

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
ÁREAS DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA



AÑO III – Nº 3  
Junio 2017

# BOLETÍN ELECTRÓNICO POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA





UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
ÁREAS DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

# BOLETÍN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

AÑO III - N° 3  
Junio del 2017



**Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**

**Rector:** Jaime Espinosa A.

**Vicerrectora Académica:** Erika Castillo B.

**Director de Extensión y Vinculación con el Medio:** Luis Alfredo Espinoza Q.

**Facultad de Filosofía y Educación**

**Decana:** Ana María Figueroa E.

**Secretaria de Facultad:** Paola Quintanilla G.

**Departamento de Formación Pedagógica**

**Director:** Fabián Castro V.

**Secretaria Académica:** Pilar Mazo F.

**Enviar correspondencia/colaboraciones a:**

[jorge.ivulic@umce.cl](mailto:jorge.ivulic@umce.cl)

**Acceso al Boletín:**

[www.umce.cl/boletindepolicas/](http://www.umce.cl/boletindepolicas/)

El *Boletín de Políticas y Gestión Educativa*, 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.

Los desafíos relacionados con las políticas y la gestión se abordarán desde diversas miradas, valorando importantes desarrollos conceptuales como experiencias vividas en los desempeños docentes.

### **Comité Ejecutivo**

Fabián Castro V.  
Nancy Godoy E.  
Erwin Frei C.

### **Comité Editorial**

Dr. Claudio Almonacid. A.	UMCE
Dr. Marianela Ruíz Q.	MINEDUC
Dr. Alfonso Fernández U.	UCSH
Dra. Paola Quintanilla G.	UMCE
Dra. Marcela Beltrán C.	UCSH
Dr. José Michel S.	UMCE
Dra. Carola Sepúlveda V.	UMCE
Dr. Carlos Moya V.	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

### **Responsable de la presentación de las publicaciones**

Mg © Arlette Reyes B.

### **Correctora de la publicación**

Mg. © Luz María Moreno N.

### **Diseño y Diagramación**

Héctor Caruz J.  
Cristian Villalobos V.

### **Edita**

Departamento de Formación Pedagógica, UMCE  
José P. Alessandri N° 774, Ñuñoa  
Santiago 7750000  
Chile  
Teléfono/Phone: (56-2) 22412485 – 83  
Enviar correspondencia/colaboraciones a:  
jorge.ivulic@umce.cl

# ÍNDICE

<b>Editorial</b>	6
<b>Presentación</b>	7
<b>Políticas Educativas</b>	9
La Subvención Escolar Preferencial: Un Cambio Paradigmático. Iván Espinoza B.	11
Calidad de la educación Superior Técnico Profesional. Andrea Casado F.	21
<b>Gestión Educativa</b>	28
Calidad, criterio de constitución de Instituciones de Educación Superior. Caso IACC. Corina Guerra V.	29
Análisis comparativo del criterio de liderazgo de los modelos de gestión de calidad EFQM, Iberoamericano y Malcolm Baldrige. Héctor Acuña C. Claudia Araya M. César Caro M.	39
Scorecard en Instituciones de Educación Superior. Carlos Caro A.	41
Síndrome de Burnout en docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana. Rodrigo De la Fuente M.	55
<b>Reseñas</b>	67
Dra. Carola Sepúlveda V. Juan Casassus: Educación Estudios críticos, Fondo Editorial UMCE. 2016.	69
Dr. José Michel Q. Cristián Bellei: El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.	73
Dr. Hernán Villarroel. Dr. Jaime Caiceo Escudero: Gestión Educativa, Análisis Teórico Práctico en Chile 1978-2016	75
<b>Normas para Colaboradores</b>	

## EDITORIAL

Este número del *Boletín de Políticas y Gestión Educativa*, 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.



## PRESENTACIÓN

El candidato a magíster Iván Espinoza B. (mención gestión) presenta en su artículo, una mirada crítica sobre la aplicación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). El autor analiza el rol subsidiario del Estado en Chile, desarrollando los idearios y paradigmas regionales que influyen en el sistema educativo chileno y la aplicación de la Ley SEP en este contexto.

Para Mg. Andrea Casado F. (mención pedagogía universitaria). Calidad está siempre presente cuando se habla de educación, es fundamental tener una idea mejor o una definición de lo que es Calidad en la Educación Técnico Profesional sobre todo ahora que el País requiere profesionales Técnicos capacitados y de calidad. De hecho, en el encuentro de Dublín sobre empresas y Educación 2004 se dijo: “Chile necesita más técnicos y mejores”. En este artículo se establecen una definición de calidad de la educación técnica superior en Chile, además de analizar qué modelo de gestión sería el idóneo para que las instituciones de educación técnica superior entreguen educación de calidad en Chile.

A partir del análisis de un caso de estudio, Mg. Corina Guerra V. (mención pedagogía universitaria) reflexiona en su artículo sobre las principales características del Sistema de Aseguramiento de Calidad en la Educación Superior chilena, abordando las problemáticas actuales que éste plantea y los desafíos a futuro en el marco de la reforma legislativa.

El trabajo de Mg. Héctor Araya C., Mg. Claudia Araya M. y Mg. César Caro M. (mención pedagogía universitaria) realizan un análisis comparado del concepto de liderazgo en los principales modelos de gestión de calidad, a saber, modelo europeo de gestión de calidad (EFQM), modelo iberoamericano (FUNDIBEQ) y el modelo Malcolm Baldrige, reflexionando sobre la importancia del liderazgo en las diferentes organizaciones, y sus implicancias para Chile.

Por su parte, Mg. Carlos Caro A. (mención pedagogía universitaria), presenta una propuesta sobre la manera de implementar y operativizar el **Balance Scorecard**, en este tipo de organizaciones, lo cual corresponde a una primera aproximación, y que propone sea profundizado en instancias posteriores.

El **Balance Scorecard**, es una herramienta de planificación y gestión que nos ayuda a expresar estrategias en objetivos específicos cuyo logro sea medible a través de un conjunto de indicadores de desempeño. Las Universidades Públicas son organizaciones que deben adaptarse permanentemente al cambio y a los procesos de modernización de la educación, con el fin de seguir siendo una entidad de alta calidad y competencia.

Por último, el artículo de Mg. Rodrigo de la Fuente M., (mención gestión), Síndrome de Burnout en docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana, corresponde a una investigación mayor, que se centra en un tema muy vigente, toda vez que afecta a los docentes y en particular a los profesores jóvenes. El propósito es que, a partir de un diagnóstico, es decir conocer los factores que ocasionan el problema, levantar las herramientas necesarias para mejorar la salud del profesorado.



# POLÍTICAS EDUCATIVAS



# LA SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL: UN CAMBIO PARADIGMÁTICO

*Mg. Iván Gonzalo Espinoza B.  
E-mail: ivan.espinoza1808@gmail.com*

## Resumen

El objetivo de este ensayo, es realizar un acercamiento a los paradigmas, enfoques e idearios del sistema educacional chileno, en los cuales se aplica y desarrolla la Ley de Subvención Escolar Preferencial -desde ahora SEP-.

