores, por su parte, depende de las decisiones de los directivos en relación con la distribución de recursos para apoyar su trabajo; y los padres dependen de que tanto los directivos como los profesores generen un ambiente seguro que promueva el aprendizaje de sus hijos.

Cada participante en una relación tiene una idea acerca de cuáles son las obligaciones de su rol y tiene también ciertas expectativas acerca de las obligaciones de los demás involucrados. Por lo tanto, para que una comunidad escolar trabaje bien,

deben lograrse acuerdos y definiciones claras con respecto a las obligaciones de cada uno de los involucrados y las expectativas que los demás tienen.

En un estudio de más de diez años con un grupo de 400 escuelas, los investigadores Bryk y Schneider de Chicago llegaron a la conclusión de que la confianza relacional es la base para el mejoramiento escolar. En su trabajo definen cuatro signos vitales para identificar y evaluar la confianza: a) respeto, b) relaciones personales, c) competencias en responsabilidades clave, y d) integridad.

El respeto se reconoce fundamen-

talmente por una escucha genuina de cada uno de los involucrados en la comunidad escolar que se refleje en la consideración de las distintas perspectivas en las acciones posteriores. Las relaciones personales que se identificaron en ambientes donde prevalece una confianza relacional, se caracterizan por extenderse más allá de los requisitos formales de un contrato de trabajo y apuntan a una real preocupación por el bienestar del otro. Por otra parte, no se debe perder de vista que las interacciones entre los distintos miembros de una comunidad escolar tienen como objetivo el logro de los aprendizajes por parte de todos sus estudiantes, lo que implica que, para generar confianza, cada uno de los involucrados sea competente en las responsabilidades asociadas a su rol. Por último, la integridad se refiere a poner en el centro de la gestión escolar el bienestar y aprendizaje de los estudiantes y dar señales claras en este sentido (ver tabla).

Una fuerte confianza en las relaciones aumenta la probabilidad de que las iniciativas de reforma se difundan ampliamente en una comunidad escolar, principalmente porque disminuye la sensación de riesgo asociada a los cambios. Conversar abiertamente sobre lo que nos resulta y lo que no nos está funcionando como quisiéramos implica exponerse y abrirse a aprender de la experiencia de otros. Sin confianza, es muy poco probable que podamos generar conversaciones genuinas de este tipo en nuestras comunidades escolares. Muchos profesores trabajan duro para mejorar su enseñanza, asumen riesgos, manejan conflictos, intentan nuevas prácticas y asumen trabajo extra para poder planificar, realizar y evaluar iniciativas de mejoramiento con sus equipos de trabajo. En ambientes profesionales donde prima la confianza, estos desafíos parecen tener sentido pues apuntan al futuro bienestar de todos los estudiantes.

Optimismo y buenos resultados

► Los últimos resultados del SIMCE fueron un sueño cumplido para la Escuela Punta de Parra, municipal, ubicada en Tomé, Octava Región. A pesar de ser una institución con un 82% de vulnerabilidad, se ubicó en el quinto lugar a nivel nacional de escuelas municipales.

Pero el panorama hace cuatro años era radicalmente distinto. El director, Luis Flores (52), lo recuerda perfectamente. Llegó en 2008 y se encontró con un Simce de entre 220 y 240 puntos. "Noté que los profesores no tenían capacidad de auto-crítica. Creían que los alumnos eran los culpables de los bajos resultados", comenta. En ese momento, Flores se propuso ser el líder instruccional de su escuela. "El director debe dedicarse 90% a la parte pedagógica y 10% a la parte administrativa", señala. Flores se reunió con cada uno de los profesores para reforzar sus fortalezas y reflexionar sobre sus debilidades. Visitaba el aula tres veces al día, mañana, mediodía y tarde; reforzó la autonomía del trabajo de los profesores pero sin dejar el monitoreo e instauraron el lema: "Todos podemos aprender con disciplina pedagógica".

"Creo que el trabajo se puede hacer donde sea y uno como director es el responsable de motivar a los profesores", señala Luis Flores, alumno del Diploma en Dirección y Liderazgo UC Villarrica con una beca del Plan de Formación de Directores de Excelencia Mineduc. "Saldré mejor preparado y podré decir con más fuerza que en los colegios vulnerables sí puede haber grandes logros académicos".



►► Luis Flores, director Escuela Punta de Parra, VIII Región.

► Comentarios y consultas sobre esta página en:

<http://www.educacioncontinua.uc.cl>



DiplomadosUC



@DiplomadosUC



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Estándares docentes

Sharon Ravitch,
Graduate School of
Education,
Universidad de
Pensilvania.



El desarrollo profesional continuo es altamente deseable en profesores, particularmente en la medida en que permite influir positivamente en el logro de los estudiantes.

Una de las estrategias para desarrollar, retroalimentar y evaluar las prácticas docentes es la definición de estándares profesionales que se emplean internacionalmente para formalizar las expectativas sobre qué debieran saber, entender y hacer los profesores.

Para que los estándares conduzcan

a efectos positivos y logros estudiantiles, es clave que su evaluación sea rigurosa y realizada por expertos. Es importante cruzar diversas fuentes de información, vinculando los estándares con el aprendizaje y el desempeño esperado, además de intencionar el trabajo colectivo y no tan solo preocuparse de los atributos individuales.

