

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA



AÑO VI - Nº 6
Julio, 2020

ISSN 0719-6512

BOLETÍN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

BOLETÍN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

ISSN 0719-6512

AÑO VI

Julio, 2020

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Rectora: Elisa Araya Cortez

Vicerrectora: Paola Quintanilla G.

Director de Extensión y Vinculación con el Medio: Diego Pinto V.

Facultad de Filosofía y Educación

Decana: Solange Tenorio E.

Secretaria de Facultad: Marcela Romero J.

Departamento de Formación Pedagógica

Director: Fabián Castro V.

Secretario Académico: Pilar Mazo F.

Enviar correspondencia/colaboraciones a: Jorge Ivulic G.

Jorge.ivulic@umce.cl

Acceso al Boletín:

www.umce.cl/boletindepolicas/

Comité Ejecutivo

Fabián Castro V
Erwin Frei C.

Comité Editorial

Dra. Paola Quintanilla G. UMCE
Dra. Carola Sepúlveda V. UMCE
Dra. Marianela Ruíz Q. MINEDUC
Dr. Claudio Almonacid A. UMCE
Dr. José Michel S. UMCE

Comité Editorial Externo

Mario Leyton S. Premio Nacional de Educación.
Dr. Stephen Ball
UCL Instituto de Educación Universidad de Londres.
Dra. Terri Kim University of East London UEL.
Especialista en Educación Comparada.

Editor

Dr. Hernán Villarroel M. UMCE

Diseño y Diagramación

Héctor Caruz

Edita

Departamento de Formación Pedagógica, UMCE
José P. Alessandri N° 774, Ñuñoa
Santiago 7750000
Chile
Teléfono/Phone: (56-2) 22412485 - 83

Editorial

El Boletín de Políticas Educativas y Gestión busca tiene el propósito de crear un espacio de reflexión, diálogo y difusión académica de estas áreas del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, tanto desde la mirada de la formación inicial como de la especialización de postgrado. Así esta publicación periódica acogerá colaboraciones de los académicos, de los estudiantes avanzados, de los profesionales de la educación, las que serán evaluados por pares. Adicionalmente se publicarán separatas con artículos seleccionados por el comité editorial, producidos por los estudiantes de la Universidad.

Esta publicación es una expresión del trabajo académico, individual y colectivo de los estudiantes del Programa de Magíster en Educación de la UMCE, coherente con una de las orientaciones angulares del postgrado en el sentido de relevar las publicaciones generadas en dicho ámbito. Así, se ha aprovechado la diversidad de enfoques que las políticas y gestión educativa tienen como eje temático, expresando la riqueza de miradas desde los diferentes niveles del sistema nacional y de la formación docente en particular, contribuyendo a la valoración de la profesión docente.

Los desafíos relacionados con las políticas y la gestión se abordan desde diversas miradas, valorando importantes desarrollos conceptuales como experiencias vividas en los desempeños docentes. El debate académico se enmarca en el espacio que la universidad promueve para la discusión de las políticas y gestión educativa, como una de las instituciones nacionales que debe estar analizando y revisando de manera sistemática las discusiones e innovaciones en los ámbitos que son de su interés.

Índice

Editorial	5
Presentación	7
La Burocracia y la Gestión Pública del Siglo XXI	8
Mariela Lizama, Cristian Retamal, Carla Valenzuela	
Liderazgo Patas Hacia Arriba El Factor Trascendental para la Efectividad	15
Andrea Mujica	
¿La Educación Sexual puede ser gestionada por la Pedagogía? Una revisión por los planes y programas del MINEDUC y breves consideraciones para educadores y educadoras del país	24
Ángela Rojas y Javiera González	
Modelo Europeo de Gestión de Calidad TotalFoundation European for Quality of Management EFQM ¿Asegurar la calidad de las Instituciones de Educación Superior a través de Sistemas de Gestión de Calidad, conlleva a un cambio de cultura? Patricia Vandoorne	38
Modelo de Aseguramiento de la calidad y Perfil de Rector Universitario: Análisis de Criterios de Calidad	59
Andrés Hernández, Karen Martel, Francisco Pérez,,Daniel Rodríguez	
Norma para Colaboradores	70

Presentación

En el primer artículo se analiza el modelo burocrático tradicional, que tiene como contrapunto de análisis el modelo de gestión del siglo XXI denominado post-moderno, con el propósito de ver los elementos que los diferencian y los puntos de encuentro. Del modelo burocrático que emana de la obra de Max Weber, se pueden rescatar algunos aspectos, atinentes a la Gestión Educativa, a saber: toma de decisiones, comunicación, relaciones interpersonales, premios e incentivos

El segundo artículo releva el liderazgo distributivo y pedagógico como factores determinantes para lograr mejoras educativas y de ese modo, se puedan lograr escuelas efectivas. En la práctica hay un cambio de paradigma, porque se buscan resultados, pero también desarrollar las habilidades blandas, es decir el acompañamiento afectivo

El artículo siguiente describe la Educación Sexual que experimentan niños, niñas y jóvenes en sus distintos contextos. Además, hace un recorrido por las experiencias de estos y de profesoras en ejercicio y cómo los planes y programas de forma incipiente, intentan lograr llegar a una Educación que visualice la sexualidad como autocuidado, cariño y compañerismo

Cabe señalar que la organización corresponde a las personas que son parte del colectivo, de un todo que representa mucho más que la suma de las partes

El cuarto corresponde al EFQM, Para lograrlo, es fundamental contar con una organización colaborativa dispuesta a aprender y transformarse constantemente para, de esta manera, adaptarse a los cambios, necesidades y demandas del entorno.

El último trabajo corresponde a una revisión bibliográfica sobre el marco normativo del modelo de aseguramiento de la calidad y ley de educación superior en relación a las competencias que debe tener el cargo de rector en las universidades. Se utilizó como eje el marco legal establecidos por las leyes N° 21.091, N°19.305 y N°20.129.

La Burocracia y la Gestión Pública del Siglo XXI

Mg. Mariela Lizama,
Mg. Cristian Retamales,
Mg. Carla Valenzuela

Resumen

El siguiente artículo se encuentra enfocado en el modelo de gestión del siglo XXI denominado post-moderno y sus posibles enlaces a un modelo creado en el año 1940, correspondientes específicamente al burocrático creado por Max Weber, para esto se definirán los conceptos básicos de cada uno de ellos y se establecerán cuáles son los lineamientos que para los autores son los puntos de encuentro entre ambos modelos.

Palabras Clave:

Burocrático, postmoderno, organizaciones, modelos

Abstract

The following article focuses on the model of management of the XXI century called postmodern and its possible links to a model created in 1940, corresponding specifically to the bureaucratic created by Max Weber, for this will be defined the basic concepts of each one of them and will establish what are the guidelines that for the authors are the meeting points between both models.

Keywords:

Bureaucratic, postmodern, organizations, models

INTRODUCCIÓN

El modelo burocrático pertenece a una corriente de los 40, en donde éste dio solución a las empresas y organizaciones con un exorbitante crecimiento, éstas, al volverse masivas era un modelo que daba solución a este cambio, es por eso que el autor Max Weber lo denominó “modelo por excelencia”, porque era el que mejor respondía a las necesidades de las organizaciones según él.

Luego de este, surgieron nuevas corrientes y modelos que intentaron dar solución a los cambios que surgían a nivel mundial, posterior a estos procesos llegó la post-modernidad, que es lo que se está instaurando fuertemente en el siglo XXI.

MODELO BUROCRÁTICO

Durante la década de 1940, en base a escritos de Max Weber, quien ya había fallecido hace aproximadamente 20 años atrás. Se hizo presente fuertemente el modelo burocrático, modelo que buscaba adaptarse a las necesidades de las empresas y organizaciones de la primera mitad del siglo XX, principalmente en base a su crecimiento. Este modelo veía a las organizaciones como sistemas cerrados. Se caracterizaba por tener las llamadas dimensiones de la burocracia orden, disciplina y estandarización. La ausencia de cualquiera de ellos produce desorden y confusión.

Referente a la racionalidad del modelo, se debe mencionar que intenta adaptarse a los medios para lograr un fin, éste no considera aspectos tales como; personas, individualidad, motivaciones, etc. El fin último dentro de las características del sistema es alcanzar objetivos y metas que van más allá de las visiones del colectivo de quienes componen la empresa.

Dentro de todo el modelo burocrático cabe señalar que existen 4 aspectos;

Toma de decisiones está netamente ligada al logro de metas y objetivos pre-establecidos por quienes componen el orden jerárquico, sin embargo, jamás se considera al individuo sino, más bien el colectivo, por lo que solamente se busca el bien organizacional, aumento de la economía en base al dinero para establecer el orden del status quo.

Comunicación: es sumamente importante en este modelo porque considera todo en base a respaldo escrito, todas las decisiones son y deben ser registradas por escrito. Todo procedimiento debe ser documentado de forma adecuada, con el objetivo de definir una estructura social formalmente organizada y enfocada en el ordenamiento de sus procesos.

Toda comunicación dentro del modelo se basa en procedimientos pre-establecidos que se organizan frente al orden, disciplina y estandarización de los procesos.

Las relaciones interpersonales: se basa netamente en el cumplimiento de cargos y funciones. La obediencia y subordinación es parte del trabajo dentro de la organización, son los cargos los permanentes y son las personas las que van y vienen según su desempeño, esto hace que cada vez las relaciones se vuelvan menos personales. Incluso, si se llega al nivel de disfuncionalidad los trabajadores no conocen a sus compañeros por su nombre, sino por los puestos que ocupan.

Premios e incentivos: Se denomina meritocracia, están asociados al cumplimiento de funciones dentro de los cargos que existen en la organización, la competencia es promovida a cargos superiores, se realizan concursos, pruebas, títulos,

promociones de empleo con el fin de potenciar en los subordinados la mejora constante. Además, en realidad el premio e incentivo apunta más a los premios e incentivos a nivel organizacional que a nivel individual.

Sin embargo, se debe señalar que el modelo tiene problemas de adaptación y se desajusta en relación al cambio del entorno, al ser extremadamente rígido y conservador se vuelve complejo adaptarlo a los cambios que producen el entorno.

Además de las características mencionadas, hay que resaltar que el modelo burocrático ve las organizaciones de forma racional, con esto se refiere a cuando se escogen los medios más eficientes para alcanzar objetivos.

POST MODERNIDAD

La post modernidad tiene una visión que ha ido evolucionando en el tiempo, en esta evolución hay elementos que se han conservado, o bien se han mantenido similares a lo que un modelo burocrático considera a la hora de administrar la organización y la visualiza cómo;

“concibe a las organizaciones como un «organismo vivo», capaz de adaptarse permanentemente e intencionalmente a su entorno; en suma, como un sistema inteligente que evoluciona en la frontera del caos y es capaz de reinventarse constantemente” (P 6)

Esto quiere decir que la organización tiene la funcionalidad de estar en constante cambio, se adapta de forma intencional, posee una adaptabilidad de reinversión dependiendo de cuales sean los contextos que fomenten esa evolución. La teoría organizacional postmoderna tiene la necesidad de lograr una identidad en base a un enfoque que no delimite fronteras porque ya no es una limitante, esto se produce de forma fluida y sometida a un desplazamiento a la posibilidad de generar consistencia objetiva.

Los modelos se han virtualizado y conducen a una organización carente de fronteras y límites, esta nueva forma de gestionar posibilita la opción de volver obsoleta los modelos organizacionales. El descentramiento no da lugar a una esencia estable y permanente a lo que el modelo burocrático denominaría “identidad”.

La identidad está definida en gran forma por los límites de la organización, por lo tanto en el postmodernismo, las organizaciones están pensadas en que interactúe con el ambiente, por lo que estos límites no son tan precisamente definidos, de esta forma la identidad de la organización no se puede objetivar, y tampoco es consistente.

A su vez la formación de identidad de las organizaciones está sujeta a un proceso de “deconstrucción y reconstrucción permanente”, siendo la continuidad un caso excepcional.

Weick sostiene que una organización no representa una institución social identificable, sino un proceso.

El poder crear organizaciones ha sido una creación muy compleja para los seres humanos, son la base de todas las conformaciones de proyectos, es todo el potencial inicial de las mejores ideas o empresas. Las organizaciones generan bienes, las que logran hacer avanzar la economía de los diferentes países y ayudan a las personas a desarrollar un diseño estructural.

Esto quiere decir que el sistema solo se enfoca en una meta común, no implica la diversidad de los miembros del sistema, sino más bien establece que mientras más racional se vuelve la organización.