Específicamente se abordarán tres puntos claves para una correcta comprensión de esta norma educativa. En primer lugar, se definirá el rol del Estado en el sistema educacional; en segundo lugar, se analizará los idearios y paradigmas regionales que influyen en el sistema educativo de Chile y, en tercer lugar, se analizará la SEP, con el rol del Estado y los paradigmas, enfoques e idearios que influyen en el sistema educativo nacional.

**Palabras clave:** Estado, Sistema Educativo, Subvención Escolar Preferencial, Enfoques.

## Abstract

The aim of this essay, is to make an approach to paradigms, approaches and philosophies of the Chilean educational system, in which applies and develops the grant school preferential law - now SEP.

Specifically addressed three key points for a correct understanding of this educational norm. Firstly, will define the role of the State in the educational system; Secondly, will analyse the philosophies and regional paradigms that influence in the education system in Chile and thirdly, will analyse the SEP, with the role of the State and the paradigms, approaches, and philosophies that influence in the national education system.

**Key words:** State, educational system, Preferential School Subsidy, Approaches

## La Subvención Escolar Preferencial

El objetivo de este ensayo, es realizar un acercamiento a los paradigmas, enfoques e idearios del sistema educacional chileno, en los cuales se aplica y desarrolla la Ley de Subvención Escolar Preferencial -desde ahora SEP-.

Específicamente se abordarán tres puntos claves para una correcta comprensión de esta norma educativa. En primer lugar, se definirá el rol del Estado en el sistema educacional; en segundo lugar, se analizará los idearios y paradigmas regionales que influyen en el sistema educativo de Chile y en tercer lugar, se analizará la Ley SEP, con el rol del Estado y los paradigmas, enfoques e idearios que influyen en el sistema educativo nacional.

Este ensayo se esquematiza como un trabajo preliminar, para una futura propuesta analítica investigativa, entorno a la aplicación de la Ley SEP en el sistema educativo chileno durante estos últimos 7 años. Con tal finalidad, a continuación, se desarrollará un trabajo interpretativo, privilegiando una perspectiva macro analítica de carácter sistémico.

Para una mejor comprensión del siguiente análisis interpretativo, es fundamental revisar brevemente el contexto

en el cual se sitúa el objetivo de la presente investigación. La Ley SEP se desarrolla en el sistema educacional chileno, el cual está marcado por la instauración del Estado neoliberal.

El Chile actual o el Chile neoliberal “es la materialización de una cópula incesante entre militares, intelectuales neoliberales y empresarios nacionales o transnacionales” (Moulian, 2002, p. 27), de los cuales germinaron los pilares fundamentales de nuestra sociedad que despidió el siglo XX y abrió el siglo XXI.

Durante la Dictadura Militar de Augusto Pinochet, se llevó a cabo la contrarrevolución neoliberal. Esta denominación se da en primer lugar porque puso fin a un proyecto nacional o un modelo de desarrollo (que marcó el siglo XX), en el cual el Estado tiene un rol prioritario o protagónico en los diversos ámbitos de la vida nacional -Estado empresario, Estado docente, Estado benefactor- y en segundo lugar, por instaurar a través de la Constitución política de 1980 un nuevo modelo de desarrollo, denominado neoliberal (Salazar y Pinto, 2012).

El modelo Neoliberal establece una nueva forma de operar o nueva matriz socio-política, en la cual el Mercado tiene superioridad en relación a la sociedad civil y el Estado (Thwaites, 2012). Esta nueva matriz establece un conjunto de elementos para lograr el desarrollo; el libre mercado, la apertura de la economía al mercado globalizado, la desarticulación del desarrollo económico nacional de propiedad estatal y el estímulo a la privatización en las diversas actividades económicas –incluida la salud, la educación y la previsión social (Águila, 2013).

Bajo esta matriz se configura la educación de mercado, cuyas particularidades son cruciales para abordar de forma adecuada de la Ley SEP. En primer lugar, sus características, por ejemplo, su marcada tendencia a la individualización de los sujetos, la descentralización del sistema, el cambio de financiamiento a través de la idea de subvenciones per cápita, el estímulo a la alta y feroz competencia, la estandarización, la segregación, el lucro (actualmente en una tensión), el excesivo academicismo y por su afán globalizador. En segundo lugar, sus controladores o interventores; grupos de poder nacionales como internacionales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, las iglesias, partidos políticos, grupos económicos, fundaciones etc.), que inciden en el sistema educativo, buscando reflejar en éste, los intereses y los elementos necesarios que permitan generar una perpetuidad de su predominio en la sociedad (Bellei, 2015).

Esta matriz, que da origen al Estado Neoliberal y a su vez impone un modelo educativo de mercado, se germina y establece en la Dictadura Militar (1973-1990), sin embargo, se profundiza, consolida y modifica en los gobiernos de la Concertación por la Democracia (1990-2010) y en el gobierno de centroderecha de Sebastián Piñera (Mayol, 2012, p.29).

## **Estado Subsidiario**

En el Chile actual o neoliberal, el rol del Estado está concadenado, determinado y limitado por una serie de factores. En primer lugar, por la Constitución Política de 1980 y en segundo lugar, por los principios filosóficos que subyacen a la Carta Magna y por ende al rol del Estado. Para la finalidad de este trabajo, solo se abordará el principio de subsidiaridad.

Las páginas de la Constitución Política, escritas en un periodo dictatorial y reformadas en el año 2005 por el gobierno de Ricardo Lagos, se adscriben a diversos principios filosóficos. Uno de ellos a destacar, es la importancia y concepción del ser humano como individuo. Este principio determina que el ser humano por su naturaleza es libre y autónomo, por lo cual trasciende y preexiste a cualquier tipo de sociedad o figura organizativa como el Estado. Este principio fue declarado por la Junta Militar (1974) la cual señaló que “El hombre tiene derechos naturales y superiores al Estado” (p. 13).

Este principio, expresa que el ser humano es inherente a derechos naturales, los cuales se sobreponen a las necesidades colectivas e intereses del Estado, de esta forma lo refleja Jaime Guzmán (1993) -uno de los ideólogos de la carta fundamental-: “Del reconocimiento de la dignidad y trascendencia de la persona

humana, se deriva la primacía que tiene el hombre sobre la sociedad, tanto desde el punto de vista del ser como desde el punto de vista del fin" (p. 46).

El principio antes mencionado, contrapone al individuo con la sociedad y el Estado. Desde esta filosofía, emana la idea que el hombre puede existir por sí mismo, atribuyendo a la sociedad y al Estado un carácter accidental, que no determinan el desarrollo individual. Bajo esta premisa el Estado no refleja los derechos individuales, por lo cual se debe limitar y reconocer estos derechos y garantizar su ejercicio. En la Constitución Política de Chile (1995) se establece que el ejercicio de la soberanía, reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana" (p. 2), por lo cual cualquier acto que obstaculice estos derechos es anticonstitucional y antinatural (Núñez, p. 2).