En general, los estándares funcionan mejor cuando se emplean en escuelas en las que se trabaja en comunidades de aprendizaje. Sin embargo, no resuelven por sí mismos aquellos problemas que surgen en escuelas mal gestionadas, con programas curriculares obsoletos o donde hay una distribución de recursos poco eficiente.

Ahora bien, diversos países han establecido sus propios estándares. En Australia (2011), se ha implementado un sistema de siete estándares, clasificados en tres dominios (**ver figura**). En cada uno se miden cuatro niveles: inicial, competente, alto desempeño y líder. Estos estándares, como otros referentes locales, podrían ser parte de las conversaciones sobre la enseñanza que queremos desarrollar.

Según este modelo, el estándar 1 “**conocer a los estudiantes y saber cómo aprenden**”, establece que es necesario preocuparse por el desarrollo físico, social e intelectual de cada estudiante, entender cómo aprenden y tener a mano estrategias flexibles de enseñanza que recojan sus fortalezas y diversidades.

El estándar 2 “**conocer el contenido y saber cómo enseñarlo**”, implica tener el conocimiento y las estrategias de enseñanza para desarrollar actividades atractivas, organizar el contenido en un programa coherente con conocimiento sobre el currículum y las formas de evaluarlo. Son centrales los aportes a la alfabetización, manejo numérico y el uso de TIC.

“**Planificar e implementar enseñanza y aprendizaje efectivos**” corresponde al estándar 3, centrado en establecer metas de aprendizaje desafiantes y mantener altas expectativas. Esto, planificando programas que comprometan a los estudiantes y sean constantemente evaluados de forma conjunta. Promueve el desarrollo de habilidades, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo, y sostiene, por otra parte, la importancia de comprometer a las familias en el proceso educativo.

El estándar 4 señala la importancia de “**crear y mantener ambientes apoyadores para el aprendizaje**”, destacando la participación de estudiantes, estrategias inclusivas y administrar las actividades en el aula y temas disciplinarios median-

DOMINIOS Y ESTANDARES DOCENTES



FUENTE: S. Ravitch, Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares 2012

te expectativas claras. Hace referencia a cuidar la seguridad y bienestar de los estudiantes, compartiendo con colegas las prácticas que permiten hacerlo.

El estándar 5 versa sobre “**evaluar, proveer retroalimentación y reportar el aprendizaje estudiantil**”, e implica que el profesorado trabaje en construir reportes precisos, informativos y periódicos para compartir los avances en el aprendizaje con los estudiantes y sus familias.

“**Comprometerse con el aprendizaje y desarrollo formal**” forma parte del estándar 6, el cual refiere a identificar las metas de aprendizaje propio, trabajando con investigación relevante, debatiendo con colegas para instaurar buenas prácticas y comprometiéndose en oportunidades focalizadas para el desarrollo profesional. Es clave evaluar las capacitaciones a profesores para direccionarlos hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, el estándar 7 señala la necesidad de “**comprometerse profesionalmente con colegas, padres y comunidad**”, con altos niveles de ética y responsabilidad profesional. Implica que los profesores

cumplan con requerimientos legislativos, administrativos y organizacionales, demostrando interés por los apoderados y proactividad para participar en redes de enseñanza profesional y comunidades más amplias.

En definitiva, los estándares son una buena herramienta para proveer de un lenguaje común a profesores, directores y a la comunidad en general. Pueden servir también para guiar la preparación y desarrollo de profesores, favorecer la responsabilización docente y para certificar habilidades iniciales y prácticas ejemplares.

Específicamente, pueden servir a los directivos para identificar los aspectos relevantes de su quehacer instruccional, otorgando un marco para la observación y gestión de aspectos académicos conducentes al logro y aprendizaje estudiantil.

► Comentarios y consultas sobre esta página en:

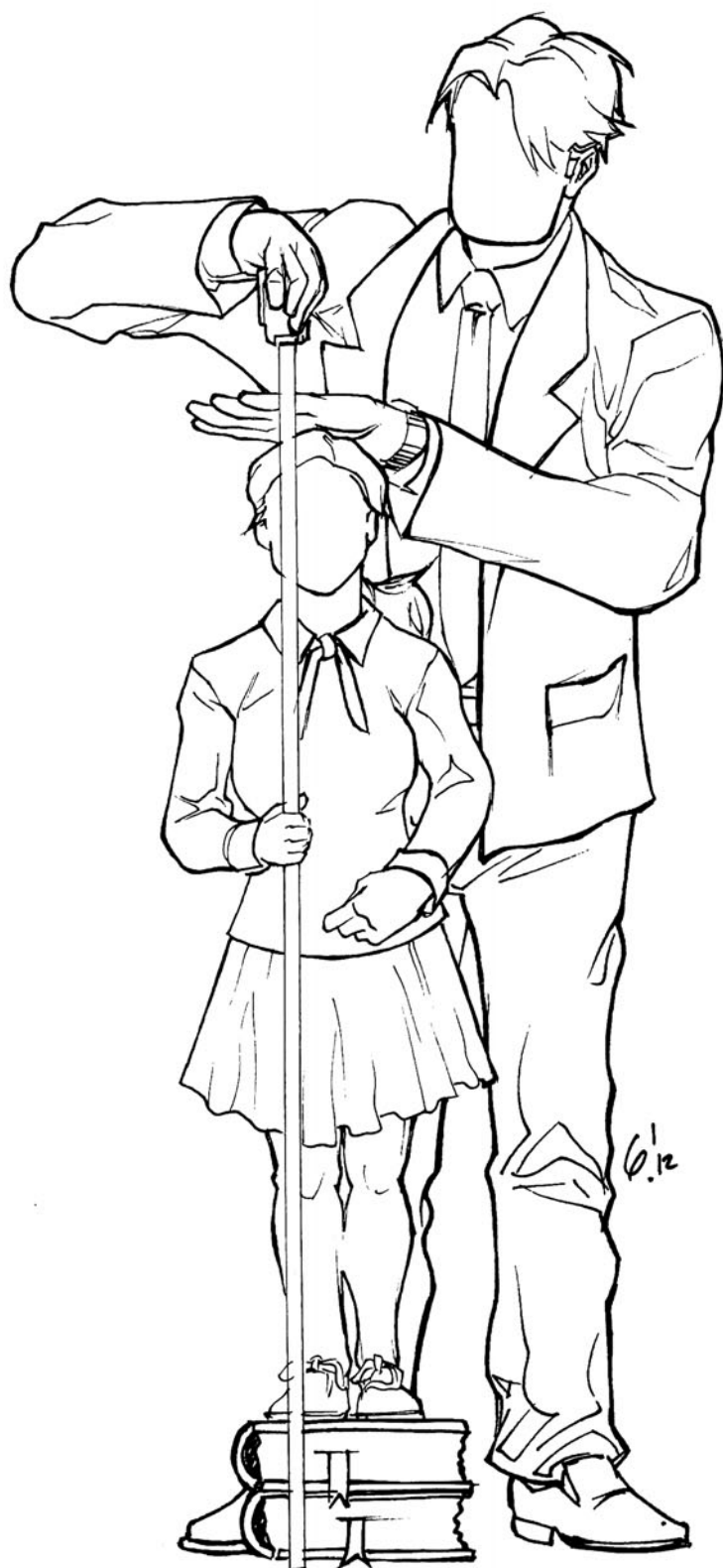
<http://www.educacioncontinua.uc.cl>



DiplomadosUC



@DiplomadosUC



Compromiso con la excelencia

► Por cada director de excelencia, hay 20 profesores efectivos y 500 estudiantes exitosos. Esa es la premisa en la que se basa el programa de Formación de Directores de Excelencia del Ministerio de Educación que, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), otorga becas a directivos para que se perfeccionen en distintas universidades chilenas. Paola Rebolledo es una de las becadas que desde el año pasado cursa el Magíster en Dirección y Liderazgo Escolar en la UC. Se desempeña como inspectora general en la Escuela Diego Portales Palazuelos, ubicada en Yumbel. Paola tiene también la responsabilidad de subrogar al director de la escuela. En el magíster se ha formado precisamente en la administración de

recursos y el trabajo con equipos. “He aprendido a buscar el equilibrio entre eficiencia y eficacia y a preparar mi emocionalidad para liderar equipos desde la mirada del liderazgo distribuido”, comenta. La trayectoria de Paola Rebolledo se inició hace 16 años, cuando egresó como profesora de Educación General Básica de la Universidad del Bío-Bío. Ejerció fuertemente en el aula, obteniendo varios reconocimientos del Mineduc como docente destacada.

Su gran fortaleza, señala, siempre ha estado en lo pedagógico. Desde ahí, asegura que un director debe tener el foco puesto en lo instruccional: “¿Cómo puedes empatizar con tus colegas si no entiendes lo que significa estar en aula, manejar la disciplina de un curso y, además, lograr

aprendizajes en todos los estudiantes?”, se pregunta. “Ser un director de excelencia es una tarea difícil. Por ello, es necesaria la formación en instituciones exigentes y con altas expectativas”, concluye.