DESARROLLO

Dentro de ambos modelos de organización, tanto el burocrático como el postmodernismo, tienen tanto puntos de encuentro como dicotómicos. A continuación, se detallan algunos de estos:

	Modelo Burocrático	Modelo Postmoderno
Identidad organizacional	Según la forma de ver la identidad organizacional de éste modelo, la burocracia al ser un modelo racional por excelencia implica que adapta los medios más eficientes para lograr los fines, no toma en cuenta a las personas ni las motivaciones psicológicas de éstos. Además al ver las organizaciones como sistemas cerrados, sin tomar en consideración los factores del entorno, y la interacción con este, se tiene una claridad con	En el postmodernismo, la identidad está definida en gran forma por los límites de la organización, por lo tanto en el postmodernismo, las organizaciones están pensadas en que interactúe con el ambiente, por lo que estos límites no son tan precisamente definidos, de esta forma la identidad de la organización no se puede objetivar, y tampoco es consistente. A su vez la formación de identidad de las organizaciones está

	<p>respecto a la identidad de la organización y en este caso los puestos que la componen en lugar de los funcionarios que componen la organización.</p>	<p>sujeta a un proceso de “deconstrucción y reconstrucción permanente”, siendo la continuidad un caso excepcional. Weick sostiene que una organización no representa una institución social identificable, sino un proceso.</p>
<p>Eficiencia</p>	<p>Generalmente buscada por muchos modelos, y el modelo burocrático no es la excepción. En este menciona que es necesario tener orden, disciplina y estandarización. Para Weber la burocracia es una organización cuya consecuencia deseada se resume en la previsibilidad de su funcionamiento para tener una mayor eficiencia de la organización, las decisiones son previsibles y el proceso de decisión puede ser despersonalizado para excluir sentimientos irracionales, elimina la discriminación personal.</p>	<p>Es definida como “interdependencia de diferenciación e integración”. La teoría postmoderna rechaza una excesiva integración a través de reglas organizativas universales y opta por una mayor individualización de valores y estilos de vida, por una “individualización de la organización”. Sin embargo, la problemática es que eficiencia ya no significa optimización de recursos empleados, sino la capacidad para considerar necesidades, recursos y valores diferenciados.</p>
<p>Legitimidad</p>	<p>La autoridad (y el poder que ella origina) depende de la legitimidad, que es la capacidad de justificar</p>	<p>La legitimación de las organizaciones, fundada en juicios valóricos y normativos que pueden</p>

	<p>su ejercicio. La legitimidad es el motivo que explica por qué un determinado número de personas obedece las órdenes de alguien, confiriéndole poder. Esa aceptación, esa justificación del poder se llama legitimación. Si la autoridad proporciona poder, el poder conduce a la dominación. La dominación es una relación de poder en la cual el gobernante (o dominador), impone su arbitrio sobre los demás, cree tener el derecho de ejercer el poder, y los gobernados (dominados) consideran su obligación obedecer las órdenes. Las creencias que legitiman el ejercicio del poder existen tanto en la mente del líder como en la de los subordinados y determinan la relativa estabilidad de la dominación. Weber establece una tipología de autoridad, basándose no en los tipos de poder utilizados, sino en las fuentes y tipos de legitimidad aplicados.</p>	<p>originarse en tres diferentes ámbitos: La ciencia, la política y del arte. El enfoque postmoderno aboga por una des-diferenciación de los tres ámbitos mencionados.</p>
Formas organizativas	Organización jerárquica: la Burocracia establece principios de jerarquía,	Organización red: se entiende una red relacional caracterizada

	<p>cada grupo está bajo control y supervisión de un puesto superior, ningún cargo queda sin control o supervisión, se definen diversos escalones de autoridad, todos dispuestos en una estructura que encierra privilegios y obligaciones definidas por reglas específicas. La autoridad es inherente al cargo, y no al individuo que desempeña el papel</p>	<p>por intereses comunes. A diferencia de la jerarquía esta organización no depende de descripciones de cargos formales, sino que sus integrantes redefinen permanentemente sus tareas en base a las exigencias.</p>
--	--	--

CONCLUSIONES

En el avance que ha ocurrido en el tiempo, desde el modelo burocrático, hasta llegar a la actualidad y su teoría postmoderna, se puede encontrar que hay puntos de encuentro entre ambas, como también se hallan diferencias conceptuales, como en la forma de ver las organizaciones.

Si bien algunas organizaciones, tanto a nivel público como privado están adoptando fuertemente el modelo postmoderno, se debe señalar que aún hay bastante influencia de modelos y/o teorías anteriores, como por ejemplo el modelo burocrático. Además, claramente el cambio adoptado por dichas organizaciones, no es algo abrupto de un momento a otro, sino más bien un proceso de cambio, por lo tanto, también hay organizaciones, que se encuentran en periodo de transición o transformación, es por esto que las nuevas organizaciones están adquiriendo una nueva gestión. Sin embargo esta transición aún no está del todo establecida, o completa, para la aplicación de uno u otro modelo, por lo que al analizar estas organizaciones, aún se considera que hay parte del modelo burocrático, principalmente por su enfoque en la eficiencia.

Considerando todos aquellos factores, aludidos en párrafos anteriores, se puede concluir que a pesar de que ambos modelos, tienen contenidos, en cuanto a ideas y conceptos similares, como por ejemplo eficiencia, legitimidad y formas organizativas, tienen una forma distinta de definir algunos de estos conceptos, y por lo tanto también la forma de aplicarlo en las organizaciones cambia de gran manera.

Referencias Bibliográficas

Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw-hill.

Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Mc Graw Hill.

Friedmann, R. (Noviembre de 2003). La gestión pública en el siglo XXI. Anticipando los cambios que vienen hacia un sector público inteligente y en constante aprendizaje. Santiago, Chile: Instituto de estudios y gestión pública.

Liderazgo Patas Hacia Arriba

El Factor Trascendental para la Efectividad

Mg.Andrea Mujica V.
Andrea.mujica8@gmail.com

Resumen

Detrás del Liderazgo hay una historia no siempre en sintonía con la educación, pero queda en evidencia que ha habido avances importantes, en particular por los efectos que tiene en la gestión que, de otra manera, sería un área exclusivamente instrumental y técnica. Hoy en día, se han ido incorporando distintos tipos de liderazgos que permite a las organizaciones escolares contar con las opciones que sean más adecuadas a sus realidades, como, por ejemplo, liderazgo transformacional, constructivista, inclusivo, y por cierto al liderazgo distribuido que se ha instalado con fuerza y ha demostrado ser de utilidad para las organizaciones escolares.

Palabras Claves: Liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico, efectividad escolar, gestión educacional

Abstract

Behind leadership there is a story not always in tune with education, but it is evident that there have been important advances, in particular for the effects it has on management that, otherwise, would be an exclusively instrumental and technical area. Today, different types of leadership have been incorporated that allow school organizations to have the options that are most appropriate to their realities, such as, for example, transformational, constructivist, inclusive leadership, and certainly distributed leadership that has been installed with force and has proven to be useful for school organizations.

Keywords: Distributed leadership, pedagogical leadership, school effectiveness, educational management

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación es un tema que se ha puesto en debate durante los últimos años específicamente en nuestro país, con cada comienzo de año los estudiantes secundarios y universitarios recorren las alamedas para manifestar su

descontento por la educación que están recibiendo, también podemos apreciarlo con la decepción que sufren algunos estudiantes cuando postulan a la carrera universitaria que desean y el puntaje de su prueba estandarizada PSU no fue suficiente , o en cada consejo de profesores cuando se habla del SIMCE y los puntajes que no lograron, muy por el contrario disminuyeron y que si fallan una vez más corren el riesgo de que su establecimiento se cierre.

En pleno siglo XXI aún tenemos interiorizado en nuestro sistema educativo elementos propios de la revolución industrial del siglo XVIII, en donde los estudiantes son meras máquinas de producción; para satisfacer las necesidades del siglo actual solo bastaría con implantarles un software y que remplazase la función del ser humano, la cual es pensar como ente integral, crítico y holístico.

Ante la problemática educativa neoliberal, infundada ya de siglos pasados, (y que por cierto perdura hasta el día de hoy) nos podemos dejar de hacernos ciertas preguntas: Como educador, ¿De qué manera contribuyo al cambio?, como agente que conforma parte de la comunidad educativa ¿soy responsable de la educación integral de los estudiantes? Y ¿De qué forma lo soy?

En este ensayo se pretende dar a conocer como el liderazgo distributivo y pedagógico es un factor determinante para lograr mejoras educativas en todo aspecto y así tener escuelas efectivas, en primera instancia se planteará la tesis de este trabajo, luego se desarrollaran tres argumentos para sustentarla, los cuales son: argumento de autoridad donde autores como Bellei y Lambert por ejemplo apoyarán la idea del liderazgo distributivo y su indispensable contribución al cambio educativo, por otra parte el argumento de comparación desarrollará ideas de efectividad educativa tanto en áreas académicas y de habilidades blandas/afectivas-sociales en diferentes tipos de escuelas y por último se presenta el argumento de causa el cual propone que la ausencia de liderazgo puede causar un deterioro en la gestión escolar y los procesos educativos que se establecen en las instituciones pertinentes.

Ya desde hace algún tiempo, se ha venido investigando y recopilando información de gran importancia acerca de la influencia del liderazgo pedagógico de los directores escolares y su gestión escolar en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, en ámbitos relevantes como el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, su relación a el clima laboral de los docentes, la interacción con la comunidad educativa, entre otros. Es por ello que existen ciertas herramientas que guían, orientan y definen ciertas funciones de los directivos.

En el año 2005, se crea el Marco Para la Buena Dirección (MBD) con este se plantea y ordena la idea de definir las funciones del líder, además de entregar ciertas herramientas necesarias para ello. Con el pasar del tiempo este vino a redefinirse

adaptándose a las nuevas necesidades educativas y nuevas políticas del país; en el año 2014 pasa a llamarse Marco para la Buena Dirección Y Liderazgo Escolar (CPEIP,2016).

Este renovado marco otorga nuevas herramientas para los directivos, se incorporan nuevas dimensiones a considerar para desarrollar una buena labor directiva, sin embargo, la falta de contextualización de este instrumento, el nulo perfeccionamiento de los directivos y la poca precisión del concepto calidad educativa ha dificultado la correcta aplicación de esta herramienta. Al no adaptarlo al contexto de cada establecimiento chileno la tarea directiva cada vez es más difícil, ya que se entrega una serie de sistematizaciones curriculares, pero el equipo directivo no posee en conocimiento suficiente para diagnosticar su contexto ni los pasos a seguir para el cambio. Dada esta situación debemos hacernos las siguientes preguntas de investigación: ¿De qué manera el liderazgo escolar influye en los procesos de cambio educativo? ¿Solo el liderazgo escolar es importante a la hora de analizar las reformas educativas?, ¿Cómo y cuándo participa el docente en este proceso de mejora educativa? ¿El liderazgo es efectivo sólo en contextos academicistas?

Sin lugar a dudas el liderazgo escolar juega un papel importante al momento de ser ejercido por las autoridades designadas, no obstante, se debe ser más específico al tratar esta temática, ya que no hablamos de un liderazgo transaccional, autocrático, o burocrático, sino más bien hablamos de un liderazgo distributivo.

Este liderazgo permite que todos los agentes que componen la red educativa en un establecimiento, puedan liderar; cada uno de ellos son pequeños potenciales líderes, por lo tanto, el poder y autoridad son distribuidas en diferentes áreas abriendo camino para generar espacios más amplios al momento de tomar decisiones, esto cobra gran valor cuando hablamos de que las personas debemos ser seres integrales y pensantes.

Autores como Leithwood, Harris y Strauss (2010) (como se cita en Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015), señalan que liderazgos débiles son el principal factor de deterioro en las escuelas, liderazgos como los mencionados anteriormente (transaccional, autocrático, o burocrático) tienden a coartar las potencialidades de los entes educativos del establecimiento, además el poder decisivo recae en solo una persona (el director), el cual tiene la autoridad absoluta para decidir lo bueno y malo de cualquiera esta sea la situación, problemática o aconteciendo tanto dentro como fuera del aula; esto trae fatales consecuencias cuando pensamos en que el proceso educativo tiene múltiples aristas y variaciones, en todas las realidades escolares que posee el sistema educativo, los diferentes contextos , culturas, niveles socioeconómicos, niveles de aprendizaje tanto académicos como de habilidades blandas /afectivas-sociales.

Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015), señalan que el liderazgo es un factor fundamental para que una escuela alcance niveles de efectividad óptimos, así también por su parte, Lambert (2007) (como se cita en Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015) señala que la función de liderar, implicaría distribuir el poder y la autoridad, y compartir el aprendizaje, las acciones y las responsabilidades, agrega además que al construir un significado compartido de educar: todos tienen el potencial del derecho de asumir roles de liderazgo, siendo así un elemento democratizador en las escuelas.

Entendiendo que los resultados académicos no son lo fundamental en una institución escolar y que estos no son el único requerimiento para que una escuela sea efectiva, podemos inferir que estos son más bien un mecanismo de medición que demuestra como es el funcionamiento en su organización interna, en cuanto a su gestión curricular y pedagógica y que también logra reflejar solo en parte si el proceso de enseñanza-aprendizaje se logra cuantificar positivamente en la escuela, sin embargo este no lo es del todo.

Como educadores, vivimos a diario la realidad de nuestros estudiantes en la sala de clases, a diario vemos como aprenden o muchas veces se frustran por no entender la materia, a diario observamos cómo evoluciona su proceso de aprendizaje y nos esforzamos para que este sea significativo, ponemos todas nuestras fuerzas para tratar de entregar una educación digna y ver en ellos un avance, pero como agentes del cambio educativo, ¿solo esperamos ver notas máximas (sietes) puestas en el libro de clases? O quizás esperamos que nos recompensen nuestro trabajo con un bono a fin de mes por obtener excelentes resultados en las pruebas estandarizadas, ¿será solo eso?

Independientemente de cual sea la realidad socioeconómica y cultural de nuestro establecimiento (alta, media, baja) no podemos privilegiar un área por sobre la otra, a esto nos referimos a que los resultados académicos no determinan mi participación activa dentro de la escuela, como futuros directivos debemos desde ya poner en práctica las herramientas adquiridas y proporcionar las mejores condiciones de aprendizaje para todo el colectivo educativo, fomentando un liderazgo distributivo como ente democratizador, haciendo participe de la toma de decisiones a los involucrados en el proceso de mejoramiento, sean estos profesores, estudiantes, equipo directivo, padres, apoderados, es decir, a toda la comunidad educativa.

A raíz de las últimas investigaciones realizadas con el fin de indagar acerca de la calidad y equidad en la educación, el estudio realizado con el financiamiento del Fondo de Investigaciones Educativas de PREAL, el cual corresponde a los "Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza" (CHILE), publicado el 2004 por los investigadores Dagmar Raczynski

y Gonzalo Muñoz , dan cuenta de la necesidad de esclarecer cierta imprecisión sobre equidad y calidad y como estos están presentes en las ya renombradas “escuelas efectivas”.

Raczynsky y Muñoz, (2004) señalan que este estudio investiga a escuelas básicas que atienden preferentemente a niños y niñas provenientes de hogares que viven en condiciones de pobreza, con una situación socioeconómica y cultural muy baja los cuales son factores gravitantes a la hora de reconocer si poseen una educación de calidad, ya que son estas escuelas en particular las que presentan grandes dificultades para lograr buenos resultados educativos.

En esta investigación da muestra de sus resultados a través de un recuadro comparativo, donde se pretende dar a conocer las diferentes características de los cuatro tipos de escuela que se investigan, bajo este argumento comparativo y para fines de este ensayo, se dará a conocer las diferencias de dos de los establecimientos: “Escuelas críticas muy bajo puntaje SIMCE” y “Escuelas efectivas que despegaron de bajos a altos resultados SIMCE” en la categoría “Nivel escuela”.