Desde estas premisas, surge el principio de subsidiariedad, ya que el Estado no puede llevar a cabo objetivos o actividades que los individuos estén capacitados para desarrollar. Solo en el caso que los individuos o los grupos intermedios no cuenten con aquella capacidad, el Estado puede intervenir parcial o completamente en estas actividades u objetivos. Jaime Guzmán (1993), señala entorno a este principio que "el Estado se estructura para cumplir aquellas funciones que los particulares no pueden realizar adecuadamente, y para no absorber lo que éstos puedan llevar a cabo" (p. 49). Este principio busca resolver aquello que los individuos, los grupos intermedios o el mercado no puede resolver en su totalidad, siendo el Estado el encargado de destinar recursos para financiar aquello donde el mercado no encontró desarrollo por sí solo.

Este principio subyace necesariamente a la matriz neoliberal, siendo el Estado el que debe garantizar las condiciones necesarias para la acción de los individuos o los grupos intermedios a través del mercado, en las finalidades que se propongan. De esta forma el Estado acepta y respeta los derechos naturales de los individuos, lo que se refleja y estipula en los Principios de la Junta Militar (1974): "El respeto del principio de subsidiariedad supone la aceptación del derecho de propiedad privada y de la libre iniciativa en el campo económico" (p. 18). El Estado cumple el rol fundamental de estimular la iniciativa privada y en el caso de ser necesario debe complementarla o subvencionarla en los diversos ámbitos de la sociedad.

Este principio cambia la relación del Estado con la sociedad y los individuos, donde los últimos toman una postura jerárquica, subordinando el desarrollo estatal y social. El Estado ve limitado su accionar, ya que no puede interferir en la libertad de los individuos o de los grupos intermedios. Cuando el individuo o los grupos intermedios no pueden proveer el desarrollo de una actividad, el Estado debe subvencionar parcial o totalmente aquella actividad para se cumpla.

Dentro de aquellas actividades, se encuentran las necesidades básicas de los seres humanos (salud, educación, alimentación, vivienda), denominadas necesidades esencialmente individuales según los Chicago Boys (Castro, 1992), en las cuales el Estado puede interferir parcial o totalmente cuando los individuos o grupos intermedios no tienen la capacidad de satisfacerlas. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en la vivienda, cuando los individuos no tienen la capacidad de poder comprar una propiedad, el Estado ofrece un subsidio que aporta parcial o totalmente a la satisfacción de esta necesidad; en la salud, cuando el individuo no cuenta con los recursos para satisfacer su necesidad en el mercado de la salud, el Estado debe otorgarle total o parcialmente estos servicios a través de los hospitales públicos o programas de salud; y en la educación, cuando las familias no pueden satisfacer esta necesidad en el mercado educativo, el Estado debe proporcionar total o parcialmente la necesidad educativa, a través del sistema municipal o subvencionar el sistema educativo para que los individuos puedan estudiar.

## Nuevos enfoque e idearios educativos regionales.

El Estado subsidiario es una continuidad o legado histórico que dejó la dictadura militar. Sin embargo, desde 1990 los gobiernos de la Concertación por la Democracia, buscaron nuevas políticas públicas, estrategias, planes y programas, en primer lugar, para responder a las demandas o cambios educativos que se estaban generando a nivel regional y en segundo lugar para corregir -en los marcos de la institucionalidad- la educación de mercado, proceso que se expande al segundo gobierno de Michelle Bachelet.

En las últimas décadas del siglo XX y durante las casi dos décadas del siglo XXI, en Latinoamérica y el Caribe se ha producido y profundizado un cambio paradigmático en torno a la educación. Este cambio busca superar la educación de mercado, la cual fue promovida por las olas dictatoriales y establecimiento del neoliberalismo en la región.

La educación a nivel regional, se estableció como un bien de consumo, aumentando las grandes desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas vividas por la región. A través de la unión de diferentes organizaciones como por ejemplo OREALC/UNESCO, del desarrollo teórico de diversos autores y las necesidades de la población, se generó un cambio paradigmático en Educación, el cual consiste en el traspaso de la educación de mercado a una educación de calidad para todos, desde un enfoque de derecho.

El derecho a una educación de calidad para todos, se compone de dos elementos fundamentales, por un lado, el hecho de que la educación es un derecho y por el otro, que esta debe ser de calidad. Ambos elementos pueden ser interpretativos y cambiantes (al igual que el concepto de educación), según el tiempo, el contexto y la geografía donde se planteó.

Desde una visión regional, el enfoque de la educación como un derecho, se sustenta tanto en la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales; y los Derechos del Niño, que propone que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público.

Un enfoque de derecho, supone que los sistemas educativos, deben cumplir ciertas obligaciones, por ejemplo, que el sistema educacional al menos en primaria y secundaria deben ser gratuitos, obligatorios, no discriminatorios y participativos. Además, pero no menos relevante, este enfoque supera por el solo hecho del acceso a la educación y propone en palabras de OREALC/UNESCO (2009) que:

*“el pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a la necesidades y características de los individuos, y de los contextos en los que se desenvuelven”* (p. 6).

El enfoque de derecho, propone que la educación debe ser de calidad. Este último concepto, se define a través de un juicio de valor, en donde cada comunidad, determina lo que entiende por calidad, ya que todas tienen un hombre y sociedad ideal. Por lo cual, su definición estará mediada por el factor ideológico, la importancia que se le dé en el tiempo y sociedad determinada, la concepción de desarrollo humano y de aprendizaje que se tenga; y por los valores culturales de la sociedad (OREALC/UNESCO, 2009, p. 11).

Como es en el caso de Chile, la Calidad educativa, simplemente se ha medido a través del acceso y los resultados del sistema educativo –los cuales profundizaremos más adelante-. Sin embargo, la OREALC/UNESCO el año 2009, propuso nuevos elementos para determinar la calidad de un sistema educativo, entre ellos encontramos la Equidad, la Relevancia, Pertinencia, Eficacia y Eficiencia.

Podemos reconocer tres tipos de interpretaciones de equidad educativa. En primer lugar, la visión liberal, la cual plantea que no se puede dar calidad a todos, porque disminuye la excelencia del sistema. En cambio, propone la utilización de la competencia entre escuelas, la libre elección de los padres y familias; y el mecanismo de resultados comparables, para promover la calidad, es decir, utiliza la selección y la segregación socioeconómica para lograr resultados de calidad (OREALC/UNESCO, 2009, p. 12).

Desde una interpretación igualitaria, se propone que el sistema educativo debe garantizar la igualdad de oportunidades, utilizando elementos compensatorios de las desigualdades, además de una alta regulación y centralización del sistema por parte del Estado. Esta perspectiva limita la autonomía de las instituciones locales en la construcción de proyectos, lo cual limita el estímulo a la diversificación social e impone la visión homogeneizante del Estado.

Por último, la interpretación pluralista, la cual plantea que la educación es un servicio público y rechaza la



educación de mercado, propone que las normas que emanan del poder central, deben ser común y adaptables, permitiendo la autonomía de los programas locales, la libertad de los padres y entregar mayores recursos a la población más vulnerable.