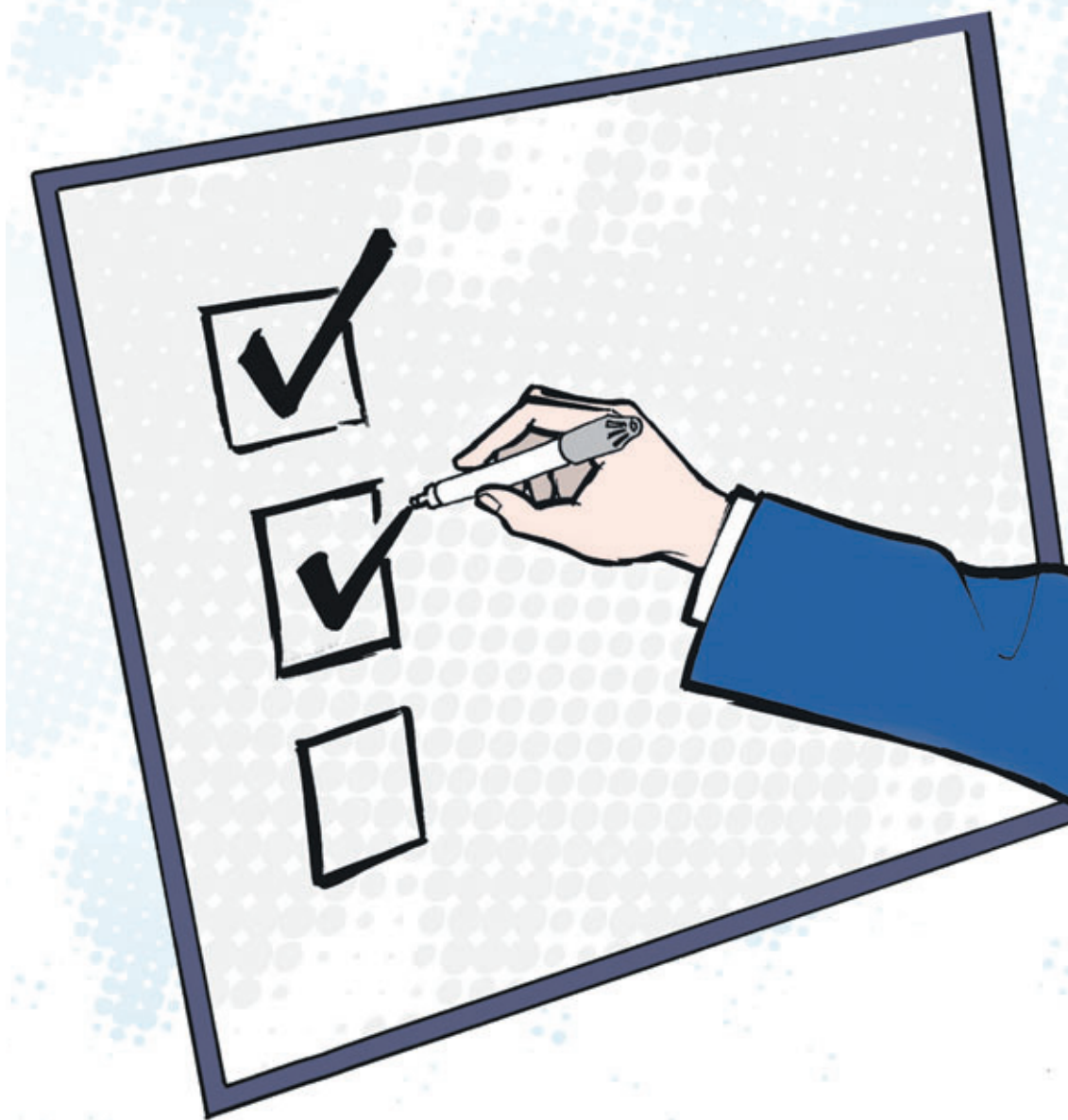
►► Paola Rebolledo, becada de excelencia Mineduc y alumna del Magíster en Dirección y Liderazgo Escolar UC.

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – IV versión

Liderazgo de la enseñanza y aprendizaje escolar



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Teorías de la acción

Magdalena Müller,
profesora y
coordinadora Red de
Prácticas, Facultad de
Educación UC.



En el diseño e implementación de iniciativas de mejora para la enseñanza y el aprendizaje, nuestras estrategias de intervención están orientadas por teorías de acción acerca de las dimensiones que se deben incluir para impactar efectivamente en la enseñanza de los profesores y en el aprendizaje de los estudiantes. La mayor parte de las veces, estas teorías de acción están en un nivel implícito; es decir, si bien se pueden inferir de las propuestas de acción que generamos, no necesariamente se declaran explícitamente ni se discuten en los equipos de trabajo. Mientras más concreta la teoría y cuanto más se relacione con el contexto específico de trabajo en que se implementa un plan de acción, más posibilidades hay de que sea una herramienta útil. En los contextos escolares muchas veces coleccionamos un sinnúmero de soluciones olvidadas a problemas que nos parecían claves. Emprendemos una acción de cambio que parece no resultar y que cambiamos por otra estrategia que creemos más efectiva, pero muchas veces la teoría de acción que hay detrás es la misma para ambas estrategias.

El contar con una teoría de la acción concretamente elaborada permite al directivo mantener un sentido compartido que orienta a sus equipos de trabajo y los enfoca, evitando las distracciones que compiten con la labor principal, centrada en la relación entre el profesor, los estudiantes y los contenidos de enseñanza.