Nivel Escuela

<u>“Escuelas críticas muy bajo puntaje SIMCE”</u>	<u>“Escuelas efectivas que despegaron de bajos a altos resultados SIMCE”</u>
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de los niños no es lo más importante. Prima una función social • Ausencia de “líderes pedagógicos”, que apoyen el trabajo de los docentes. • Trabajo aislado y poco coordinado entre cursos y niveles. Prima la improvisación. • Clima escolar poco propicio para el aprendizaje con problemas de disciplina y bajo compromiso de docentes. • Pocas expectativas de directivos y docentes frente al potencial de aprendizaje de los niños y escasa auto - responsabilización por los resultados obtenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje está en el centro de su accionar • Autorresponsabilización por los resultados obtenidos y expectativas altas respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos. • Información concreta y diagnóstico sobre fortalezas y debilidades de la escuela. • Liderazgo pedagógico fuerte que impulsó el proceso de cambio. • Compromiso de todos los actores y trabajo colaborativo entre ellos. • Perfeccionamiento “entre pares” en la escuela • Cuidado en el buen manejo de la disciplina con estrategias de dialogo, conversación y auto - responsabilización y sanciones

<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de visión de un futuro mejor para la escuela 	<p>conocidas y que se cumplen en casos extremos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acciones que fortalecen una identidad positiva de la escuela en el entorno y solución oportuna a problemas de clima escolar.
---	---

Para las “Escuelas críticas muy bajo puntaje SIMCE” podemos resumir sus resultados se deben a su incapacidad para enfrentar exitosamente los cambios, tanto internos como en el entorno, en cambio para las “Escuelas efectivas que despegaron de bajos a altos resultados SIMCE” se destacan por la capacidad de “aprender de los errores” e ir adaptando las estrategias de mejora a su contexto principalmente (Raczynsky y Muñoz, 2004)

Esto se debe a la mirada y enfoque pedagógico que tienen las escuelas acerca de la gestión escolar, el trabajo pedagógico y también a las expectativas en sus resultados académicos que se generan como comunidad educativa.

De esta forma podemos analizar estas macro diferencias siendo una vez más el liderazgo un factor clave en las escuelas efectivas, por un lado, vemos una escuela con muy bajos resultados teniendo prácticamente una ausencia de liderazgo pedagógico, y por otro lado una escuela con excelentes resultados, con un liderazgo fuerte que tiene como característica principal impulsar los cambios.

Al observar el recuadro comparativo expuesto en este ensayo cabe destacar que si bien son múltiples los factores los cuales hacen que una escuela vulnerable despegue y sea efectiva, no podríamos afirmar con total certeza que estos son los únicos posibles, y que si se aplican cada uno de ellos en la escuela como “receta” es posible que no consigamos los mismos resultados, si no hay voluntad en aceptar que el escenario es desfavorable en nuestras instituciones educativas es muy difícil que se logre un cambio real y significativo, aún más cuando solo se realza la parte academicista como resultado absoluto de efectividad y se olvida el área afectivo-social donde también se desarrollan habilidades blandas , como el respeto , la colaboración, solidaridad, sentido de justicia entre otros, ambas áreas deben ser los componentes esenciales a la hora de hablar de efectividad escolar, las cuales deben darse en todo contexto, sin importar el nivel socioeconómico, la cultura, clase política etc.

Raczynski y Muñoz (2004) señalan que: *“En primer lugar, hay que resaltar el rol del liderazgo en los procesos de cambio. En todas las trayectorias de escuelas estudiadas este es uno de los factores clave”*.

En este caso los autores destacan el rol del liderazgo como factor clave dentro del proceso de mejora y cambio dentro de las escuelas, su investigación afirma que de las 22 escuelas investigadas el factor “liderazgo” trasciende en cada una de ellas, por lo demás es relevante apreciar que, si una institución no es liderada, es una institución que no impacta.

Bajo este mismo argumento creemos que el liderazgo en la gestión educacional juega un rol fundamental en el desarrollo e impacto de los cambios en las prácticas docentes, y en la repercusión que causa sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas de manera indirecta pero efectiva, ya que es este factor el que las impulsa. Estos aprendizajes no tan solo serán evaluados en la escuela mediante la calificación, sino que también trascenderán a lo largo de su vida, es por eso que, de alguna u otra forma, la escuela debe ser un ente conciliador entre ambas áreas, la académica y la afectivo-social. Junto con ello la institución debe estar preparada para poder sostener un cambio, independiente del contexto en el cual se encuentre es necesario que considere los diversos aspectos que componen su realidad escolar, es decir, diagnosticarlos.

En una escuela vulnerable (como es el caso general de las escuelas efectivas presentadas en este documento) por ejemplo, es muy posible que ocurran cambios significativos, ya que son estas escuelas las que se destacan por ser tener un nivel socioeconómico bajo y que a la misma vez logran excelentes resultados en las áreas ya mencionadas. No es necesario tener un gran capital de recursos para hacer el cambio, como se observa, tan solo es la disposición del colegio como entidad educadora de impulsar y reconocer la necesidad un cambio, aceptar el cambio, cambiar y mantener este cambio. Si tenemos líderes que son inertes, sin empatía, pro actividad y motivación, la escuela difícilmente logrará despegar, ahora bien... ¿Nos gustaría ser parte de este cambio? O tan solo nos remitiremos a seguir órdenes o indicaciones, o verdaderamente seremos agentes activos del cambio educativo. Considerando todos estos aspectos es necesario que, como profesionales de la educación, tomemos una decisión.

La contextualización de las prácticas de liderazgo y sus procesos formativos suele ser compleja, es por ello que podemos señalar que la ausencia de liderazgo puede causar un deterioro en la gestión escolar y los procesos educativos que se establecen en las instituciones educativas.

Actualmente, en la literatura sobre liderazgo educativo se destaca como un factor determinante al momento de hablar de calidad y efectividad en la educación, no obstante, es un elemento “que se adquiere”, esto quiere decir, que se aprende, se desarrolla, se aplica, se proyecta y se perfecciona.

Como componente esencial de la mejora educativa es relevante que cada uno de los integrantes de la comunidad pueda adquirir ciertas herramientas y habilidades para poder liderar de forma responsable, al plantear que hay ausencia de este, se hace muy difícil pensar siquiera, que una institución pueda lograr una mejora.

Darling-Hammond y Davis (2012) (como se cita en Montecinos, Aravena y Tagle 2016) plantea que el directivo de un centro escolar “no nace”; se forma a través de programas cuidadosamente diseñados para el desarrollo de habilidades y saberes específicos para liderar el cambio y mejoramiento de los centros escolares.

Es así como un líder debe perfeccionar su habilidades y saberes, adquirir nuevas estrategias y recursos, no con fin de solo saber teóricamente las prácticas de liderazgo, sino más bien estas deben ser en pro del mejoramiento educativo, a esto nos referimos con los procesos educativos, re-estructurando todos los quehaceres del trabajo pedagógico, entre otros, este debe accionar procesos de cambio como catalizador educativo.

Así también Bustos, Vanni y Valenzuela (2017) señalan que... *“los líderes que logran mejorar escuelas de bajo desempeño, son capaces de gatillar procesos de cambio en la medida en que generan condiciones materiales, subjetivas y técnicas que potencien el trabajo docente en el aula”*

Son los líderes los encargados de promover e impulsar el proceso de cambio, el liderazgo debe distribuirse como elemento heterogéneo, compartido y catalizador de cambios, pues no tan solo debe ser el director quien ejerza esta acción, sino que todo el equipo directivo, potenciando así a futuros líderes, otorgándoles herramientas y saberes para que como comunidad puedan mejorar a través de su liderazgo sus prácticas pedagógicas en el aula generando las condiciones potencializadoras de estas.

De esta manera fortaleciendo el liderazgo en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y con la determinación de ser agentes de cambio en vista de iniciar la mejora educativa, se lograrán cambios significativos a nivel educativo, ya que la evidencia da cuenta que una de las principales razones que explica el deterioro o la baja efectividad escolar, es por causa de un débil liderazgo educativo (Stoll y Myers, 1998).

CONCLUSIÓN

Como pudo apreciarse en este ensayo, se trató de exponer diferentes tipos de argumentos para sostener la tesis que hacía referencia a cómo el liderazgo distributivo y pedagógico era un factor determinante para la efectividad escolar.

Dimos cuenta de una breve revisión (pero no menos exhaustiva y profunda) sobre distintos autores y estudios que demuestran empíricamente como el liderazgo distributivo es un factor determinante para tomar dediciones educacionales que afectan directamente al proceso de gestión educacional.

Este factor lleva consigo un cambio de paradigma dentro y fuera de la institución educativa, los focos y metas son otros, ya no es tan solo alcanzar bueno puntajes SIMCE y PSU, sino que también se centra en desarrollar habilidades blandas, en el acompañamiento del plano afectivo-social desde un punto de vista integral, holístico crítico y emocional. Ambas áreas son los componentes esenciales de la escuela efectiva, uno no es más relevante que el otro, y es por esto que la escuela debe ser el ente conciliador entre ambas partes integrándolas y dándoles la importancia que posee cada una de ellas.

Consideramos también que se puede llegar a tener una escuela efectiva en sectores vulnerables, investigaciones, estudios y autores así lo demuestran; a través de la indagación en los documentos citados se pueden proponer distintos factores para que escuelas vulnerables sean efectivas, sin embargo cada una tiene un contexto distinto y se debe diagnosticar en primera instancia la realidad de cada uno de ellas para tomar acciones que catalicen un cambio hacia la efectividad, como por ejemplo el acompañamiento de programas que potencien el cambio educativo.

Si bien existen diversos factores que contribuyen a la efectividad escolar, el liderazgo a través de esta revisión, es uno de los más relevantes, ya que este cumple un rol trascendental en la toma de decisiones e impulsa el cambio.

Mediante este documento pudimos dar respuesta de forma amplia a las preguntas gatilladoras desde el punto de vista del liderazgo en la gestión educacional y su relevancia en la efectividad escolar.

Como educadores y futuros directivos del sistema educacional, no podemos dejar pasar la oportunidad de sensibilizarnos ante esta demanda educativa, capacitarnos y especializarnos en los grandes quehaceres educativos del siglo XXI, debemos darnos cuenta que la sociedad está en constante cambio, pues así nosotros también debemos estarlo.

El liderazgo que se propone, debe volcar hacia lo pedagógico y también debe sensibilizar al equipo a tener una visión compartida y dirigida siempre hacia el cambio, una escuela que no está en sintonía con las nuevas políticas y miradas educativas y que tiene ausencia de este liderazgo, no logrará ser una escuela efectiva en el tiempo. La escuela que cambia, es una escuela efectiva.

Referencias Bibliográficas

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. Santiago: LOM Ediciones.

Bustos, N., Vanni, X., & Valenzuela, J. (2017). Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño. Nota Técnica N°3-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Chile: Santiago, Chile.

CPEIP, (2016) Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago Chile. Extraído de: <http://www.cpeip.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>

Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016) Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Raczynsky, D., Muñoz, G., (2004), Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza.

Stoll, L., & Myers, K. (1998). No quick fixes. Perspectives on schools in difficulty. London: Falmer Press.

¿La Educación Sexual puede ser gestionada por la Pedagogía?

Una revisión por los planes y programas del MINEDUC y breves consideraciones para educadores y educadoras del país

Mg. Ángela Rojas L.
Mg. Javiera González P.

RESUMEN

Desde la Educación formal, cada participante tiene claras sus tareas: el profesor enseña, el estudiante escucha y se realiza la evaluación. La creación de lazos para tratar temas como la sexualidad se vuelve complicado, y todo esto, va normado los estamentos institucionales que rigen actualmente, pero existe la Educación Informal, esa en la que el lenguaje es retórico, los temas, interesantes, el ambiente grato y colaborativo y asistir, un placer. Entonces, ¿Dónde se puede lograr un cruce entre ambas que genere espacios integrales de aprendizaje?

Este escrito invita a conocer sobre la Educación Sexual que experimentan niños, niñas y jóvenes en sus distintos contextos. Además, hace un recorrido por las experiencias de estos y de profesoras en ejercicio y cómo los planes y programas de forma incipiente, intentan lograr llegar a una Educación que visualice la sexualidad como autocuidado, cariño y compañerismo.

Palabras claves

Pedagogía- Educación Popular –Sexualidad- Educación formal- planes y programas

Abstract

From formal education, each participant is clear about their tasks: the teacher teaches, the student listens and the evaluation is carried out. The creation of ties to deal with issues such as sexuality becomes complicated, and all this, is regulated the institutional levels that currently govern, but there is Informal Education, that in which the language is rhetorical, the themes, interesting, the pleasant and collaborative environment and attend, a pleasure. So, where can a cross between the two be achieved that generates integral learning spaces? This paper invites you to learn about the Sex Education experienced by children and young people in their different contexts. In addition, it makes a tour of the experiences of these and practicing teachers and how the plans and programs in an incipient way, try to reach an Education that visualizes sexuality as self-care, affection and companionship.

KEY WORDS

Pedagogy- Popular Education -Sexuality- Ed ...

INTRODUCCIÓN

La etimología de la palabra “Pedagogo” está directamente relacionada con conducir las experiencias de los niños y/o niñas. Es esta la relación que olvidan (o ignoran) los profesores de hoy en día. (RAE, 24^o edición)

Sexualidad será entendida como

“Una construcción social, relacionada con las múltiples e intrincadas maneras en que nuestras emociones, deseos y relaciones se expresan en la sociedad en que vivimos, donde los aspectos biológicos condicionan en parte esta sexualidad, proporcionando la fisiología y morfología del cuerpo las condiciones previas para esta construcción. La sexualidad de cada uno de nosotros emerge y existe en un contexto cultural, influenciada por múltiples variables, tales como: psicológicas, edad, socio económicas, sexo biológico, rol de género, etnicidad, por lo que es necesario un amplio reconocimiento y respeto de la variabilidad de formas, creencias y conductas sexuales relacionadas con nuestra sexualidad.