En términos deseables, la región por sus características sociales, económicas, culturales, políticas y geográficas, tiende a la necesidad de una equidad pluralista, sin embargo, los diversos sistemas educativos -como es en el caso de Chile- han utilizado ampliamente la visión liberal desde fines del siglo XX, y en estos últimos años se está abriendo la puerta a una equidad pluralista, a través de la Ley SEP y la Ley de Inclusión.

Para la OREALC/ UNESCO (2009), la calidad es indisociable a la equidad, esta es una dimensión esencial para evaluar un sistema educativo de calidad. La equidad está compuesta tanto por la igualdad y la diferencia, no intenta homogeneizar, sino busca que el sistema educativo se ajuste a las diferencias que coexisten de cada comunidad o sociedad. En el caso de Chile, la equidad era entendida simplemente desde la igualdad en el acceso al sistema educativo, sin embargo, este concepto exige -aparte de la igualdad en el acceso-, la igualdad de condiciones en el desarrollo del sistema educativo (p. 14).

La equidad se expresa en tres dimensiones. En primer lugar, en el acceso, es necesario que las condiciones de ingreso al sistema educativo sean iguales para todos, sin ninguna diferencia, ya sea por condiciones físicas, intelectuales, socioeconómicas, políticas y culturales. En segundo lugar, se expresa a través de la equidad de recursos y calidad del proceso educativo, promueve el trato diferenciado –discriminación positiva- a la población con menos recursos o desventajas de cualquier índole, promoviendo recursos financieros, humanos o materiales. Esta diferenciación tiene la finalidad de que los resultados de aprendizajes sean equiparables, lo cual se constituiría en la última dimensión. La equidad en los resultados de aprendizajes, busca que los procesos educativos no reproduzcan las desigualdades sociales, sí que sean equiparables. (OREALC/ UNESCO, 2009).

Como se refleja en lo anterior, la equidad es indisociable a la calidad, sin embargo, otro elemento es la relevancia. Esta categoría apunta hacia el aprendizaje significativo, el cual está ligado al aprender a conocer, hacer, a ser y vivir en sociedad, las cuales buscan desarrollar las habilidades intra e inter personales del sujeto.

La relevancia necesariamente está ligada a la pertinencia –otro elemento fundamental de la calidad-, la cual, desde un enfoque de derecho, plantea que el sistema escolar debe ser paidocéntrico. El contexto y la identidad del estudiante deben estar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto exige que el sistema educativo sea adaptable a la necesidad del educando, tanto en los programas como en las prácticas pedagógicas. La adaptabilidad es fundamental para el desarrollo y el alcance de una educación de calidad (OREALC/ UNESCO, 2009).

Por último, la calidad requiere la eficacia y la eficiencia del sistema educativo. Eficacia en el cumplimiento de los objetivos bajo un enfoque de derecho, es decir, con las condiciones mínimas de la gratuidad, no discriminación, obligatoriedad, equidad, adaptabilidad, relevancia y la inclusión. Al mismo tiempo, el sistema debe ser eficiente en la utilización de recursos, los cuales también deben estar bajo los elementos de este enfoque.

Desde el enfoque de derecho, se proponer una educación de calidad para todos, independiente de su idioma, religión, cultura, posición socioeconómica etc., para ello se requiere fundamentalmente un sistema educativo inclusivo.

Comprendiendo las características regionales de Latinoamérica y el Caribe, en el cual Chile está inserto, es fundamental que el sistema educativo supere la desigual, exclusión, segregación y fragmentación cultural. Para ello la escuela debe ser inclusiva, basada en la participación, respeto, acceso, equidad, significativa, adaptable y con logros equiparables.

## Ley SEP entre el Estado Subsidiario, nuevos enfoques e idearios educativos.

Como se dijo anteriormente, desde 1990, los gobiernos de la Concertación por la Democracia y hasta el actual gobierno de la Nueva Mayoría, se encaminaron a responder en primer lugar a los cambios de enfoques e idearios educativos regionales, es decir al enfoque de derecho e ideario de calidad, equidad e inclusión y en segundo lugar a corregir la educación de mercado dentro de los marcos del Estado subsidiario.

Este camino reformista, se empeñó en el cambio de planes, programas y estrategias, que le permitieran corregir el modelo y fomentar la calidad educativa, esta tarea aún está pendiente o inconclusa, aún no se llega al fin del camino, si no se está caminando.

Es indiscutible los diversos esfuerzos reformistas que han permitido, por ejemplo, el aumento paulatino del gasto público en educación, el rol más protagónico del Estado en el ejercicio del derecho a la educación y la promoción de diversos programas focalizados en búsqueda de la calidad. Estos esfuerzos se enmarcan en la crisis educativa de la historia reciente de Chile.

Desde principios del siglo XXI, la educación se declara prioridad social y política, los gobiernos profundizan la búsqueda de nuevas estrategias para lograr la calidad educativa y disminuir la inequidad del sistema, lo cual ha sido acompañado y estimulado por profundas movilizaciones de los actores educativos (profesores en el año 1998 y 2000, estudiantes secundarios 2006 y estudiantes secundarios y universitarios en el año 2011).

En este contexto de crisis y búsqueda de nuevas políticas pro calidad y equidad, se enmarca la gestación de la Ley SEP en el año 2004, cuando se asume la idea de que educar a estudiantes de condiciones vulnerables es mucho más costoso. El año 2005, el gobierno de Ricardo Lagos Escobar envía el proyecto de ley al congreso nacional, el año 2006 es reimpulsado por la llamada Revolución Pingüina, siendo aprobada en febrero del año 2008, como la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial SEP.

La Ley SEP es considerada una iniciativa específica o política focalizada, de gran alcance educativo, de carácter permanente que involucran grandes montos financieros, provenientes de las arcas fiscales. Esta política educativa busca una mayor equidad y calidad del sistema educativo, estableciendo nuevos reglamentos para las instituciones que se acojan a la normativa (Weinstein y Villalobos, 2015)

La Ley SEP, se puede establecer como uno de los primeros pasos, para ejercer la educación desde un enfoque de derecho. Se debe entender que es una política focalizada en los marcos de un Estado subsidiario, por ende, sigue el principio de la discriminación positiva. Esto se entienden desde la propia Ley SEP, que busca “compensar las desigualdades sociales de origen que afectan a los niños y niñas de los sectores más modestos, entregando un aporte adicional a los establecimientos que los acogen y comprometiendo con ellos una estrategia de mejoramiento educativo” (Congreso Nacional de Chile, 2008).

Las instituciones educativas o sostenedores inscritos a esta normativa, debieron o deben cumplir ciertos requisitos, necesarios para avanzar en este enfoque de derecho y en la búsqueda de la calidad y equidad educativa. En primer lugar, deben garantizar la educación gratuita a los alumnos preferenciales y no discriminar a través de la selección de ninguna naturaleza para el ingreso de los estudiantes, sin embargo, esta ley no avanza en términos de participación.

La Ley SEP contiene cargas ideológicas y juicios de valor que avanza en calidad, equidad y en un enfoque de derecho educativo. Esto significó para Chile, una de la primera tensión de la educación de mercado, la cual desde el año 2006 en adelante se está desmoronando, caída profundizada aún más con el inicio vigente de la Ley de Inclusión (20.845) en marzo del año 2016.