Las teorías de la acción son proposiciones que en general se formulan como relaciones hipotéticas de “si ..., entonces ...”. Por ejemplo: “si implemento estrategias de monitoreo en forma sistemática y visible, entonces los profesores van a enseñar habilidades de lectura y escritura y los estudiantes van a leer comprensivamente y escribir en forma fluida”. Esta teoría, por ejemplo, es bastante amplia. Si bien da cuenta de un foco en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura y establece que los profesores necesitan ser monitoreados para implementar las estrategias para su desarrollo, no explicita cómo el profesor va a contar con los conocimientos y competencias necesarias para llevar a cabo de buena forma la enseñanza en este ámbito. El hacerse esta pregunta permite refinar y reformular la teoría de acción: “si los profesores tienen acceso a acompañamiento e instancias de desarrollo profesional enfocadas en el desarrollo de habilidades claves para la lectura y

escritura y los directivos monitorean y apoyan el desarrollo de estas competencias con visitas sistemáticas a las salas de clases, entonces los profesores van a enseñar habilidades de alto nivel y los estudiantes van a producir mejores trabajos”. Entonces puede surgir en el equipo la pregunta: ¿Quién determina cuáles son las habilidades de alto nivel y cómo las reconoceremos? Esto nos permitiría avanzar hacia una declaración aun más específica: “si los profesores conocen las habilidades de alto nivel de lectura y escritura y cómo desarrollarlas, y si participan en el desarrollo de evaluaciones que permitan recoger evidencias de buenos desempeños, entonces van a saber cómo darse cuenta de si lo están haciendo bien, contrastando las evidencias recogidas con las exigencias del currículo”. Así se puede ir avanzando en la especificación de las teorías subyacentes y declararlas por escrito para facilitar el compromiso de los equipos de trabajo.

Las características más relevantes de las teorías de acción de acuerdo a lo propuesto por Elmore (2011) son: i) empiezan con un razonamiento de relaciones causales entre lo que hago en mi rol de director, profesor, asesor y lo que constituyen buenos resultados en la sala de clases y ii) nos inducen a revisar y especificar las relaciones causales inicialmente identificadas y a

Explicitando la teoría

Resultados deseados	Mejorar el aprendizaje de las matemáticas
Si ...	Adoptamos un currículum bien diseñado de matemáticas y entendemos cuáles son las brechas de contenido y habilidades que tendrán que ser trabajadas con los profesores para que puedan implementarlo y si monitoreamos cuidadosamente la calidad de las capacitaciones y especificamos bien nuestras expectativas en relación a los desempeños,
entonces ...	veremos cambios en las prácticas consistentes con nuestras aspiraciones
lo que dará lugar a ...	mejores oportunidades de aprendizajes para los estudiantes,
lo que va a resultar en...	una mayor motivación y mejores resultados.
Evidencia que recogeremos y analizaremos	Participación de los estudiantes en la resolución de problemas en clases, explicitación de las vías de razonamiento para resolverlos y resultados de las evaluaciones.

Adaptada de Theory of Action Template de John Deflaminis, PCEL, por Magdalena Müller, DGOE-UC.

Mejorar el aprendizaje

► Rosalía Molina, profesora de Estado en Historia y Geografía, ejerció su profesión en el aula durante 19 años hasta que, hace cinco, fue nombrada jefa de la Unidad Técnico Pedagógica del Liceo Bicentenario Jovina Naranjo Fernández, en Arica. Este establecimiento, de 97 años de trayectoria, es uno de los 60 liceos Bicentenario de Chile, proyecto que implica la implementación de un nuevo plan educativo de alta exigencia, con un equipo directivo y docente de primer nivel. De ahí que Rosalía sintiera la necesidad de perfeccionarse en el Magister en dirección y liderazgo escolar UC, que cursa becada por el Ministerio de Educación.

Actualmente, el establecimiento enfrenta el desafío de obtener resultados de aprendizaje que le permitan situarse dentro del 10% de los mejores liceos chilenos. “Este desafío significa buscar e implementar las mejores herramientas para lograr nuestra meta”, señala. En el postgrado, añade, encontró lo que buscaba: “Aprendí sobre la gran importancia que posee el liderazgo pedagógico del director del establecimiento en los aprendizajes de sus alumnos, que debe poseer los conoci-

mientos para impactar en sus docentes y que este liderazgo debe ser transversalizado; cada integrante del establecimiento puede y debe ejercerlo en sus respectivos ámbitos de acción”.

La directiva sostiene que, en el liceo ariqueño, la aplicación de prácticas de liderazgo instruccional les ha permitido aprovechar las capacidades de cada uno de los docentes, contribuir a un clima organizacional óptimo y ejercer un rol dinamizador de las competencias de quienes que integran el establecimiento, siempre orientados a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.



►► Rosalía Molina, alumna del Liceo Bicentenario Jovina Naranjo Fernández, de Arica.

aprender más sobre las consecuencias de las acciones en otros contextos u oportunidades.

Parece ser entonces un buen ejercicio detenerse a pensar en algunos de los proyectos de mejoramiento en que esté involucrado, y escribir la teoría de acción que reconoce detrás de las estrategias implementadas. Para esto puede servir de ayuda la plantilla diseñada por John Deflaminis para identificar las teorías que guían la acción de nuestros proyectos (VER CUADRO). Después, recomendamos discutirla con su equipo de trabajo para incluir las preguntas que surjan y que permitan reformular la teoría hasta que represente claramente la visión del equipo.