(Dides C, Benavente M, Morán J. 2009, citado por Montero, 2011)

Ya conocidos los principales elementos de este informe es que podemos contar que a lo largo del año 2014, fuimos testigos directos de la poca y nula información que manejaban los docentes, respecto de los intereses y experiencias de las que eran parte las y los estudiantes a quienes les hacían clases. Una de las conversaciones informales que se desarrolló por aquellos días, tenía que ver con el proceso de conocer qué era la Sexualidad y cómo incidía en diversos aspectos de los educandos. Por ello, surgió la idea de construir un taller sobre sexualidad, afectividad y poder de decisión, llamado “Yo Decido”, en el que personas, cuyas edades fluctuaban entre los 12 y 16 años, asistirían de forma autónoma. Esto ha desarrollarse en dependencias de un liceo municipal, quienes primero, exigieron conocer la estructura y visión del naciente taller. Si bien, la asistencia fue exitosa, los monitores reconocen que hubo falta de reflexión y precisión con los jóvenes, respecto del cómo abordarían temas tan difíciles de tratar como la sexualidad, el cuerpo, el placer, etc. Es por ello, que se decidió llevar a cabo una investigación que reparara aquellos errores y priorizara la experiencia de jóvenes como causa y consecuencia de ellos. Es así como nos propusimos como objetivo: Analizar los planes y programas de Educación Sexual del Ministerio para la posterior reflexión respecto de la tarea de la Pedagogía y su gestión en el área.

PROBLEMATIZACIÓN

Año a año aumentan la cantidad de personas que estudian pedagogía. Programas como ELIGE EDUCAR han hecho especial hincapié en aquello. Consecuencia de esto el año 2015, hubo 6.464 matriculados en Pedagogía solo en la Región Metropolitana, mientras que en regiones la cifra llegó a 9.633 (La Tercera on-line, 08/02/2015). Si bien, no es la cantidad de nuevos profesores que surgen lo importante, si lo es ¿quiénes son los que se están comprometiendo con la educación integral de este país? ¿Cómo concientizarlos de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no va dirigido solo a la obtención de resultados en pruebas estandarizadas? ¿Cómo hablar de vocación e incluso de sexualidad si no hay un empoderamiento del saber ser, el saber y el hacer docente? ¿Cómo estos docentes lograrán aportar al conocimiento de la sexualidad de sus alumnos si no existe un manejo sustancial del tema en los planes y programas del Ministerio de Educación?

PROFESORES TITULADOS V/S EDUCADORES POPULARES

Durante el mes de Noviembre del 2015 se llevó a cabo una encuesta a Profesoras en ejercicio, de colegios particulares y subvencionados, que consideraba conocimientos sobre sexualidad respecto de programas del ministerio de Educación (MINEDUC), el perfeccionamiento docente referido a sexualidad y el cómo abordarlos con estudiantes. Además, de mitos y realidades en la vida sexual-afectiva cotidiana.

Dentro de las encuestadas (32 profesoras) se pudo cuantificar que el 62,5% tienen entre 21 y 24 años, poseen entre uno y dos años de experiencia docente. También se pudo conocer que este mismo porcentaje son profesoras de establecimientos subvencionados y ejercen en segundo ciclo. Ninguna de las encuestadas hizo algún perfeccionamiento (cursos, diplomados, magister o doctorado) relacionado con sexualidad, dentro de las que el 75% estudió en Universidad estatal, en tanto que el 25% restante lo hizo en privadas. Respecto de sus conocimientos sobre los programas que presenta el MINEDUC para la Educación Sexual, el 50% dice no conocerlos, mientras que el otro 50% conoce uno o más de uno. Cabe destacar que ninguna asegura conocerlos a cabalidad. El 37,5% de las encuestadas afirma no saber en qué asignatura se hace referencia a sexualidad como contenido, según los programas impuestos por el MINEDUC. Desde otra vereda, el 12,5% considera que solo se conocería en Ciencias lo que es Educación Sexual y otro 37,5% cree que solo es propio de orientación.

Al momento de consultarles sobre una situación hipotética, en donde deberían resolver dudas sobre sexualidad, afectividad y poder de decisión sexual que se presentaran en un día cualquiera dentro del aula, sus respuestas fueron las

siguientes: El 25% dijo que lo haría desde su experiencia, el 50% aseguró que antes pediría la intervención de un experto (psicóloga, psicopedagoga, especialista, etc.) en la conversación. El 12, 5% afirmó que lo haría a través de la revisión de una planificación y el 12, 5% restante consideró que sería mejor consultarles a los educandos para apoyarse. A pesar de todo lo ya mencionado, el 100% de las profesoras, dice que es importante saber sobre Educación sexual, porque es tarea del docente hacer de los estudiantes sujetos íntegros.

Otro aspecto que declararon es que todas han conversado alguna vez sobre sexualidad con los niños y niñas de sus respectivos cursos. En cuanto al tratamiento que dan sus colegios de estos temas, ninguna considera que hay un trabajo complementario con psicólogos para conocer el cómo y el qué abordar al momento de hablar de sexualidad con las y los estudiantes.

Por último, aludiremos a que el 100% de las participantes acertó en la sección de “Mitos y verdades”, en donde se consultaban sobre Coitus interruptus, riesgo de embarazo en distintos contextos y enfermedades.

Si se hace una revisión de la Didáctica sexual-afectiva que presentan las profesoras en ejercicio, tanto de colegios subvencionados, como de particulares, se puede declarar que no hay una diferencia abismante entre cuánto se sabe y cómo se lleva a cabo esta guía. Para hacer más concreta una comparación entre un docente en ejercicio y un educador popular hicimos exactamente las mismas preguntas a personas de distintas universidades estatales y privadas que han sido guías y monitores de distintos talleres que ha propuesto su centro educacional, quienes, sin estudiar pedagogía alcanzaron los siguientes resultados: El 100% de los encuestados afirma no haberse especializado en ningún campo relacionado con Educación Sexual. El mismo porcentaje no conoce sobre programas sobre Educación Sexual que propone el MINEDUC, 50% asegura que para intervenir en una clase sobre sexualidad llamaría a un experto, el porcentaje restante, lo haría con una planificación. La mitad de los consultados considera que es muy importante la Educación Sexual en los establecimientos educacionales porque es deber del profesor tratar estos temas transversales, mientras que la otra mitad, cree que es importante porque es responsabilidad del docente superar la desinformación que existe en la juventud hoy en día. Ninguno de ellos considera que en los colegios se trabaja de forma colaborativa temas relacionados con sexualidad en el aula. En la única categoría que difirieron de los docentes, fue en la que se consulta sobre “¿Qué situaciones familiares y sociales considera que afectan un sano y adecuado manejo de la sexualidad en los niños y jóvenes?”, en donde aquellos que no son profesores titulados afirmaron, en su totalidad, que se debía al escaso tiempo comunicacional que existe por la sobrecarga laboral de apoderados y docentes. Por último, el ítem de “Mitos y realidades” también fue logrado con un 100% de respuestas correctas.

LA PERSPECTIVA DE LOS PROTAGONISTAS.

Durante diciembre del 2015, se llevó a cabo una invitación abierta en redes sociales a jóvenes que quisieran participar en un micro-taller de dos sesiones, al que, finalmente asistieron 6 personas entre 14 y 20 años de edad, pertenecientes a colegios particulares subvencionados. Este se realizó en dependencias particulares.

En la primera sesión los participantes desarrollaron un diagnóstico sobre conocimientos relacionados con el cuerpo, importancia de la Educación Sexual e intereses temáticos, jugaron y vieron algunos videos explicativos (ya que ellos consideraban que era una de las formas más interesantes y fáciles de entender).

Uno de los aspectos que más llamó la atención de las monitoras fue que en el diagnóstico elaborado, el 100% de los participantes consideraba de suma importancia la Educación Sexual en los colegios, pero como herramienta para evitar el embarazo adolescente (solo una de las participantes hizo mención a las ETS). La misma cantidad de porcentaje afirma que en caso de dudas, consultaría a amigos o en internet. No obstante, solo el 16,6% preguntaría a padres o profesores.

En cuanto al ítem de “Mitos y realidades” ninguno de los consultados obtuvo el 100% de las respuestas acertadas. La totalidad de los encuestados acertó en el 77,7% de las preguntas. Preguntas tan comunes como si la pastilla anticonceptiva hacía engordar o si el condón se rompía con facilidad los llevaron al error constante.

Los y las participantes fueron reflexionando sobre sus conocimientos y sobre el cómo y por qué de sus errores.

SEXUALIDAD EN AULA FORMALES

La gran mayoría de las personas, han experimentado lo que es la educación formal en colegios, institutos, universidades, etc. por lo que conocen la estructura formal de una clase: Hay un adulto a cargo, quien es llamado profesor o profesora, el que presenta los objetivos y da inicio a la clase con una motivación, continúa con un desarrollo y finaliza con un cierre. No es distinto cuando el tema de la clase es Sexualidad.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) ha propuesto desde el año 1968 una serie de formas de tratar sexualidad en el aula que han ido progresando en el tiempo. Las últimas modificaciones fueron hechas el 2010, año en que se presentaron siete programas en asociación con distintos estamentos, cuyos nombres se enlistan en las siguientes líneas:

- 1) “Adolescencia: tiempo de decisiones” Facultad de Medicina de la Universidad de Chile

- 2) “Sexualidad Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia” Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA)
- 3) “Teen Star” Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica;
- 4) “Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad (PASA)” Escuela de Psicología Universidad de Chile
- 5) “Curso de Educación Sexual Integral” Dr. Ricardo Capponi;
- 6) “Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad” Universidad San Sebastián
- 7) “Aprendiendo a Querer” Universidad Católica de la Santísima Concepción.
(MINEDUC, 2003)

A continuación, se darán algunos indicios de aspectos negativos y positivos de tres programas, que ha sido considerados por ser los más dispares entre sí:

El Programa CESI DEL Dr. Capponi, tiene como último registro de uso el año 2014 y es el único de las modalidades mostradas, que hace alusión a preferencias sexuales y temáticas de género.

El programa PASA de la Escuela de Psicología de la Universidad de Chile tiene como aspectos positivos el poner a sus participantes en situaciones problemáticas cotidianas para dar una solución desde lo aprendido y se declara laico. Desde otra perspectiva, como punto negativo, se observa la ausencia de participación de apoderados y el exceso de conceptos técnicos.

Por último, consideramos el Programa “Aprendiendo a querer” de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la que si invita a apoderados a ser partícipes de la experiencia y como característica negativa está el poseer una tendencia conservadora y religiosa.

Para finalizar, se ha de mencionar que en el año 2011 se creó el “Fondo para capacitación en sexualidad, afectividad y género”, con un monto de 300 millones. Este tiene el fin de analizar cuanti y cualitativamente tópicos como el embarazo adolescente, inicio de las relaciones sexuales, tratamiento del tema en las familias, etc. para el uso docente. Cabe mencionar que a pesar de todo lo planteado por el MINEDUC, en ningún caso es obligatoria la Educación Sexual en los colegios. Como último recurso este estamento social ha dado la posibilidad de que los colegios construyan sus propios programas. Posibilidad de liberación educacional dirían algunos, pero para que estos programas hechos por los establecimientos educacionales se puedan llevar a la práctica, deben ser habilitados por el MINEDUC.

BASES CURRICULARES DE ORIENTACIÓN SOBRE SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD.

Desde otra arista, el MINEDUC presentó el año 2015 las nuevas Bases Curriculares de Orientación, las que van desde séptimo año básico a segundo medio, cuyos Objetivos de Aprendizaje (OA) relacionados con Sexualidad, mencionan las inquietudes, los valores y criterios que se deben manejar en torno a este tema, de la profundización sobre la afectividad, sobre los diversos tipos de amor que existen, sobre conciencia de género. Sin embargo, en ningún caso, estos planes y programas aconsejan el cómo debe tratar esta temática desde el punto de vista docente. Jamás estos escritos, consideran qué pasa cuando hay instituciones conservadoras que delimitan el conocimiento sobre sexualidad y la difusión que ejercen los docentes.

Como ejemplo, se muestran los OA para séptimo y octavo básico relacionados al tema:

- OR07 AE 2.01: Identifican inquietudes y dudas relacionadas con su desarrollo afectivo y sexual, aprendiendo a conversar sobre ellas.
- OR07 AE 2.02: Identifican valores que están presentes en la sexualidad humana.
- OR07 AE 2.03: Obtienen criterios que les permiten tomar decisiones responsables frente a la vivencia de la propia sexualidad y afectividad en esta edad.
- OR07 AE 2.04: Reconocen los estereotipos de belleza femenina y masculina que predominan en los medios de comunicación, analizando críticamente las presiones y expectativas que esto les provoca respecto de la aceptación del propio cuerpo.
- OR07 AE 2.05: Reconocen distintas formas de expresar el afecto, vinculándolas con el grado de intimidad y de compromiso en la relación con los demás.
- OR07 AE 2.06: Expresan sus expectativas e inquietudes frente a las relaciones afectivas que se dan en esta etapa.
- OR07 AE 2.07: Comprenden el por qué no deben tener relaciones sexuales en esta edad.

8° básico

- OR08 AE 2.01: Distinguen entre las etapas de gustarse, enamorarse y formar una pareja.
- OR08 AE 2.02: Reconocen actitudes y formas de comunicación que favorecen una buena relación de pareja.

- OR08 AE 2.03: Descubren la importancia de fundar la relación en el respeto y responsabilidad en relación a sí mismos y a la pareja.
- OR08 AE 2.04: Reflexionan sobre valores y criterios que orientan la toma de decisiones responsables en torno a la vivencia de la sexualidad y afectividad en esta etapa del desarrollo.
- OR08 AE 2.05: Refuerzan habilidades que les permitan manejar situaciones de presión, ya sea de pares, como del entorno, relacionadas con la vivencia de la sexualidad en esta etapa. (MINEDUC, 2015)

Cómo se evidencia de forma clara con los OA presentados, no hay un hincapié en temas como la afectividad en el hogar, o la reflexión en torno al significado de sexualidad y género, mucho menos de los tipos de amor y amistad que se pueden dar en los diversos espacios de aprendizaje y tampoco sobre la relación del docente con sus alumnos o alumnas para tratar temas de convivencia como éste o de cómo se podría guiar a las familias para conversar y tratar la sexualidad de sus hijos o hijas.