La subvención preferencial tensiona la visión liberal de la equidad que se mantenía en Chile, trasladándose y acercándose a una equidad basada en el pluralismo. Esto se argumenta en dos puntos cruciales, primero esta normativa busca igualar las condiciones educativas para lograr la calidad de todos los estudiantes, elemento fundamental expuesto por la OREALC/UNESCO -revisado anteriormente-; en paralelo acepta y estimula la

flexibilidad de los planes para lograr la calidad, los cuales se adecuan a los contextos de cada escuela a través de los PME, entregando autonomía y libertad a los sostenedores.

La normativa intenta abordar las tres dimensiones de la equidad. En primer lugar, al adquirir la SEP, las instituciones educativas no pueden seleccionar a los estudiantes, por ende, no puede generar diferencias en el ingreso. En segundo lugar, promueve la equidad de recursos y calidad del proceso educativo, en el sentido que genera un trato diferenciado, otorgando más recursos –financieros, materiales y humanos- a los estudiantes en condiciones vulnerables, para lograr un proceso educativo de mejor calidad, adecuado a las necesidades del educando. Por último, busca la equidad en los resultados de aprendizajes, es decir, que estos sean equiparables entre las diversas realidades nacionales, para que no reproduzcan las desigualdades de la sociedad. Será objetivo de otro trabajo evaluar el impacto de la SEP en estas dimensiones.

La ley SEP representa un cambio de paradigma en la búsqueda de la mejora educativa, la cual está influenciada por el enfoque de derecho y el ideario de calidad, equidad e inclusión. Al mismo tiempo este cambio paradigmático permite a avanzar en la corrección del sistema educativo.

Este cambio de paradigma, se expresa en las transformaciones de las estrategias para lograr los objetivos antes mencionados. La SEP representa este cambio paradigmático y muestra una nueva estrategia, la cual es visible al momento de compararlas con otras políticas educativas focalizadas, que buscaban los mismos objetivos.

**Tabla 1 Cambio de Paradigma del mejoramiento escolar en Chile (Weinstein, Muñoz y Fuenzalida, 2010, p.166)**

	<b>Programas</b>	<b>SEP</b>
<b>Marco institucional</b>	Mejora es un bien deseado, pero no exigible. No se penaliza la mala calidad prolongada, sino que se “invita” a salir de ella mediante apoyos y refuerzos. Avances se estimulan con incentivos (como SNED).	Existen estándares mínimos de calidad que todos proveedores deben cumplir para poder seguir operando en el servicio educativo. Finalización de “tiempo posible de mejora” sin resultados, puede implicar salida del proveedor.
<b>Recursos financieros y no monetarios</b>	Subvención escolar es plana, pero los proveedores que atienden alumnos vulnerables reciben apoyos adicionales en bienes y servicios –sea para los alumnos (alimentación, becas), sea para los docentes (capacitación, materiales) o para su funcionamiento mismo.	Subvención escolar pareja se complementa con subvención preferencial, utilizable para implementar planes de mejora. Se mantienen apoyos sociales a los alumnos, pero se interrumpen servicios de asistencia técnica a docentes y programas definidos centralmente.
<b>Apuesta de mejoramiento de proveedores deficitarios</b>	Mejora se produce por acción de programas de intervención generados desde el MINEDUC, con apoyo de algunas instituciones especializadas externas, y que apuntan hacia realidades educativas delimitadas (P-900, LPT, rural, etc.) o más amplias (MECE Básica y Media).	Mejora se produce por acción integrada de cada proveedor, en base a un diagnóstico detallado de su realidad, ante la cual deben poner en marcha acciones remediales con apoyo de una ATE experta, a la que también deben seleccionar.

	Programas	SEP
<b>Rol técnico del MINEDUC</b>	Profesionales del MINEDUC, del nivel central y regional, ejecutan los programas, siendo corresponsables de los resultados alcanzados. A veces, el MINEDUC se apoya en instituciones especializadas para dar servicios específicos, pero siempre bajo su conducción técnica general.	MINEDUC debe asegurar que procesos de mejora se ponen en marcha por parte de propios sostenedores y escuelas; se debe monitorear resultados. Debe organizar y regular procesos de intercambio entre proveedores y agencias ATE. Solo debe apoyar directa y transitoriamente en situación de escasez ATE.

Como es comprensible, la SEP se diferencia de las otras políticas focalizadas, en primer lugar, porque establece y obliga a la mejora educativa a las instituciones adscritas a esta normativa. En el ámbito de los recursos, se potencia tanto lo monetario y se mantiene las ayudas sociales y perfeccionamiento docente. En el ámbito de las responsabilidades de los resultados, recae tanto en la supervisión del MINEDUC, en los diagnósticos y acciones de cada proveedor, así también en directivos de las instituciones educativas, comprendiendo que los PME son elaborados por y para la medida de cada institución educativa, los cuales siempre estarán acompañados –si es necesario– por las ATEs. El MINEDUC también se ve trastocado por este cambio de paradigma, ya que sus funciones ahora solo se reducen a monitorear los planes de mejora y los resultados, además deben organizar el trabajo de las Ates con las instituciones educativas, en el caso de no existir esta entidad, el deberá ejercer como asistente técnico de forma directa y transitoria. Será objetivo en otro trabajo la evaluación del funcionamiento de este cambio de paradigma.

Como se ha revisado, la ley SEP ha transitado en estos cambios de enfoque, es decir, de una educación de mercado a una educación de derecho. Además, ha respondido al ideario de la calidad y equidad. Sin embargo, también ha actuado como un anticipo a la inclusión, ya que su aplicación limitó las prácticas educativas que ubicaban a los sostenedores sobre los estudiantes y sus familias. Esta normativa limita el copago, la selección de estudiantes, las cuales generaban exclusión, segregación, homogeneización socioeconómica. Por lo cual se puede considerar a la Ley SEP como un anticipo a la Ley de inclusión.

Finalizando, como ha sido comprensible la Ley de Subvención Escolar Preferencial, se adecua bajo el rol de un Estado subsidiario, siendo una herramienta de discriminación positiva. Sin embargo, su intencionalidad es corregir el sistema educativo de mercado, a través de la instalación de nuevos paradigmas como el enfoque de derecho y los idearios de calidad y equidad, al mismo tiempo como un avance significativo en un sistema inclusivo, ratificado por la promulgación de la ley de Inclusión.

## Fuentes Referenciales

- Águila, E. (2013) Del Estado Docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada. Recuperado el 10 julio de 2016 de <http://depuchile.cl/del-estado-docente-al-estado-subsidiario/>
- Bellei, C. (2015): El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM.
- Castro, S. (1992): “El ladrillo” : bases de la política económica del gobierno militar chileno. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Congreso Nacional de Chile (2008). Historia de la Ley N° 20.248 Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Disponible e <http://www.bcn.cl/histley/lfs/hdl-20248/HL20248.pdf>.
- Guzmán, J. (1993). Escritos personales. Santiago de Chile: Zig-Zag. Pág. 46-49.