Algunos consejos prácticos para el desarrollo de teorías de acción efectivas son: i) una teoría simple e incompleta es mejor que no tener ninguna, el proceso de desarrollar una

buena teoría es iterativo, principalmente porque es un proceso de aprendizaje, ii) comparta su teoría de acción tanto dentro como fuera de su organización y iii) “varias cabezas piensan más que una” (City, Elmore, Fierman y Teitle, 2011). A la hora de plantear intervenciones y procesos de mejora, vale la pena discutir en equipo cuáles son los supuestos y criterios que influyen en las decisiones de diseño e implementación de proyectos, nuevas prácticas y en iniciativas de cambio en general.

► Comentarios y consultas sobre esta página en:

<http://www.educacioncontinua.uc.cl>



DiplomadosUC



@DiplomadosUC



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



El énfasis académico

Nicolás Majluf,
profesor de la
Facultad de
Ingeniería UC



Las organizaciones escolares y sus resultados tienen directa relación con diversas variables. Algunas son externas y tienen que ver con la realidad social de la escuela y el entorno familiar del estudiante, y otras son propias del sistema escolar y de cada establecimiento.

En cuanto al rendimiento académico, se ha documentado ampliamente la asociación con las características socioeconómicas y demográficas de los alumnos, pero este análisis implica atribuir los resultados a causas externas y no permite explorar lo que distintos actores del proceso educativo pueden hacer para influir en el desempeño estudiantil.

A pesar de estar sujetas a limitaciones impuestas por la situación socioeconómica del estudiante, hay escuelas que logran buenos resultados y alto rendimiento, lo que se puede asociar a una efectiva gestión de la organización.

Una de las posibilidades es abordar la organización desde la gestión sutil, que esencialmente implica concentrarse en variables de

la cultura escolar controlables por la escuela, el equipo directivo y los docentes: el ambiente de trabajo (liderazgo, clima y confianza), lo que la escuela hace (reconocimiento y oportunidades de participación) y la intimidad del profesor (compromiso, motivación, satisfacción y participación). Estos tres grupos de variables interactúan y se influyen mutuamente.

Ahora bien, un elemento clave en esta perspectiva es la creación de un clima que enfatice lo académico. El estudio realizado en conjunto con Maximiliano Hurtado (2010) encontró que el énfasis académico, el nivel escolar de la madre y las expectativas de la familia explican en conjunto el 63% del rendimiento académico de los estudiantes.

El énfasis académico constituye el principal aporte de cada escuela, consistiendo en promover el interés de los alumnos por el aprendizaje, definir metas claras, involucrar a directores y profesores en el logro de los objetivos académicos, y elevar las expectativas respecto a los resultados que se pueden alcanzar. En las escuelas de alto rendimiento, el clima en general se percibe de un modo más positivo.

La responsabilidad por el de-

sempeño de los estudiantes es tanto de los directores como de los docentes, aunque los primeros tienen un rol clave, debido a su posibilidad y responsabilidad de influir en una organización completa. El hecho de que esta influencia sea indirecta no disminuye su relevancia. Es incluso posible sostener que un buen director precisamente tiene la capacidad y sutileza para actuar mediante canales indirectos. En definitiva, el director es central para explicar las diferencias entre establecimientos de alto y bajo rendimiento, dado que el clima académico depende en gran medida de su estilo de liderazgo.

Así, la primera recomendación que puede darse para un buen rendimiento escolar comienza por la responsabilidad del director de fijar estándares de desempeño docente y estudiantil exigentes, en un proyecto educativo de excelencia. Igualmente relevante es la capacidad de motivar a los docentes.

A su vez, un director que inspira el trabajo de sus docentes, que logra crear un clima en el que se privilegia lo académico, que actúa con justicia, que reconoce el trabajo de sus profesores y les brinda mayores oportunidades de participación, va a conseguir un ma-

ELEMENTOS PARA OBSERVAR EL ENFASIS ACADÉMICO



Adaptado de Majluf & Hurtado, "Hacia una mejor gestión en los colegios", 2010

yor compromiso de estos docentes con su labor. Su confianza y positiva opinión sobre su desempeño y disposición a participar hacen la diferencia.

Los docentes, por su parte, tienen la responsabilidad de despertar el interés y entusiasmo por aprender, y conseguir en la sala un ambiente serio y ordenado. Es clave el compromiso con su labor. En este caso, la recomendación que surge es que los docentes que sienten mayor lealtad hacia la escuela en la que trabajan, que se preocupan por el futuro de sus estudiantes, que están contentos y orgullosos del lugar donde trabajan y que, por ello, dan lo mejor de sí mismos en su labor, son capaces de traducir esto en el desempeño académico de sus alumnos.

Finalmente, para un clima con énfasis académico es altamente relevante que toda la comunidad escolar abrigue las más altas expectativas en relación al rendimiento de los estudiantes. Las expectativas crean realidades y si estas son bajas respecto a los estudiantes, sus posibilidades de avanzar en sus estudios se ven reducidas. Así, se propone pensar en objetivos que a primera vista parecen imposibles, pero que en la medida en que se repiensa la educación y escuela, es posible ir cumpliendo.

Quizás estas recomendaciones no parecen muy nuevas. En efecto, no son más que una reiteración de temas que sabemos, pero a ello es posible agregar que para conseguir estos objetivos, es preciso preocuparse integralmente de las distintas instancias de interacción director-profesor, porque las variables propias de la cultura escolar se relacionan de un modo misterioso y complejo en una verdadera ecología de la relación. Esto enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales y la urgencia de preocuparse de ellas en los establecimientos educacionales de nuestro país.