Si bien, estas nuevas bases han incitado a salir del paradigma biologicista del asunto, aún no se han desmarcado de entender la sexualidad como un estadio del ser humano puramente adolescente. Desde el minuto en que se dan y crean las relaciones humanas, es que podemos hablar de sexualidad y de autocuidado y eso es algo que no tiene parámetros cronológicos que van desde los 12 a los 18 años, sino más bien, es un constructo que se hace a diario de forma personal y social, durante toda la vida.

La visión integral de la sexualidad dentro del currículo, es inicial. Sin embargo, podemos comparar con lo que fue el taller “Yo Decido 2.0”, en donde apreciamos que al dar un espacio de relajación, intimidad, de reflexión y crítica sobre el tema, su tratamiento se da de forma amena y transversal, lo que podemos apreciar en las reflexiones de algunas participantes del taller.

- “Esta actividad fue entretenida porque pude hablar sin pensar en si me equivocaría o no. Además, estaba con mis amigas y vine porque quise. No como en el colegio.
- Lo que más me llamó la atención fue que había cosas que yo juraba que eran ciertas y al final eran mentira.” (Conzuelo Lobos, 15 años)
- “Se me pasó volando el tiempo. No me di ni cuenta y eran las 7. A ratos podría haber sido más rápida la actividad, pero estuvo bien.

- Lo que más me gusto fue que pude preguntar cosas que no me atrevo a decir en mi curso, me da vergüenza porque si me equivoco quedo como polla” (Tamara Meow, 15 años)

CONCLUSIÓN

A lo largo de esta experiencia hemos sido testigos de cómo el orden social y sexual aun ronda a los y las jóvenes de este país. Medidas tan absurdas como el jumper bajo las rodillas o el separar actos de compañerismo como son abrazos y caricias, se hacen parte de la cotidianidad de la institución llamada escuela.

Por otra parte, docentes y estudiantes insisten en que el término Sexualidad no es más que reproducción, coito, placer, etc. y hemos entendido que esto se debe a nosotros, los adultos, quienes, en nuestro afán por lograr resultados académicos, hemos dejado en manos de la biología e internet temas tan importantes y necesarios como este. La pregunta es ¿Dónde queda el vivir la sexualidad como ser humano que piensa, reflexiona, siente y se emociona?

Uno de los aspectos más relevantes de esta revisión es que solo el 12,6% de los encuestados consultaría a los educandos cómo llevar a cabo una clase de Educación Sexual, el resto consultaría planificaciones y a expertos. El tema es ¿Cómo invitar a nuestros y nuestras estudiantes a empoderarse de su vida afectiva y sexual si ni siquiera entendemos los lineamientos que limitan a nuestra profesión respecto de este tema?

Es de considerar que ya es tiempo que escuchemos y tomemos en cuenta lo que piensan los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario entender que quieren tener Educación Sexual, pero no desde los estándares tradicionales, sino que desde un sujeto con el que se sientan confiados de compartir experiencias, no de un Ministerio de Educación que solo invita en sus programas a reconocer la sexualidad como un proceso negativo, lleno de peligros, de variables fisiológicas y solo orientada a lo que pueda ocurrir en el ámbito “escuela”. Es tiempo de que vivamos la sexualidad construyendo nuestro camino, informándonos, pero a través de la autonomía y cooperación de los sujetos y no esperando que una institución te diga el cómo, el qué y el hasta dónde debe manejarse un tema como éste.

Es por todo lo ya descrito que dejamos la invitación abierta para que todos los individuos trabajen como un colectivo y es que los niños necesitan crecer ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no solo seguir los programas impuestos antes que propuestos. Los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que solo se hace decidiendo. (Freire, 1997)

De esta forma, damos respuesta a nuestra pregunta inicial ¿La Educación Sexual puede ser gestionada por la Pedagogía? La respuesta es sí, siempre y cuando esté dispuesto el pedagogo a llevar a cabo investigaciones, reflexiones y análisis del tema como lo amerita la Pedagogía. Si en los establecimientos formales se han gestionado programas propuestos por el MINEDUC, no es necesario llevarlos a cabo, sino que se pueden proponer un programa propio del colegio en el que se trabaja, que sea acorde al contexto, que tome en cuenta a los niños, niñas y adolescentes con sus vivencias, experiencias, características, dudas. Ya no hay excusas para empoderarse de la Educación Sexual y asumirla como un objetivo de la Pedagogía.

Referencias Bibliográficas

Anonimx. (2012). Anarquismo, sexualidad y relaciones afectivas. Santiago de Chile: Regeneración.

Contacto (Dirección). (2012). Educación sexual al desnudo. Una asignatura pendiente. [Película].

Diccionario de la Real Academia Española. (2016). Madrid.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Libertario, P. E. (2014). Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile. Santiago de Chile.: Indómita.

MINEDUC. (2003). Política de educación de la sexualidad. Santiago: Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2015). Progresión de objetivos de Aprendizaje sobre Sexualidad y Afectividad en Orientación. Santiago: Gobierno de Chile.

Montero, A. (10 de Octubre de 2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. Recuperado el 2 de Enero de 2016, de Revista Scielo: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872011001000001&script=sci_arttext

Salazar, P. (08 de Febrero de 2015). Matrícula de pedagogía caería en 21% de aumentar exigencias de ingreso. La Tercera on-line, págs. 08-09.

Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total Foundation European for Quality of Management EFQM

¿Asegurar la calidad de las Instituciones de Educación Superior a través de Sistemas de Gestión de Calidad, conlleva a un cambio de cultura?

Mg. Patricia Vandoorne

Resumen

El modelo EFQM de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad y Excelencia es un sistema de gestión con sede en Bruselas que ofrece a empresas e instituciones privadas y públicas, un proceso de autoevaluación para determinar procesos de mejora que las lleven a crear un futuro sostenible, desarrollar la capacidad de la organización, aprovechar la creatividad y la innovación, contar con un liderazgo que tenga visión, inspiración e integridad y que pueda gestionar y alcanzar el éxito organizacional mediante el talento de las personas y mantener excelentes resultados que se mantengan en el tiempo.

Para lograrlo, es fundamental contar con una organización colaborativa dispuesta a aprender y transformarse constantemente para, de esta manera, adaptarse a los cambios, necesidades y demandas del entorno.

Cabe señalar que la organización corresponde a las personas que son parte del colectivo, de un todo que representa mucho más que la suma de las partes.

Palabras clave: Modelo, sistema de gestión, calidad, excelencia, procesos de mejora, liderazgo, organización colaborativa, personas y colectivo.

Abstract

The EFQM model of the European Foundation for Quality Management and Excellence is a management system based in Brussels that offers companies and private and public institutions a self-assessment process to determine improvement processes that will lead them to create an sustainable future, develop the capacity of the organization, take advantage of creativity and innovation, have leadership that has vision, inspiration and integrity and can manage and achieve organizational success through the talent of people and maintain excellent results that remain in the time.

To achieve this, it is essential to have a collaborative organization willing to constantly learn and transform in order to adapt to the changes, needs and demands of the environment.

It should be noted that the organization corresponds to people who are part of the collective, a whole that represents much more than the sum of the parts.

Keywords: Model, management system, quality, excellence, improvement processes, leadership, collaborative organization, people and collective.

I. Introducción

Antes de iniciar este trabajo, es fundamental tratar de definir el concepto de calidad, su origen, su evolución, lo que se entiende hoy por calidad y a lo que aspiramos cuando hablamos de gestión de calidad, calidad total, aseguramiento de la calidad en educación y más específicamente, en educación superior.

Si nos proyectamos en la época paleolítica, los recolectores tuvieron que aprender a observar y reconocer en la naturaleza las hierbas, plantas y frutas que les servían y a veces, sus errores les costaban la vida. En la edad Media, los artesanos desarrollaban un arte que enseñaban a otros, cuidando de que sus aprendices hicieran bien las cosas y, durante la revolución industrial, se iniciaron los controles de calidad. A partir de estos ejemplos, se puede concluir que la calidad es inherente a la historia del ser humano, desde tiempos inmemorables, la calidad ha sido una necesidad y un desafío.

Desde hace algunas décadas el concepto de calidad ha venido adquiriendo una centralidad explícita en el campo de la educación superior, convirtiéndose en un tema de importancia creciente, a pesar de que se reconoce que es un concepto difícil de definir, debido a su naturaleza multidimensional. Por lo mismo, son múltiples las acepciones, enfoques y acentos que ha tenido en el desarrollo de la historia. (María José Lemaître, Elisa Zenteno, Andrea Alvarado - Calidad en la educación n.º 36, julio 2012 • p. 5)

Philip Crosby, empresario estadounidense, pionero en las teorías y prácticas de gestión de calidad, planteó varios temas relevantes acerca del tema, para él, el aseguramiento de la calidad es un arte que requiere de una verdadera revolución cultural para poder formar hábitos, convertirlos en rutinas que se anticipan a los errores y hacer las cosas bien desde la primera vez.

“La calidad no cuesta. No es un regalo, pero es gratuita. Lo que cuesta dinero son las cosas que no tienen calidad” (Crosby. P. P.10)

Cuando el autor se refiere a una revolución cultural, se refiere a desinstalar malas prácticas que nos lleva a sensaciones de agobio colectivo, desinformación generalizada, visión individualista del trabajo, falta de tiempo, entre otras cosas que producen malestar y estrés laboral.

El autor recalca el papel del liderazgo en la gestión de la calidad cuando define el aseguramiento de la calidad: *¿Qué significa "asegurar la calidad"? "Hacer que la gente haga mejor todas las cosas importantes que de cualquier forma tiene que hacer"* (Crosby. P. P. 11). Por ello, es fundamental, que el líder sepa orientar, ayudar, guiar, acompañar, dialogar, reconocer y valorar logros; realizar consejos de calidad, impartir cursos de capacitación y, sobre todo, aprender a tener confianza en las personas, porque las zonas de confort son duras de perturbar, las actitudes difíciles de modificar y las creencias arraigadas en la cultura institucional, son complejas de transformar. Por estas mismas razones, los procesos de cambios pueden tardar años en lograr la participación de todos y una transformación organizacional virtuosa.

El control de calidad que se inició en la revolución industrial se transformó en el aseguramiento de la calidad en organizaciones que quieren aprender para lograr la calidad total a través de un mejoramiento continuo desde una perspectiva sistemática, que aspira llegar a una sinergia organizacional colaborativa y participativa que se caracteriza por tener un buen clima laboral, la capacidad de autorregularse y adaptarse a las demandas y cambios del entorno local, regional y mundial.

“La calidad empieza en la gente, no en las cosas” (Crosby. P. P. 11)

II. Concepto de calidad

Antes de profundizar en un sistema de gestión de calidad como el EFQM, creo importante interrogarse acerca de lo que se entiende por una educación superior de calidad.

Según la OCDE, una educación superior de calidad “permite y asegura a todos los jóvenes la obtención de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta, en la cual juega un papel dominante la adaptación al medio laboral”.

Si decidimos adoptar esta definición de la OCDE acerca de una educación superior de calidad, la adaptación al medio laboral es el objetivo final de la formación de los futuros profesionales. Así mismo, cabe señalar que las Instituciones de Educación Superior deberán adaptarse a las necesidades y requerimientos de la sociedad nacional y global. En el caso de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la

Educación: transformar las carreras pedagógicas de manera a ofrecer mayores salidas laborales ligadas con distintas metodologías, escuelas de adultos u hospitalarias, educación inclusiva, especialización en asesoría técnico pedagógica, investigación, programas a distancia, creación de softwares o recursos de aprendizaje, entre otros.

(...) “Se puede definir calidad en la educación superior como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para cumplir las orientaciones emanadas de su misión y propósitos institucionales, y los resultados que se obtienen de estas acciones. Ahora bien, considerando que es necesario establecer previamente la idoneidad de dichas orientaciones, la definición de propósitos institucionales debe contemplar dos dimensiones: por una parte, la consistencia externa, es decir, el ajuste a las exigencias del medio externo, expresadas en demandas provenientes del mercado laboral, la comunidad académica, o el entorno socioeconómico de cada institución; y por otra parte, la consistencia interna, que implica la traducción de dichas exigencias en función de las propias prioridades y principios de la institución. Así, la calidad se puede entender como la coherencia entre fines institucionales, objetivos estratégicos y actividades que se realizan para cumplir con esos objetivos, considerando además los medios que se emplean para ello”. (María José Lemaître, Elisa Zenteno, Andrea Alvarado - Calidad en la educación n.º 36, julio 2012 • p. 6 – 7)

La cultura organizacional es un conjunto de actitudes y creencias. Según Chiavenato (2002) “representa las normas informales no escritas que orientan el comportamiento de los miembros de la organización y dirigen sus acciones hacia la consecución de los objetivos organizacionales”. Por ello, las Instituciones de Educación Superior deberían transformar su cultura individualista en una cultura colaborativa donde los valores son compartidos por todos, donde existe sentido de comunidad, apoyo mutuo, coordinación y trabajo en equipo.

III. Modelos de Calidad Total de Excelencia

A. (ECQMP) Economic Control of Quality of Manufactured Product de Shewhart

El Dr. Walter Andrew Shewhart (1891-1967) es considerado el padre del proceso de control estadístico de calidad. Creó el Ciclo de Mejoramiento PHVA (Planear, Hacer, Verificar y Actuar), conocido como el círculo de Deming, el cual establece una metodología para resolver los problemas de calidad de una empresa y conduce al mejoramiento continuo.

Los puntos esenciales de su filosofía acerca de la calidad son los siguientes:

- Existen dos características de calidad: subjetiva (lo que el cliente quiere) y objetiva (propiedades del producto, independientemente de lo que el cliente quiere).
- Una importante dimensión: Calidad del producto o servicio Versus precio pagado por él.
- Los estándares de calidad deben ser medibles (Evaluación cuantitativa del producto)
- En base a estadísticas, calcular el potencial que tienen los productos o servicios para satisfacer al mercado.

B. Metodología de Mejora Continua de Deming

Deming (1900-1993) es considerado por muchos el padre de la gestión de calidad. Matemático de formación, Deming empleó y mejoró herramientas ya conocidas por otros (Shewarl), con el fin de desarrollar un proceso sistemático de mejora de la calidad.

Consiste en un ciclo de mejora continua, PDCA de planear, hacer, verificar y actuar.