- 
- Junta de Gobierno, (1974). Declaración de Principios del gobierno de Chile. Santiago de Chile: Gabriela Mistral.
- Mayol, A. (2012): El Derrumbe del Modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo. Santiago de Chile: LOM. Pág.29.
  - Muñoz, G. (2012) ¿Sirve o no sirve la Ley SEP?. Disponible en: <http://ciperchile.cl/2012/05/31/%C2%BFsirve-o-no-sirve-la-ley-sep/>
  - OREALC/UNESCO (2009). El Derecho a una Educación de Calidad para todos en América Latina y el Caribe. RAICE (26). Buenos Aires: LPP.
  - Republica de Chile (1995): Constitución Política de la Republica de Chile. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
  - Salazar, G. Y Pinto, J. (2012) Historia Contemporánea de Chile III La economía: mercados, empresarios y trabajadores. Santiago de Chile: LOM.
  - Thwaites Rey, M. (Ed.) (2012). El Estado en América Latina: Continuidades y Rupturas. Santiago de Chile: Editorial ARCIS, CLACSO.
  - Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). Subvención Preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización, en S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), ¿Fin de ciclo?: cambios en la gobernanza del sistema educativo. Orealc-Unesco. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Pág. 166.
  - Weinstein, J., Villalobos, C. (2015). Chile: La experiencia de la subvención Escolar Preferencial (2008-2015). Seminario Regional de Programas de Subvención Escolar en América Latina- Experiencia Acumulada y Transformaciones. Buenos Aires: IIPE-UNESCO (no publicado).



# Calidad de la educación Superior Técnico Profesional

Mg ©Andrea Casado F.  
Email:andrecasado1@gmail.com

## Resumen

En estos días en que la palabra Calidad está siempre presente cuando se habla de educación, es fundamental tener una idea mejor o una definición de lo que es Calidad en la Educación Técnico Profesional sobre todo ahora que el País requiere profesionales Técnicos capacitados y de calidad. De hecho, en el encuentro de Dublín sobre empresas y Educación 2004 se dijo: “Chile necesita más técnicos y mejores”<sup>1</sup>. En este artículo estableceremos una definición de calidad de la educación técnica superior en Chile, además de analizaremos qué modelo de gestión sería el idóneo para que las instituciones de educación técnica superior entreguen educación de calidad en Chile.

**Palabras clave:** Calidad, educación técnico-profesional, técnicos capacitados.

## Abstract

These days, the word quality is always present wherever education is mentioned, that is why it is essential to have a better idea or a definition of what is meant by quality in technical and professional education, above all, now that the country needs skilled technical professionals and of a good quality. In fact, in a meeting which took place in Dublin, about enterprises and education, in 2004, it was said: “Chile needs more technicians and better ones”. In this article we shall establish a definition referred to technical higher education in Chile, additionally, we shall analyze, which management model would be adequate, to enable technical higher institutions to deliver quality of education in Chile.

**Key words:** Quality, Technical and professional education, skilled technicians.

## Introducción

Entonces, nos enfocaremos en responder la pregunta: ¿Qué se entiende por calidad en la Educación Superior Técnico, ¿Cómo logramos esta calidad?, ¿qué modelo de gestión es el idóneo para el aseguramiento de la calidad? Por otro lado, ¿Será el lucro, un impedimento importante para que la educación en Chile no sea de Calidad?

Es fundamental entender el contexto de toda problemática, a continuación, se expone un trozo del resumen ejecutivo del texto Panorama de la Educación Superior en Chile 2014 del Ministerio de Educación:

*“La expansión de la matrícula y diversificación institucional de la educación superior chilena desde la década de los 80’ ha dado lugar a procesos de estabilización, consolidación y transformación interna de la educación superior, en términos de niveles y modalidades. Al énfasis en el aumento de la cobertura se suma la preocupación por el aseguramiento de la calidad, el financiamiento, la efectividad y eficiencia de los procesos y resultados académicos, y fundamentalmente, por el acceso equitativo, la permanencia, titulación y seguimiento de egresados.*”

1 OCDE (2013) El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile 2013. Pág. 143

*Cuarto macro-fenómenos han ido configurando el escenario de la educación superior desde la reforma de 1981. Por una parte, destaca el crecimiento y la diversificación de las instituciones, de la oferta académica y del estudiantado. Como contraparte, desde 1990 y durante la década pasada, la institucionalidad del nivel terciario ha ido estableciendo y desarrollando mecanismos de aseguramiento de la calidad, que se consolidan en 2006 con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que avanza en procesos de evaluación interna, externa y en información para la transparencia en la educación superior... La manera en que se ha desarrollado la educación superior trajo consigo una serie de efectos sistémicos y, a la vez, nuevos desafíos para la calidad y equidad. El primero y más notable es el cambio en el perfil de los estudiantes. La masificación implicó la inclusión de estudiantes no tradicionales. Gran parte de los nuevos alumnos cursan estudios superiores de carácter técnico profesional, provienen de sectores más vulnerables, su preparación académica muchas veces es deficiente, y un grupo importante requiere compatibilizar estudios y trabajo, estas nuevas condiciones implican nuevos retos para las instituciones, que dicen relación con favorecer el acceso con equidad, evitar la deserción, desarrollar iniciativas de nivelación y asegurar modalidades flexibles y adecuadas para el nuevo tipo de estudiante, manteniendo niveles de calidad. En este sentido, el perfil de los docentes, la idoneidad y el nivel de formación del personal académico también son preocupaciones que deben ser abordadas desde la política pública y las instituciones”<sup>2</sup>*

### **Aclararemos algunos conceptos:**

**Sistema terciario:** Corresponde a los estudios que realizan en Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

**Instituto profesional:** Es una institución de educación terciaria que puede impartir carreras profesionales (duración cuatro años y medio) y carreras técnicas (2 años y medio), pero no puede entregar el grado de licenciado y además, el único requisito para ingresar es la licencia de enseñanza media.

**Centro de Formación Técnica:** Es una institución de educación terciaria que puede impartir sólo carreras técnicas, es decir, de una duración máxima de dos años y medio. Esta institución tampoco puede entregar el grado de licenciado y además el único requisito para ingresar es la licencia de enseñanza media.