Podría pensarse que este esfuerzo no va a romper el círculo vicioso de la marginación y la pobreza, pues lo que más influye es lo socioeconómico; pero las variables de la "gestión sutil" en el mundo de la educación pueden mejorar muy rápidamente el desempeño de los estudiantes y así contribuir a un cambio sustantivo en el largo plazo.

► Comentarios y consultas sobre esta página en:
<http://www.educacioncontinua.uc.cl>

DiplomadosUC
 @DiplomadosUC



Calidad educativa en Iquique

► El complejo Academia Iquique se compone de tres establecimientos: Academia Iquique Bajo Molle, Academia Iquique Bulnes y Jardín Académín. En total, este complejo particular subvencionado cuenta con 3.071 alumnos y es reconocido por su alta calidad: su resultado SIMCE está sobre 300; en la PSU cuenta con puntajes regionales y nacionales, y ha sido distinguido por el Ministerio de Educación con excelencia académica en forma consecutiva. Marianella Calderón es profesora de castellano, ejerció 12 años en aula y posteriormente fue jefa de unidad técnica y directora. Este es su segundo año como alumna del

Magíster en dirección y liderazgo escolar en la Universidad Católica, el que cursa becada por el Ministerio de Educación. "Ser becada ha significado una inyección de motivación y de confianza, una gran oportunidad para acceder a un perfeccionamiento de excelencia, compartir experiencias y formar equipos de trabajo con directivos de todo el país", señala. Hoy como asesora pedagógica del complejo, rol que ejerce hace un año, genera el nexo entre el sostenedor y los equipos directivos de cada establecimiento en todo lo concerniente a gestión administrativa y apoyo curricular. En relación a esto, María-

nella dice que gracias al magíster ha podido comprender y asumir la responsabilidad que significa liderar la gestión de personas, la gestión del cambio y la gestión de resultados. "También me ha permitido analizar nuestros procesos, alinearlos en función de nuestras metas, evaluar nuestras prácticas y comprobar calidad de aprendizajes".



►► Marianella Calderón, asesora pedagógica del complejo Academia Iquique.

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – IV versión

Gestión basada en las personas



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Liderazgo y motivación

John DeFlaminis,
Penn Center
for Educational
Leadership



EJERCER EL LIDERAZGO al interior de una organización implica “hacer” ciertas cosas, tales como establecer dirección, influenciar y planificar, entre otras. Para ello, es clave saber “cómo hacerlo” y es ahí donde la motivación ejerce un rol importante. Si un líder inspira, guía la motivación y distribuye el liderazgo, será posible cumplir con las tareas asociadas a su rol.

Así, el liderazgo se vincula fuertemente a la motivación, y es central comprender que si comparamos dos trabajadores bien calificados, pero desigualmente motivados, veremos que quien sí siente motivación, muestra una capacidad y rendimiento significativamente superiores a quien no los tiene.

Igualmente importante es tener presente que las personas hacen cosas por sus propios motivos y no por los de terceros. Muchas veces intentamos, erróneamente, motivarlos según lo que nos inspira a nosotros. Por ende, un líder efectivo entiende y satisface tanto las intenciones de la organización como las necesidades de los individuos que la conforman.

Concretamente, la motivación energiza el actuar y lleva a las personas a comportarse de cierta forma, canalizando y dirigiendo a su vez este comportamiento hacia objetivos y metas determinados. Igualmente, permite reforzar ciertos caminos a seguir y disuadir de emprender otros, redirigiendo los esfuerzos hacia donde son necesarios y fructíferos.

La motivación se relaciona estrechamente con las emociones y ello se refleja en el ámbito laboral en mejores desempeños, mayor compromiso organizacional, comportamientos apoyadores, negociaciones efectivas y soluciones creativas. Disminuye, por otro lado, la resistencia y rotación de personal.

Algunos elementos claves de la motivación en el contexto escolar son las

expectativas, es decir, la creencia de que los esfuerzos personales llevarán a un desempeño exitoso; **la satisfacción**, que implica juicios valóricos respecto al estado de las cosas y opera como un indicador de si la motivación está funcionando o no; y **la equidad**, que implica la evaluación de si las recompensas son justas y merecidas, basadas en los esfuerzos de cada quien: las personas detectan la equidad comparando las diversas labores y consecuentes recompensas.

Ahora bien, estos conceptos son bastante generales y pueden ser entendidos de diversas maneras. Si nos situáramos en diversas organizaciones y especialmente en establecimientos educativos, y preguntáramos a los profesores en qué variables reside su principal compromiso y motivación, habría una alta posibilidad de que identifiquen elementos concretos vinculados al desarrollo, sentido de pertenencia, entrega y recompensa (**ver figura**).

Imagine una escuela donde los profesores saben lo que se espera de ellos y tienen a mano los insumos y materiales para hacer su trabajo. Este trabajo, por otro lado, se caracteriza por estar vinculado a sus principales capacidades, es decir, la mayor parte del tiempo cada persona puede hacer aquello que sabe. Para cumplir con esto, fijar metas, velar por las condiciones para cumplirlas y organizar al personal de acuerdo a sus fortalezas son pasos claves.