Por planear, se entiende establecer los objetivos y procesos necesarios para conseguir los resultados de acuerdo con los requisitos del cliente y las políticas de la empresa.

Por hacer, implementar los procesos.

Por verificar, realizar el seguimiento y los procesos respecto a políticas, objetivos y requisitos del producto e informar los resultados.

Por actuar, tomar acciones para mejorar continuamente el desempeño. (Círculo de Deming P.10)

Modelo Malcom Baldrige

El Modelo de Malcom Baldrige es una herramienta para la evaluación, mejora y planificación que busca la gestión de la excelencia. Contiene siete secciones, seis de ellos se relacionan con la gestión, la última sección se relaciona con los resultados. Es un sistema de gestión focalizado en todos los procesos, busca una alineación empresarial, orientado a los resultados y centrado en el cliente. Las siete secciones son: (1) liderazgo, (2) enfoque en los clientes y demás grupos de interés, (3) planeación estratégica, (4) gestión de los recursos humanos, (5) gestión de la

información y análisis de datos, (6) gestión de los procesos y (7) resultados del desempeño.

FUNDIBEQ (Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad)

Es una Fundación Iberoamericana sin fines de lucro, creada en el año 1998 que promueve la competitividad, la mejora de la calidad internacional de las empresas e instituciones públicas del ámbito hispanoamericano y la difusión de una cultura de excelencia en la gestión para alcanzar en la región, organizaciones privadas y públicas de excelencia.

Actualmente, trabajan por ella 69 organizaciones, nacionales y regionales de los países iberoamericanos.

ISO (International Organization for Standardization).

ISO (Organización Internacional de Estandarización) cuenta con estándares y normas internacionales de calidad y con organismos que trabajan y asisten a organizaciones de todo tipo y tamaño en más de 160 países, para que puedan implementar sistemas de gestión de calidad eficaces, teniendo como objetivos:

1. Promover el desarrollo de la estandarización.
2. Facilitar el intercambio internacional de productos y servicios.
3. Desarrollar y cooperar en las actividades intelectuales, científicas, tecnológicas y económicas a través de la estandarización.

Este sistema ISO 9000 ha ido evolucionando y adaptando a las necesidades detectadas en el medio:

ISO 9000: 2005 – Describe los términos fundamentales y las definiciones utilizadas en las normas.

ISO 9001: 2008 – Valora la capacidad de cumplir con los requisitos del cliente.

ISO 9004: 2009 – Considera la eficacia y la eficiencia de un Sistema de Gestión de la Calidad y por lo tanto el potencial de mejora del desempeño de la organización. (Mejora Continua).

ISO 19011: 2002 – Proporciona una metodología para realizar auditorías tanto a Sistemas de Gestión de la Calidad como a Sistemas de Gestión Ambiental.

Este conjunto de normas se centran en Sistemas de Gestión de la Calidad del comercio nacional e internacional.

Existen algunos otros estándares como:

ISO 14001: 2004 – De Sistema de Gestión Ambiental.

OHSAS 18001: 2007 – Occupational Health and Safety Management Systems (Sistemas de Salud Ocupacional y Administración de la Seguridad) aplicable en las áreas de seguridad industrial y salud ocupacional.

ISO/IEC 27001: 2005 – Estándares que se aplican a los requisitos en cuestiones de seguridad informática y técnicas de seguridad. Implementa requerimientos para el control de: riesgos, ataques, vulnerabilidades e impactos en los sistemas.

AS9100(C): 2009 – Sistema de Gestión de Calidad adoptado específicamente para la industria Aeroespacial para satisfacer los requerimientos de calidad de la DOD, NASA y FAA.

El Sistema de Gestión de Calidad ISO 9001, fue adoptado por la UMCE en el año 2016.

EFQM (Foundation European for Quality of Management)

Después de este breve recorrido por varios sistemas de aseguramiento de la calidad, en este trabajo, se profundizará en el EFQM, propiedad de la Foundation European for Quality of Management que es un sistema de gestión para la calidad que desarrolla y realiza los conceptos de la calidad total y que se orienta a lograr un nivel de excelencia en todo tipo de organizaciones privadas y públicas, con o sin fines de lucro.

El sistema de gestión EFQM ha sido adaptado por el Ministerio de Educación de España, para el proceso de auto evaluación y el aseguramiento de la calidad de las Universidades e Instituciones de Educación Superior. Pero, estos sistemas de aseguramiento de calidad del mundo empresarial aplicados a la Educación Superior crea polémica entre los detractores y partidarios de este nuevo paradigma del estudiante como cliente y de la universidad como proveedor.

«La educación es un proceso participativo. Los estudiantes no son productos, clientes, consumidores o usuarios de un servicio: son participantes. La educación no es un servicio para un cliente (mucho menos un producto para ser consumido)

sino un proceso en marcha de transformación de los participantes» Lee Harvey y Peter Knight (1996: 7).

Al mismo tiempo, EFQM ha creado y puesto a disponibilidad de instituciones de acción social guías y cuadernos para poder realizar de forma autónoma el proceso de gestión de calidad propuesto por EFQM.

Gracias a la Fundación Luis Vives, a la Fundación Un Sol Món y al –fondo _Solidario de la Unión Europea, el autor Julián L. Moreno Alego, publicó unos cuadernos de gestión para la aplicación del modelo EFQM de excelencia que se describen a continuación.

En el cuaderno de gestión N° 2, el autor describe las siguientes características del sistema de gestión de calidad EFQM:

- Ser un modelo de Gestión de la **Calidad Total**.
- Ser muy **amplio y profundo** como modelo orientado hacia la excelencia que es. Amplio en el sentido de que abarca todos los aspectos, áreas y ámbitos de la organización y profundo debido a que ahonda mucho en el análisis de cada uno de ellos.
- Representar **un marco de trabajo para la gestión de cualquier tipo de organización**: empresas con ánimo de lucro, centros educativos, administraciones públicas, entidades sin ánimo de lucro...
- Permitir **evaluar el desempeño de toda la organización** en el camino hacia la excelencia y posibilitar compararlo con otras organizaciones, incluso de diferentes sectores.
- Servir como herramienta para realizar una **Autoevaluación**. Este proceso permite **identificar puntos fuertes y áreas de mejora**, representando el sistema de **mejora continua integral**.
- Promover intensamente la **participación de todas las personas de la organización en el proceso de implantación y de mejora continua**, lo que supone una buena aceptación en las organizaciones.
- Permitir una **alta flexibilidad en la implantación** y, por lo tanto, **mejorar la autorregulación** de la entidad en dicho proceso. En este sentido y dada la amplitud y profundidad del modelo, éste **permite progresar en los ámbitos que la entidad considere prioritarios o más estratégicos** (personas, procesos, indicadores, colaboraciones, planificación, etc.).
- Ser un sistema perfectamente **compatible con otras normas, modelos, herramientas o códigos éticos**.

(Guía para la aplicación del modelo EFQM en entidades de acción social p.9)

La calidad total no pone sólo su foco en la calidad de sus productos o servicios y en los procesos de producción, sino también en los procesos y las condiciones laborales, en la capacitación continua y en la alineación de todos los colaboradores. Cuenta con un plan estratégico, un nivel de conciencia de calidad que genera una cultura institucional de excelencia que permite a la organización destacarse por el nivel de calidad alcanzado y su transformación continua.

Este sistema de gestión es amplio y profundo porque más allá de encuestas, realiza preguntas que abarcan todos los aspectos, áreas y ámbitos a todos los actores involucrados o vinculados a la organización.

Su flexibilidad permite contextualizar el modelo de gestión, asegurar una participación activa de todos en la autoevaluación, diagnóstico, priorización de los aspectos o ámbitos a mejorar, la implementación de un plan estratégico y su implementación de manera a cobrar cada vez más autonomía, conciencia de las propias prácticas y procesos y aceptar los cambios como una parte inherente al proceso de mejora continua.

Además de otras consideraciones, de las características expuestas del Modelo EFQM podemos afirmar que se trata de un sistema flexible y adaptable a las circunstancias y características de los diferentes tipos de organizaciones.

Nos detendremos en la adaptación del modelo EFQM adaptado a la gestión de calidad de los centros educativos.

Como se puede observar, la estructura del modelo divide a la organización en nueve partes denominadas criterios (cada uno de los rectángulos blancos). Cada criterio se refiere a los distintos aspectos o temas que el modelo plantea trabajar. A su vez cada criterio se divide en varios subcriterios, lo que permite desagregar el tema a tratar en aspectos más pequeños y concretos, lo que facilita su comprensión y aplicación.

Cinco de estos criterios se denominan agentes facilitadores, estos son: Liderazgo, Personas,

Política y Estrategia, Alianzas y Recursos, y Procesos. Estos criterios tratan sobre lo que la organización hace y cómo lo hace. Se trabajan cuestiones como la capacidad de los dirigentes, la identidad corporativa, la planificación estratégica, la gestión de los RRHH, la gestión de los recursos materiales, la gestión de las alianzas y colaboraciones y el sistema de gestión de la organización.

Criterios de evaluación que EFQM denomina los cinco agentes facilitadores:

1.- Liderazgo

Para el modelo EFQM, “Los resultados excelentes en el Rendimiento general de una Organización, en sus Clientes, Personas y en la Sociedad en la que actúa, se logran mediante un Liderazgo que dirija e impulse la Política y Estrategia, que se hará realidad a través de las Personas, las Alianzas y Recursos y los Procesos”.

Cómo los líderes (Equipo Directivo y otros responsables de la Entidad Educativa) se implican en la definición y despliegue de unos Principios Éticos y Valores que conformen la “Cultura” de la misma y contribuyan a alcanzar el éxito a largo plazo, dando ejemplo de ellos con sus actitudes y comportamientos, e implicándose en asegurar el desarrollo e implantación del Sistema de Gestión.

(Modelo EFQM: criterios y subcriterios centros educativos – Cuaderno de Ayuda – P.2)

2.- Política y estrategia

Cómo desarrolla, comunica e implanta la Entidad Educativa su Estrategia, claramente orientada hacia la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus Grupos de Interés y apoyada por políticas, planes operativos/estratégicos, y objetivos, desplegados a través de sus procesos.

(Modelo EFQM: criterios y subcriterios centros educativos – Cuaderno de Ayuda – P.6)

3.- Personas

Cómo planifica, desarrolla y gestiona la Entidad Educativa el conocimiento y potencial de las personas que la componen, tanto a nivel individual como de equipos o de la Entidad Educativa en su conjunto, y cómo alinea dichas actividades con su Proyecto Educativo y el eficaz funcionamiento de sus procesos. Fomentan la justicia e igualdad e implican y facultan a las personas. Se preocupan, comunican, recompensan y dan reconocimiento a las personas para, de este modo, motivarlas e incrementar su compromiso con la organización logrando que utilicen sus capacidades y conocimientos en beneficio de la misma.

(Modelo EFQM: criterios y subcriterios centros educativos – Cuaderno de Ayuda – P.9)

4.- Alianzas y recursos

Cómo identifica y desarrolla la Entidad Educativa sus alianzas externas y como gestiona sus recursos de todo tipo (económicos, tecnológicos, de materiales, etc.) en apoyo de su Política y Estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos. Durante la planificación, y al tiempo que se gestionan sus alianzas y recursos, establecen un equilibrio entre las necesidades actuales y futuras de la organización, la comunidad y el medio ambiente.

(Modelo EFQM: criterios y subcriterios centros educativos – Cuaderno de Ayuda – P.13)

5.- Procesos

Cómo diseña, gestiona y mejora la Entidad Educativa sus procesos para apoyar su Proyecto Educativo y para satisfacer plenamente, generando cada vez más valor, al alumnado, familias y restantes Grupos de Interés.

(Modelo EFQM: criterios y subcriterios centros educativos – Cuaderno de Ayuda – P.17)

Criterios que EFQM denomina resultados y que tratan sobre lo que la organización consigue:

1.- Resultados en los Clientes

Consiste en evaluar la satisfacción del cliente, en el caso de EFQM adaptado a la educación superior, el estudiante – cliente valora la universidad por su prestigio, su renombre o cultura, por las posibilidades laborales que se ofrecen a él una vez titulado.

Marc C. Taylor, desde la Columbia University, enfatizaba que «negar que la educación superior es un producto y que los estudiantes son clientes es esconder la cabeza ante las preguntas difíciles que deberíamos estar preguntándonos» (New York Times Editors, 2010, párrafo 8). Heather Rolfe confirmaba este desplazamiento en la concepción de los estudiantes también entre los profesores: «Cada vez los vemos más como clientes y, como clientes, deberíamos darles un buen servicio, lo que creo que es una buena cosa» (testimonio del profesor B6, Rolfe, 2002: 178); «Y yo me encuentro diciéndoles que si quieren venir a verme, que es en parte por lo que me pagan; ellos son los clientes y tienen derechos» (testimonio del profesor C7, Rolfe, 2002: 178).

Satisfacción puede entenderse como «un estado psicológico o un juicio subjetivo sumario basado en las experiencias del cliente, comparadas con sus expectativas» (Helgesen y Nasset, 2007: 43).

2.- Resultados en las Personas

Estos resultados corresponden al nivel de satisfacción de las personas que integran la institución u organización. Lo que se traduce en definitiva en niveles de motivación, confianza en los directivos, comunicación efectiva y estratégica, trabajo en equipo, oportunidades para aprender y desarrollarse profesionalmente.

3.- Resultados en la Sociedad

Mide el impacto de la organización en la sociedad entorno a la difusión de información, creación de conocimientos, sustentabilidad, cuidado del medio ambiente, uso eficiente de energía, ética, acción social, entre otras

4.- Resultados Clave. Estos criterios

Toda organización persigue un conjunto de metas y objetivos finales. Este criterio examina hasta qué punto estas metas y objetivos se alcanzan.

El sistema EFQM está enfocado a los principios, identidad institucional, política y estrategia. Propone una gestión por procesos y su metodología de intervención está en base a indicadores que busca una toma de consciencia y una actitud hacia una mejora continua orientada hacia el cliente, usuario o beneficiario.

C. Para la implantación del modelo, EFQM establece siete fases:

- a) Fase 1: Planteamiento inicial y compromiso de la Dirección
El líder de la organización deberá posicionar la gestión de calidad como una herramienta estratégica; sensibilizar a los miembros de la organización y lograr que las personas colaboren e impulsen el proyecto de mejoramiento.