**Aseguramiento de la Calidad:** Según Woodhouse (OCDE 1999): el término “*aseguramiento de la calidad*” se refiere a las políticas, las actitudes, las acciones y los procedimientos necesarios para garantizar el mantenimiento y la mejora de la calidad, pero continúa afirmando que: ... En ocasiones, se emplea el término “*aseguramiento de la calidad*” en un sentido más restringido, ya sea para denotar la obtención de un estándar mínimo o en referencia al hecho de asegurar a las partes interesadas que se obtiene un determinado grado de calidad (es decir, la rendición de cuentas). Por tanto, la tensión entre la rendición de cuentas y la mejora de aseguramiento de la calidad es universal e inevitable.<sup>3</sup>

**DIVESUP:** División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

**CNED:** Consejo Nacional de Educación. **CNA:** Comisión Nacional de Acreditación.

**AA:** Agencia Acreditadoras.

### **Modelo de gestión de calidad total**

La calidad total extiende el concepto de calidad para toda la organización, abarcando todos los niveles organizacionales, desde el personal de oficina y de la base de la empresa hasta la cima de un involucramiento total. Las etapas de la calidad total son:

<sup>2</sup> SIES (2014) Panorama de la Educación Superior en Chile 2014, División de Educación Superior, Ministerio de Educación, Págs. 12-13

<sup>3</sup> OCDE (2013) El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile 2013. Pág. 40



- Elección de un área de mejora
- Definición del equipo de trabajo que tratara la mejora
- Identificación de los benchmarks (el benchmark, significa un estándar de excelencia que debe ser
- Análisis del método actual.
- Estudio piloto de mejora
- Implementación de las mejoras

La gestión de calidad total (Totaly Quality Management- TQM) es un concepto de control que atribuye a las personas, y no solamente a los gerentes y dirigentes, la responsabilidad por el alcance de los estándares de calidad. El tema central de la calidad total es muy simple: la obligación de alcanzar la calidad esta en las personas que producen.<sup>4</sup>

Del libro de Raúl Baeza Aspé recogemos lo siguiente; *“En el contexto de esa nueva preocupación por verificar el funcionamiento de las instituciones, de los sistema y métodos para mejorarlos, no es extraño que día a día sean más los tratadistas que creen que la aplicación de la Gestión de Calidad Total a la búsqueda de calidad en Universidad, supone el desarrollo de una cultura basada en la mejora continua, en la orientación hacia el cliente, la medición y el benchmarking; un enfoque basado en los procesos, en el trabajo en equipo y en la responsabilidad individual.”*<sup>5</sup>

Así se comprende que la calidad va más allá de la interacción entre el profesor y el estudiante en la sala de clases o del logro de los estándares de acreditación. En el enfoque estratégico de la Calidad Total, más bien es necesario que, a nivel organizacional, una Universidad busque avanzar aprendiendo y, en ese sentido la gestión estratégica de calidad es un sistema estructural que refleja una organización que aprende.<sup>6</sup>

## El proceso de aseguramiento de la calidad en Chile

Para las instituciones de educación superior de reciente creación, el primer paso es registrar formalmente sus estatus en la oficina de la DIVESUP/MINEDUC. Tras este procedimiento jurídico, las instituciones han de seguir el proceso obligatorio de licenciamiento, que dura entre 6 y 11 años. El resto de las instituciones de educación superior creadas después de 1981 (universidades privadas, IP y CFT) tuvieron que obtener la autonomía. Tras la creación del Consejo Superior de Educación (CSE) en 1990, nuevas universidades e IPs quedaron bajo su supervisión para obtener la autonomía, mientras que el Ministerio de Educación quedó a cargo de los CFTs. Este proceso obligatorio para obtener la autonomía era conocido como acreditación, mientras que el actual SINAC-Es se conoce como licenciamiento.

Una vez que la institución ha obtenido su licencia, pasa a ser autónoma y puede desarrollar su actividad en función a su misión, creando nuevas carreras y nuevo campus satélite y admitiendo a más alumnos a la financiación del Estado. La acreditación de las carreras solo es obligatoria para Pedagogía y Medicina, aunque algunas de las personas entrevistadas por el equipo de revisión propusieron que se incluyesen otras profesiones. Tanto la acreditación institucional como la de las carreras conducen al reconocimiento público del aseguramiento de la calidad y las instituciones de educación superior adquieren la responsabilidad de mantenerla.<sup>7</sup>

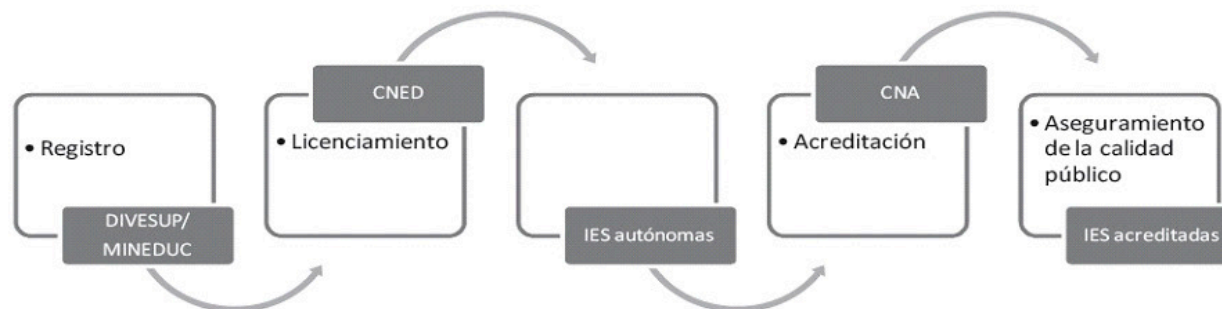
4 Idalberto Chiavenato (2006), Introducción a la teoría general de la administración, México, Mc Graw Hill. Pág. 506-507

5 Álvarez, A.; M. Rodríguez V. (1997) La calidad total en la universidad ¿Podemos hablar de clientes? Pág. 333

6 Raúl Baeza Aspée (2011) Educación superior del siglo XXI: Modelos para una gestión de calidad. Chile. Universidad del Mar. Págs. 129-130

7 OCDE (2013) El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile 2013. Pág. 44

## Proceso de aseguramiento de la calidad



Fuente: OCDE (2013) El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile, 2013. Pág. 45

## Garantizar la calidad de las carreras

De las observaciones y recomendaciones de la OCDE: Los principales retos detectados por el equipo de revisión en cuanto a la acreditación de las carreras guardaban relación con el vínculo comercial entre las agencias acreditadoras y las instituciones de educación superior y la adecuada supervisión de las AAs por parte de la CNA. Las AAs deberían ser contratadas por la CNA, la cual se encargará de asignar las AAs a las diversas carreras para su acreditación. Las AAs que hayan tenido relaciones comerciales con una institución no deberían optar a llevar a cabo la acreditación de sus carreras. Estas medidas aportarían al sistema transparencia y confianza, evitando acuerdos comerciales ajenos a la acreditación de las carreras.<sup>8</sup>

Una arista de la calidad en educación técnico superior es la empleabilidad de los estudiantes, a continuación, un extracto del informe de la OCDE sobre el Aseguramiento de la Calidad "Algunas asociaciones gremiales informaron al equipo revisor que hay vacantes para trabajadores capacitados en todos los sectores productivos de Chile y que no pueden llenarse porque el sistema de educación no ha sido capaz de mantenerse al día con los cambiantes requerimientos del mercado laboral. Los datos entregados al equipo por la Confederación sugieren que el 30% de los jóvenes no tienen empleo porque su educación y destrezas no son relevantes al mercado laboral y que un 55% de los que están empleados no están aplicando sus destrezas ni sus conocimientos. Además, de los vacíos de información actualizada sobre las carreras y el mercado laboral que ya se han discutido, los empleadores consideran que la ausencia de los vínculos formales entre la educación, la capacitación y el mercado laboral moderno, es un problema clave, así como la falta de lazos funcionales entre los Ministerios de Educación y del Trabajo.