Por otro lado, seguramente estos mismos profesores valoran el tener una misión y visión claras, que los hagan sentir confiados, y evalúan positivamente su propio trabajo. Compartir esta experiencia con otros colegas comprometidos con hacer un trabajo de calidad y sentir que las propias opiniones cuentan puede conformar un fuerte sentido de pertenencia. Asimismo, es muy posible que las personas valoren tener al menos un buen amigo en el trabajo y, por ende, los factores afectivos de las relaciones al interior de la organización son igualmente relevantes.

Creer continuamente como profesional es una expectativa que muchos comparten. Por lo tanto, trabajar en un establecimiento educacional en

Dimensiones del compromiso laboral

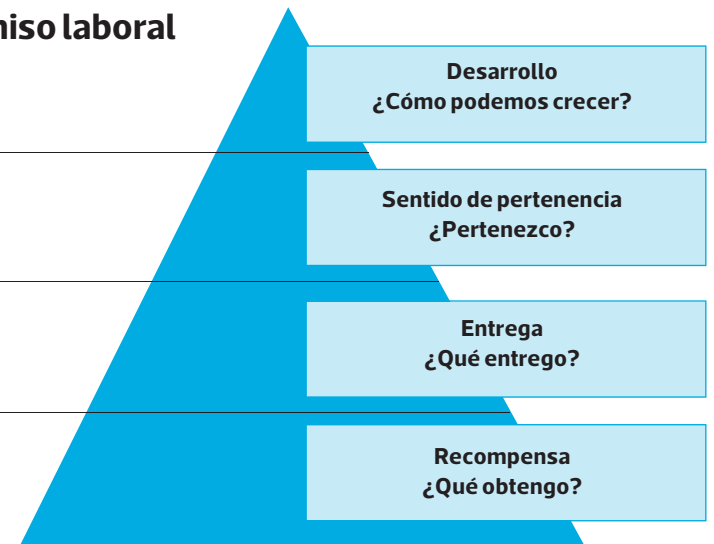
Oportunidades para aprender y crecer
Progreso últimos seis meses

Mejor amigo
Colegas comprometidos con calidad
Misión / propósito organizacional
La opinión personal cuenta

Se alienta el desarrollo
Supervisor o alguien se preocupa
Reconocimiento continuo
Hacer lo que se sabe hacer mejor

Materiales disponibles
Expectativas claras
Saber qué se espera de uno en el trabajo

John DeFlaminis, basado en The Gallup Organization (2007)



que exista alguien que aliente a los trabajadores a desarrollarse, converse cada cierto tiempo con ellos con respecto a sus progresos, los reconozca periódicamente –incluso con frecuencia semanal– y los haga sentir que hay quienes se preocupan por ellos, puede conducir a tener una planta docente motivada, entregada a su labor y predispuesta a continuas mejoras en su conocimiento, capacidades y quehacer.

Estos diversos elementos son precisamente los que la Organización Gallup detectó en una investigación realizada en 2007 sobre gestión y compromiso laboral. Gracias a ello, es posible entender que conceptos amplios como liderazgo y motivación se materializan en la realidad de cada establecimiento mediante ciertos elementos y prácticas constantes. Conociéndolas e implementándolas es posible desarrollar y mantener una planta docente motivada, comprometida y con altas posibilidades de rendir satisfactoriamente, gracias al empuje y dirección que se añaden a sus esfuerzos.

► Comentarios y consultas sobre esta página en:
<http://www.educacioncontinua.uc.cl>



DiplomadosUC



@DiplomadosUC

Presencia internacional

► “La presencia internacional de la UC es muy importante para que nuestro intercambio académico se traduzca en innovación docente, nuevos proyectos de investigación e innovación en todas las áreas del saber, y en un compromiso creciente con Chile y con la comunidad internacional”. Con esas palabras, el rector de la Universidad Católica, Ignacio Sánchez, se refirió a la relevancia que tiene para la UC la apertura internacional. Recientemente el rector realizó, junto a autoridades universitarias, una visita a Estados Unidos, durante la cual se reunió con los profesores Michael Johaneck y John Flaminis, del Penn Center for Educational Leadership, organismo perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Pensilvania.

En el encuentro evaluaron los programas de magister y las distintas versiones de diploma-

dos en el tema del liderazgo educacional que actualmente imparte la Universidad Católica, especialmente el Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares (DGDOE), que se realiza en conjunto con esa casa de estudios estadounidense.

“La alianza entre la Facultad de Educación y su homónima de la Universidad de Pensilvania para el desarrollo del DGDOE es un ejemplo del tipo de trabajo que la UC quiere fomentar en cuanto a la internacionalización. Como queda de manifiesto en nuestro Plan de Desarrollo 2010-2015, nos hemos propuesto potenciar aún más nuestra presencia e interacción con grandes actores universitarios y centros de investigación, y el Graduate School of Education de la Universidad de Pensilvania ciertamente lo es en su ámbito del saber”, afirma el rector.



►► Ignacio Sánchez, rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