- b) Fase 2: Comunicación interna de la iniciativa

El líder deberá comunicar y socializar el proyecto de gestión de calidad con todos los actores de la institución además de dejarles claro la logística del proceso.

c) Fase 3: Definición de responsabilidades/formación de las personas implicadas

Formar comisiones y equipos de trabajo que se capacitarán para llevar a cabo el proceso de auto evaluación y responsabilizarse del proceso.

d) Fase 4: Diagnóstico de la situación actual de la organización

El diagnóstico debe ser analizado de manera a determinar los aspectos prioritarios a mejorar.

e) Fase 5: Definición del sistema de gestión de la calidad a implantar

Definir alcances del sistema y plan estratégico a implementar.

f) Fase 6: Implantación del sistema de gestión de calidad

Realización de la carta Gantt.

g) Fase 7: Auditorias, seguimiento y proceso de mejora continua

Realizar el seguimiento del proceso de mejora, volver a evaluar para seguir con el plan de mejora continua.

D.-El papel de la organización en el proceso de mejora continua

En cuanto a los estadios relativos al papel de las organizaciones en el proceso de mejora continua, propuestos por Joaquín Gairín Sallán y que veremos con más detalles en esta párrafo, es necesario recalcar la función desafiante que deberá desempeñar el asesor del programa de intervención dado que su propósito estará en lograr la mayor participación y colaboración profesional posible para llevar a todos los empleados a sumarse al proceso de autoevaluación y de mejoramiento continuo como colectivo o equipo, de manera a alcanzar un grado de autonomía y transformarse en una organización que aprende.

Hoy en día, la cultura organizacional de la institución de educación superior, cuenta con una autonomía docente y una libertad de cátedra que impide la inter y transdisciplinariedad en las distintas carreras, lo que llevaría a una visión más holística del conocimiento, una formación más integral y un proceso de enseñanza - aprendizaje más cooperativo e innovador.

Para alcanzar una educación superior de calidad, se requiere pertinencia para formar un nuevo ser humano capaz de relacionarse con una sociedad de la información y con la naturaleza y de enfrentarse al actual crecimiento exponencial del conocimiento.

Como dice María José Lemaître, los procesos de aseguramiento de la calidad no son un fin en sí mismo, sino un medio.

Esquema de niveles de participación de las organizaciones por Joaquín Gairín



(Cambio de cultura y organizaciones que aprenden Educar 27, 2000 **35** – Joaquín Gairín Sallán)

El **primer estado** se podría identificar con la situación que asigna un papel secundario a la organización dentro de un marco científico racional. Durante el desarrollo del programa de intervención, la organización adecua los recursos a las tareas asignadas para alcanzar los estándares establecidos por el asesor externo.

El **segundo estado**, la organización es vista en su contexto y en base al Proyecto Educativo Institucional, el programa de intervención define las metas que la organización trata de conseguir. Este proceso exige una toma de consciencia para que los proyectos de mejoramiento sean asumidos por todos.

El **tercer estado** trata de una organización que aprende, facilita el aprendizaje de todos sus miembros y que se transforma a sí misma. El Proyecto educativo institucional y el Proyecto curricular reflejan una institución que se desarrolla a través del desarrollo de las personas. Existe la capacidad para incorporar nuevas formas de hacer las cosas. Se cuenta con una estructura flexible, un currículum abierto y socio crítico.

Lo esencial no será el aprendizaje individual, aunque sea una parte necesaria del aprendizaje conjunto sino del aprendizaje de la organización.

IV. CONCLUSIONES

Los Sistemas de Gestión de la Calidad fueron creados por organismos que establecieron en conjunto estándares de calidad, con el fin de que las empresas puedan cumplir con la normativa y estandarizar sus niveles de eficiencia y eficacia.

Con el tiempo, varios de los modelos o sistemas de gestión de calidad se fueron adaptando a todo tipo de organizaciones empresariales, con o sin fines de lucro, fundaciones, instituciones, corporaciones, entre otras. Cada organización trata de adaptar el lenguaje empresarial a su contexto institucional o lo aplica tal como está planteado por el mundo de las empresas.

Son varios los conceptos y los términos empresariales que permean hoy las Instituciones de Educación Superior; primero por el problema de la gratuidad que aún no se resuelve y segundo, por el modelo neoliberal en el cual están inmersas. Lo que conlleva a un nuevo paradigma de estudiante – cliente y universidad – proveedor de servicio. Tema que crea polémica acerca de la calidad desde un punto de vista actitudinal de los actores involucrados.

En el caso de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, la Institución adoptó el sistema de gestión de calidad ISO 9001. El proceso de autoevaluación institucional se inició en el año 2016, tenía como idea fuerza “Juntos Aseguramos la Calidad” Este concepto, según el Rector, Jaime Espinosa, buscaba instalar una cultura institucional colaborativa, el desarrollo de actitudes de mejora continua integral y la instalación progresiva de procesos institucionales aplicados sistemáticamente.

Junto a lo anterior, se revisó y ratificó la Misión, Visión y Propósitos Institucionales. Posteriormente se sistematizó todo el proceso, elaborando el diagnóstico estratégico institucional; a continuación, se establecieron las estrategias, acciones, indicadores y metas con plazos acotados, que permitieron construir el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2016 – 2020, que finalmente fue aprobado por la Honorable Junta Directiva, en agosto de 2016. (PDEI 2016 – 2020 P. 5)

El Plan de Desarrollo Estratégico Institucional de la Universidad se constituye, por una parte, de 5 objetivos estratégicos, 20 objetivos operativos, 45 líneas de acción y 168 acciones; y por otra de 36 indicadores formulados con metas, con la finalidad

de medir el logro de la gestión institucional, efectuar monitoreo y evaluaciones, transparentes y objetivas, que permitan una medición, en permanente actualización, al servicio de la toma de decisiones oportunas y flexibles. (PDEI 2016 – 2020 P. 8)

La actividad de investigación científica es una de las funciones sustantivas de la educación terciaria y especialmente de las universidades. En este marco, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación declara que su compromiso con la calidad se nutre de la investigación que desarrolla la comunidad que la compone, por lo cual ésta es una actividad relevante que debe estar adecuadamente articulada con el Proyecto Estratégico Institucional, sus respectivos objetivos estratégicos y los Planes de Desarrollo de las Facultades y Departamentos Académicos de la UMCE. (Informe de Gestión Dirección de Investigación – UMCE 2015 – 2017)

Puede decirse que la primera responsabilidad de la universidad es definir la realidad a partir de los diversos cuerpos de conocimientos, y con base en ellos confeccionar visiones posibles de cara al futuro. En este sentido, Katz y Khan (1993) consideran que la función genotípica de las instituciones de educación superior es de naturaleza adaptativa porque al ocuparse de los conocimientos, al elaborar y probar teorías y al utilizar la información acumulada, contribuyen a dar estabilidad a la estructura social circundante, pero también a transformarla.

Definir la realidad y transformarla desde el conocimiento y desarrollar el pensamiento socio crítico de las futuras generaciones puede despertar la esperanza de un mundo mejor. El pacto mundial de las Naciones Unidas ha definido 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible para el año 2030 y se define como central, el ODS 4, que fija el propósito de una educación de calidad a lo largo de la vida para todos, porque todos los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible están relacionados con él: Salud y bienestar, igualdad de género, trabajo y crecimiento económico, la sensibilización frente a problemáticas mundiales, entre otros.

Lo que el mundo requiere hoy es **EDUCACIÓN DE CALIDAD, ANTE TODO.**

V. Referencias Bibliográficas

Crosby, P –(1998). “La Calidad No Cuesta, El Arte de cerciorarse de la Calidad México. CECSA

Lemaître MJ, Maturana,H, Zenteno E., Alvarado, A.(2012). Calidad en la educación n.o 36, julio 2012 • pp. 21-52

Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena

Círculo de Deming (2009). Herramientas para la Mejora de la Calidad” UNIT (Instituto uruguayo de Normas Técnicas),

Gairín, J..(1998).

“Los estadios de Desarrollo Organizacional. Contextos Educativos 125 – 154 Universidad autónoma Barcelona

Gairín, J.(1998).“Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende”

Lemaitre, M.J. (2003).“Una mirada actual al desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad” en Aseguramiento de la calidad en educación superior: opciones y modelos. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL) 33(2)

Moreno, J.J. (2006).“Guía para la Aplicación EFQM de Excelencia en Entidades de Acción Social”

Webgrafía

Introducción al Modelo EFQM de Palacio & Lirola

“El estudiante como cliente: riesgo para la calidad de la educación superior en Colombia” Díaz, a; Cortés b. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación – Buenos aires – argentina – 12, 13 y 14 de noviembre de 2014

PDF | El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior. Javier Patricio Royo – Universidad de Zaragoza - Available from: https://www.researchgate.net/publication/320509548_ [accessed Jul 10 2018].

Harvey, L., y Knight, P. T. (1996). Transforming Higher Education. Buckingham / Bristol: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.P.5

Informe de Gestión de Investigación 2015 – 2017 de la UMCE P. 2

Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2016 – 2020 de la UMCE P. 5 y 8

Modelo de Aseguramiento de la calidad y Perfil de Rector Universitario: Análisis de Criterios de Calidad

Mg. Andrés Hernández
Mg. Karen Martel
Mg. Francisco Pérez
Mg. Daniel Rodríguez

Resumen

El aseguramiento de la calidad en educación superior es una tendencia a nivel mundial (UNESCO, 2016), que surge como respuesta a una serie de demandas, tales como: evaluar el impacto de la oferta educativa, justificar el aporte público y privado al sistema, proteger a los estudiantes e identificar perfiles de egreso (Lemaitre, 2015). Por esto, algunos sistemas educativos del mundo han establecido sus propios sistemas de aseguramiento de la calidad, destacando dentro de sus enfoques el que entiende el aseguramiento de la calidad como un proceso permanente (improvement), relacionado al control interno y autorregulación (Centro de Políticas Públicas UC, 2011).

Abstract

Quality assurance in higher education is a worldwide trend (UNESCO, 2016), which arises as a response to a series of demands, such as: evaluating the impact of the educational offer, justifying the public and private contribution to the system, protecting students and identifying graduation profiles (Lemaitre, 2015). For this reason, some educational systems in the world have established their own quality assurance systems, highlighting within their approaches the one that understands quality assurance as a permanent process (improvement), related to internal control and self-regulation (UC Center for Public Policies, 2011).

El sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior en Chile presenta un mayor énfasis por la verificación de estándares mínimos, lo que se evidencia en la Ley N°20.129 sobre Un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, publicada el 17 de noviembre del año 2006 (Santiago, Tremblay, Basri, & Arnal, 2008). Adicionalmente, en la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior de Chile publicada el 29 de mayo del año 2018, se establece que uno de los principios de la educación superior es asegurar la calidad, es decir, “Las instituciones de educación superior y el Sistema de que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de

sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad (...)” (Ley N°21.091, 2018).

Al respecto, la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA Chile, 2016) en su “Guía Para la Evaluación externa” proporciona una pauta de evaluación institucional que tiene entre sus objetivos dar garantía pública de los procesos de autorregulación de las instituciones de educación superior a través de la evaluación de la consecuencia de sus políticas y mecanismos con los objetivos de la institución, lo cual permite asegurar calidad.

Dentro de las áreas de evaluación institucional que considera la CNA, se encuentra la Gestión institucional, que se define en la Resolución Exenta DJ N°01 del 05 de febrero de 2013 como: “(...) El conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y recursos materiales, humanos y financieros de la Institución, en función de sus propósitos y fines declarados. Considera la organización y estructura institucional, el sistema de gobierno y la administración de recursos humanos, materiales y financieros” (CNA, 2016 p.9).

En el apartado “Estructura Organizacional y Sistema de Gobierno”, se evalúa a las autoridades universitarias en el siguiente ítem: “Las autoridades unipersonales se encuentran calificadas y son pertinentes al cargo desempeñado” (CNA, 2016 p.53). Sin embargo, hacen referencia únicamente a directivos de facultades, tales como jefes de carrera o decanos, no incluyéndose a las autoridades institucionales como los rectores. Además, se describe de forma somera lo que se entiende por “calificado”, entendiéndose simplemente, que basta con que tengan un título relacionado a la carrera que imparte la facultad y no experiencia o formación en gestión. En este contexto, y considerando que uno de los principios de la educación superior en Chile es asegurar la calidad, es preciso determinar criterios más acabados acerca de la calidad de la gestión, ejercida por ejemplo por los rectores.

En la educación escolar ya se resolvió este aspecto ya que el Ministerio de educación generó “El marco para la buena dirección y el liderazgo escolar” en el cual por medio de sus cuatro capítulos, presenta antecedentes de su construcción así como una breve revisión del desarrollo del liderazgo, la gestión y las prácticas directivas y, muy centralmente, el conjunto de prácticas más relevantes agrupadas en cinco dimensiones y también los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas prácticas (MINEDUC, 2015, p.4).

Para el caso de la educación superior, la Ley N° 19.305 establece algunos criterios mínimos para la elección de rector en las universidades estatales, los cuales son: poseer título universitario por un período de a lo menos 5 años, experiencia académica de mínimo 3 años (en universidades del estado o con reconocimiento oficial), e igual período de experiencia en cargos de dirección (Ley N° 19.305, 1994).

Sin embargo, estas características del perfil son de carácter más bien general y atingentes también a otros cargos directivos, pero no determinan la calidad de la gestión del cargo. Para el caso de las universidades privadas, estas determinan la elección en base a criterios internos determinados en sus estatutos.

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta: ¿Existen otras características y/o competencias a considerar en el perfil del candidato a rector que se enmarcan dentro del modelo de aseguramiento de la calidad?

La ley de educación superior (Ley N°21.091, 2018) el sistema reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior, entendida ésta como la potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales en la dimensión académica, económica y administrativa, dentro del marco establecido por la Constitución y la ley. Por lo mismo es que no se puede imponer desde el Estado un protocolo de gestión, no obstante, como ya fue mencionado, la misma ley solicita criterios y estándares de calidad, por lo que se sugiere que el ministerio debería orientar en cuanto a qué se entiende por calidad de los equipos de gestión y brindar sugerencias que ayuden a las distintas casas de estudios a orientar sus prácticas y optimizar su liderazgo.

En Chile no existe mucha investigación sobre un marco para la buena gestión y liderazgo universitario o sobre las características que debe cumplir un rector, más bien cada universidad determina su proceso de selección y el perfil del cargo. Los perfiles de los gestores universitarios son, en ocasiones, difusos y las responsabilidades muchas veces se encuentran repartidas entre funcionarios y cuerpos colegiados. Estas características, unidas a las ambiciones personales o colectivas, ofrecen un panorama donde la jerarquía y atribuciones aparecen poco definidas y ejercidas por otras personas, según Palacio (Rodríguez, Artiles, & Aguiar, 2015).

La formación de nuestros universitarios exige una mayor calidad, de ahí que éste pivote en la mejora de la gestión universitaria que se desarrolla a través de una serie de procesos y toma de decisiones para la mejora de la docencia y de la investigación, según Narváez (Citado en Rodríguez et al., 2015).

Según la investigación de Rodríguez (2015), en la cual se entrevistaron 19 directivos, entre ellos 2 rectores, se encontró que la mayor parte de los entrevistados afirma no haber contado con una formación previa para desempeñar el cargo y que lo obtuvieron una vez que ya se encontraban ejerciendo sus funciones, principalmente por la asesoría de sus antecesores en el cargo. Además muchos afirmaron que a la hora de llevar a cabo alguna gestión había ocasiones en que los procedimientos a seguir no estaban muy claros (Rodríguez et al., 2015)

Según Spencer y Spencer (Citado en Alles, 2002) competencia es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación.

Como se verá en los siguientes párrafos, existen autores que proponen algunas de las competencias que deben tener las personas que ocupen un cargo de gestión. Y dichas competencias son aplicables al rector, pues éste es el encargado de gestionar varios procesos de la universidad, como veremos más adelante, cuando ahondemos en las funciones del rector. Lo cual en general aplica a cualquier cargo de gestión, como es el del rector.

Paulsen (Citado en Rodríguez 2015), asegura que las personas que conforman una institución son proclives a identificarse con ella. A igual que “se detecta que el sentido de pertenencia a la institución superior es un factor del éxito del gestor” (Rodríguez et al., 2015).

Según Paulsen (Citado en Rodríguez et al., 2015), existen otras competencias necesarias para las personas que ocupen cargos de gestión universitaria en general, algunas de estas competencias son: tener una demostrada capacidad en liderazgo, gestión institucional y destacada actividad académica. Además de tener un comportamiento ético demostrado, iniciativa, espíritu innovador, comunicación eficaz ante públicos diversos, y disposición al trabajo en equipo.

Pettit y Ayers (Citado en Rodríguez et al., 2015) afirman que las competencias en resolución de conflictos, la negociación y el diálogo son fundamentales en los cargos de gestión y de liderazgo.

Además Paricio (Citado en Rodríguez et al., 2015) indica que el gestor está inmerso constantemente entre lo eficaz y lo eficiente. Este proceso está condicionado por diversidad de factores, donde se hace necesario decidir entre lo urgente y lo importante. La gestión implica elegir en función de las prioridades, las urgencias, el día a día, quedando el cumplimiento de la mejora de la docencia y de la investigación en segundo plano, ya que la gestión de calidad se enfrenta al exceso de tareas burocráticas que requieren prioridad, dado que en las descripciones de funciones para él rector se aprecia una amplitud y diversidad de labores, de las cuales algunas son de carácter más inmediato o requirieren ser prioridad.

La capacidad de escuchar, saber delegar, resolver conflictos, trabajar en equipo o saber actuar en un momento concreto, teniendo en cuenta las características del contexto y los objetivos marcados, son competencias vitales para el trabajo de los gestores. Estas competencias se evidencian como necesarias para la gestión, como señalan Pettit y Ayers (Citado en Rodríguez et al., 2015).

Si bien las competencias mencionadas anteriormente presentan un respaldo en la literatura y son aplicables al cargo de rector, al contrastarlas con los criterios de selección para cargos directivos de la educación superior utilizados en Chile, se aprecian diferencias que generan un margen de ambigüedad en cuanto a calidad del sistema de gobierno se refiere. Lo anterior cobra importancia al analizar la gestión de los rectores universitarios, quienes tienen gran importancia tanto para la acreditación como para el rol de la gobernanza, el aseguramiento de la calidad de las universidades y el óptimo funcionamiento de las mismas.

Aceptando el valor de la autonomía de las casas de estudio y su proceso de elección de autoridades, es de suma importancia tener la claridad sobre las competencias estándares para ocupar los cargos de gestión en concordancia con la búsqueda de calidad, esto ayudaría incluso a los nuevos postulantes a comprender mejor lo que se espera de ellos, no solo a nivel local, sino que a nivel país.

En un Chile que día a día busca alcanzar estándares de calidad en la educación, de acuerdo al modelo de aseguramiento de la calidad, es necesario fortalecer este marco para la gestión y liderazgo universitario. Dicho marco requiere de un trabajo conjunto entre el estado y las universidades para así generar un producto que aúne criterios y facilite la optimización de las gestiones universitarias.

Metodología

En el presente trabajo se realizó una revisión bibliográfica sobre el marco normativo del modelo de aseguramiento de la calidad y ley de educación superior en relación a las competencias que debe tener el cargo de rector en las universidades. Se utilizó como eje el marco legal establecidos por las leyes N° 21.091, N°19.305 y N°20.129. Además, se realizó una breve comparación del currículum de los rectores de 6 universidades chilenas, para determinar la concordancia entre su currículum, los estatutos o reglamentos de cada universidad para el cargo de rector y lo que la literatura de los últimos años sugiere como competencias deseables para un líder de la gestión universitaria.

De acuerdo a la Ley N° 21.091, dentro de las instituciones de educación superior, el subsistema universitario se encuentra compuesto por los siguientes 3 tipos de universidades: 1) Estatales creadas por ley, 2) No estatales pertenecientes al Consejo de Rectores, 3) Privadas reconocidas por el Estado. Por cada tipo se seleccionaron aleatoriamente 2 universidades de cada uno.

Para realizar la comparación se categorizaron 7 aspectos seleccionados tanto del currículum de los actuales rectores como en los estatutos de las universidades analizadas: 1) Función del rector según estatuto, 2) Sistema selección rector, 3) Edad, 4) Vigencia del cargo, 5) Títulos y grados académicos, 6) Sentido de pertenencia a la institución y 7) Experiencia laboral.

Resultados

A continuación, se resumen los hallazgos provenientes de los estatutos de cada una de las universidades estudiadas, los cuales se presentan para cada una de las 7 categorías mencionadas anteriormente, indicando aquellos aspectos más relevantes a considerar para el análisis.

Los cuadros con el detalle completo por cada universidad y rector, se encuentran disponibles en anexo N°1.

- 1) **Función del Rector según estatuto o reglamento vigente:** Al analizar los estatutos de cada universidad en estudio se determinó que en todos ellos la descripción de las funciones del rector son semejantes y de las cuales se logran desprender las siguientes habilidades tácitas expresadas en ellos, que permiten caracterizar las funciones del rector, estas habilidades tácitas corresponden a: Capacidad de Liderazgo, Ética Profesional, Manejo Administrativo, Capacidad de Negociación, Trabajo en Equipos, Manejo de Normativas, Iniciativa y Determinación, Habilidades Comunicativas y de Gestión.
- 2) **Sistema selección/elección rectora:** De las 6 universidades seleccionadas, 3 de ellas, Universidad de Chile, Universidad Federico Santa María y Universidad de la Frontera) la selección de rector se realiza según la Ley N° 19.305, es decir por elecciones. En cambio, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el rector es escogido de una terna propuesta por un comité de búsqueda que finalmente es nombrado por la autoridad eclesiástica, de manera semejante se realiza en la Universidad Católica Silva Henríquez, en donde el rector es escogido también a partir de una terna propuesta por un comité de búsqueda, pero el cual es ratificado por la Junta Directiva. En contraste, en la Universidad Andrés Bello el rector es designado directamente por la Junta Directiva.
- 3) **Edad:** Si bien, en ningún estatuto aparece una edad determinada o idónea para ocupar el cargo de rector, se observa que los rectores de las casas de estudio en cuestión, el rango etario de estos oscila entre los 50 y 70 años,
- 4) **Duración del Cargo:** Se obtiene que 5 universidades se ajustan a lo establecido por la ley, que corresponde a un período de cuatro años de duración del cargo con la posibilidad de una reelección, a excepción de la Universidad Andrés Bello, donde el rector puede ser ratificado por la junta directiva de manera indefinida. Por otra parte, la Pontificia Universidad Católica es la única que varía la duración del cargo de rector, siendo este por un período de 5 años.
- 5) **Títulos y Grados académicos:** Se observa que en tres universidades, U de Chile, U de la Frontera y PUC, sus rectores son médicos cirujanos, a diferencia de la U

Federico Santa María en donde su rector es Ingeniero Civil Químico y se encuentra que en la U Andrés Bello y en la U Cardenal Silva Henríquez, sus rectores tienen el título de Licenciados en Filosofía. En cuanto a estudios de posgrado, se observa que si bien los rectores de la U de Chile y la PUC son médicos, sus estudios de posgrados son referentes a la especialidad de medicina, a diferencia de los rectores de la U de la Frontera, quien posee un doctorado, al igual que el rector de la U Cardenal Silva Henríquez, quien además tiene un magister en administración, al igual que el rector de la U Andrés Bello, el cual tiene magister en gestión y políticas públicas.

- 6) Sentido de pertenencia a la Institución: Se encuentra que tan sólo el rector de la U Andrés Bello no tiene un sentido de pertenencia, al no tener una continuidad de desempeño en dicha universidad, a diferencia de los otros 5 rectores que si presentaban una vasta trayectoria dentro de su casa de estudios.
- 7) Experiencia Laboral en Gestión: Se observa que los rectores de la PUC, la U Andrés Bello y U de la Frontera si tienen experiencia laboral en el área de gestión, a diferencia de los rectores de la U de Chile, U Federico Santa María y U Católica Cardenal Silva Henríquez que no la tienen.

Conclusiones

Si bien los criterios mínimos establecidos por la ley 19.305 para la elección de rector son considerados en todas las Ues en cuestión, se reconoce la necesidad de redefinir el termino Calidad de un Equipo de Gestión y establecer una gama más amplia de criterios que conlleven a mejorar el modelo de aseguramiento de la calidad.

Se reconoce la falta de formación en el ámbito de gestión y la importancia de esta como criterio básico para la elección de rector

Se establece la necesidad de realizar un trabajo mancomunado entre el Estado y las universidades con el fin de fortalecer el marco que regula la gestión y liderazgo universitario.

Si bien este estudio no considero el género como criterio en la selección de rector, se observa que hasta el 2018 de las 6 Ues estudiadas el cargo de rector está ocupado por hombres y que a nivel nacional, de las 52 Ues presentes, sólo 3 de ellas (U de las Américas; Universidad de Aysén y Universidad de Aconcagua) el cargo de rector es ocupado por mujeres. Esto, sin duda, que abre nuevas aristas de estudio en pos del Mejoramiento de la Calidad en la gestión universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Alles, M. A. (2002). *Dirección estratégica de recursos humanos gestión por competencias: el diccionario*. 108.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2011). Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior : aspectos críticos y desafíos de mejoramiento. In *Temas de la agenda pública* (Vol. 6).
- CNA Chile. (2016). *Guía para la Evaluación Externa*. Retrieved from [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion Institucional/AllItems/Guía para la evaluación externa Universidades.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Guía%20para%20la%20evaluación%20externa%20Universidades.pdf)
- Lemaitre, M. J. (2015). Aseguramiento de la Calidad: Una Política y sus Circunstancias. In A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (Primera Ed, pp. 295–343).
- Ley N°21.091. Ley de Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de Mayo de 2018.
- Ley N°19.305. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 23 de Abril de 1994.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. Retrieved from <http://weekly.cnbnews.com/news/article.html?no=124000>
- Rodríguez, J., Artiles, J., & Aguiar, M. (2015). La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 213. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5427>
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 2: SPECIAL FEATURES: EQUITY, INNOVATION, LABOUR MARKET, INTERNATIONALISATION. In *Oecd* (Vol. 2). <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning... *Report*, 83.

Normas para Colaboradores

El Boletín de Políticas y Gestión Educativa UMCE, es de carácter académico y se publica anualmente, acepta artículos de investigación, ensayos, reseñas, relacionados con las áreas de Políticas y Gestión Educativa, que sean inéditos; o que no se encuentren en proceso de publicación.

-Las colaboraciones deben ser enviados en formato digital en PDF, al correo del Boletín: (jorge.ivulic@umce.cl), presentando numeración correlativa, indicando también títulos y subtítulos.

-Los distintos tipos de colaboraciones pueden tener 3 rangos de extensión: a. hasta 20 páginas; b. hasta 10, c. hasta tres páginas.

-Señalar autor(a), (es), grado académico más alto, institución a la que esté asociado/a; dirección de correo electrónico.

-El formato general del *Boletín* debe tener la siguiente presentación: tamaño carta; Arial 12, espacio y medio, márgenes superior e inferior 3 cm., izquierdo 3 y derecho 4 cm. El título y su resumen traducidos al inglés, seguidos de cinco palabras clave. Deben evitarse las notas a pie de página y tanto las referencias en el texto como las bibliográficas indicarse según norma APA 7.

-Una vez recibida la colaboración por el Boletín, se confirmará su recepción, por correo electrónico.

-El equipo editor, determinará si se cumple con los requerimientos mínimos, para ser derivado a dos evaluadores en forma anónima a la evaluación ciega (blind review). Este paso tendrá como máximo tres semanas. Los criterios de evaluación serán los siguientes: Aceptación sin observaciones; aceptación con observaciones menores; aceptación con modificaciones mayores; también se contempla el rechazo. Cuando hay observaciones mayores o menores, se devolverán los artículos a sus autores los cuáles tendrán un tiempo de hasta un mes para realizar las observaciones, si se excede este plazo se entenderá que el proceso ha concluido.

-El proceso total de confirmación de las colaboraciones no debería exceder los tres meses.