Los empleados afirman que el mercado laboral necesitará empleados con destrezas amplias y transferibles con una buena base en matemática y ciencias. Sugieren incluir más sentido empresarial e idiomas extranjeros en todos los niveles del currículo a través de todo el sistema educativo chileno. Esto implica que hay que revisar continuamente los currículos y que los profesores deben mantenerse capacitados, actualizados y capaces de enseñar destrezas específicas que están constantemente cambiando, a medida que surjan las necesidades.<sup>9</sup>

En la agenda pro crecimiento presentada a la OCDE en el Encuentro Dublín sobre empresas y educación 2004, SOFAFA expuso lo siguiente:

### Puntos de vista y recomendaciones de los representantes de los empleadores.<sup>10</sup>

*"Chile necesita más técnicos y mejores"*

Apoyo a la integración de la capacitación vocacional en sistema de aprendizaje permanente, con el fin de 8 OCDE (2013) El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013. Pág. 94

9 OCDE (2013) El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile 2013. Pág. 142

10 OCDE (2013) El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile 2013. Pág. 143

mejorar la calidad de la oferta académica.

Aumento de la cantidad de técnicos capacitados en la educación superior y fomento a la capacitación técnica basada en la competencia laboral.

Chile Califica: promoción de la participación de los empresarios en redes de coordinación de capacitación técnico profesional.

Participación empresarial en la definición del perfil de técnicos a nivel superior, en base a competencias laborales.

Destrezas para la globalización. Junto con mejorar el conocimiento y las destrezas básicas (lenguaje, matemática y ciencias) aumentar las competencias en el uso del idioma extranjero (inglés) y tener alfabetización digital. Estas destrezas son indispensables en el mundo laboral.

Otro punto importante en la calidad de la educación superior es la condición laboral de los profesores y el tipo de contrato, en el libro de A. Bernasconi, Paulina Berrios expresa: “Por otro lado este tipo de profesor part-time ha sido asociado con el modelo privado de educación superior, puesto que se asume que las universidades e institutos privados no pueden financiar amplias dotaciones de profesores de tiempo completo con cargo a los ingresos que reciben por los aranceles que pagan los alumnos, o bien porque, si se trata de entidades con fines de lucro, están interesadas en minimizar los gastos, y la contratación de este tipo de profesores parece justarse bien a ese modelo orientado por la ganancia. Dada la cantidad de graduados dispuestos a trabajar como profesores part-time, las instituciones sacan ventaja de la oferta de mano de obra disponible y ofrecen por lo general puestos con salarios bajos y sin beneficios sociales como salud o pensiones.”<sup>11</sup>

## Conclusiones

El modelo de calidad total nos orienta a enfocarnos en los benchmarking que para la educación técnico profesional serían los institutos DUOC UC e INACAP, ¿Por qué ellos?, porque son los únicos que han logrado 7 y 6 años respectivamente en sus IPs. En base a su misión y visión he construido la siguiente definición de calidad para la Educación Superior Técnico Profesional: Una formación integral donde, además de entregarse los contenidos del oficio en cuestión, se entreguen las herramientas para enfrentar el mundo empresarial y donde se brinde respuesta a las necesidades técnicas que tenga el país. Claramente, aún faltan puntos en estos institutos que hay que mejorar para que logren ser un referente indiscutible en el ámbito. A continuación, expongo algunas de ellas:

Es primordial, que la institución haga un seguimiento de sus alumnos una vez egresados, que además de saber donde trabajan, le pregunte a su empleador sobre su desempeño en la empresa y si este cree que hay aptitudes que deberían ser agregadas a este alumno y así agregarlo en su proyecto académico. De esta manera, la institución estará haciéndose cargo de sus egresados y asegurando dar una educación de Calidad a sus próximos alumnos atendiendo las necesidades de la empresa y del país.

Por otro lado, creo importante el retener a sus buenos docentes. Para ello es necesario dar incentivos tanto como reconocimientos, premios, y sobre todo, seguridad laboral; con un contrato indefinido para sus profesores destacados y así ellos puedan dar e implementar ideas para el progreso de la institución. ¿Por qué creo importante esto?, Chiavenato lo dice en su libro: “La calidad total se basa en el empoderamiento (Empowerment) de las personas”. Empowerment significa proporcionar a los empleados para solucionar los problemas del cliente sin consumir tiempo para la aprobación del gerente”<sup>12</sup>. Para mí se traduce en tener empleados, en este caso docentes, de calidad, proactivos, comprometidos con la institución, capaces de

11 Andrés Bernasconi (2015) La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Chile. Ed. UC. Pág. 353

12 Idalberto Chiavenato (2006) Introducción a la teoría general de la administración. México. Mc Graw Hill, Pág. 507

resolver los problemas.

El instituto INACAP es el único, que ofrece contratos indefinidos a todos sus docentes luego de un año contratados a plazo fijo, DUOC-UC ofrece a sus docentes el contrato a plazo fijo y solo a los administrativos y docentes con otros cargos el contrato indefinido. Pero el panorama es peor en otras instituciones donde los docentes no son contratados (sistema de boletas).

Las instituciones de menor prestigio deberían hacer una comparación con estos dos institutos y crear un plan de mejoramiento desde sus propias falencias y luego intentar ser uno de los mejores. Siento que es la disposición la que no está, siendo el lucro un impedimento gigantesco para que nuestra educación no sea de calidad, el país necesita técnicos de calidad para el progreso de este país. Además, de fomentar la investigación tanto en universidad como en IPs.

Cabe destacar que la gestión es primordial para lograr el éxito. La acreditación debiera ser el requisito mínimo, y sobre eso comenzar a hablar de calidad. Aquí para finalizar tomó las palabras del señor Juan Zolezzi, rector de la Universidad de Santiago, expuestas en el diario El Mercurio el día 26 de mayo del año 2016: "En primer lugar, señalar que la calidad no es lo mismo que la acreditación. Esta última es más bien la fotografía del estado actual de una institución de educación superior, pero no asegura que exista un mejoramiento continuo de la calidad de estas. Por eso el nuevo sistema debe tener mecanismos internos enfocados en crear una cultura organizacional de la calidad en cada una de las instituciones... y no solo contar con mecanismos externos. Nos parece que la nueva definición de calidad debe tener énfasis en la sustentabilidad de las instituciones de educación superior, en sus sistemas internos de gestión de calidad y en sus políticas, mecanismos y resultados de mediano y largo plazo."<sup>13</sup>

## Fuentes Referenciales

- Ministerio de Educación. (2014). División de Educación Superior, SIES, Panorama de la Educación Superior en Chile. Págs. 12-13.
- OCDE (2013). El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile 2013. P'ag. 40.
- Chiavenato, I. (2006). Introducción a la teoría general de la administración. México. Mc Graw Hill. P'ags. 506-507.
- Álvarez A., M. Rodríguez V. (1997.) La Calidad Total en la Universidad: ¿Podemos hablar de clientes? P'ag. 333.
- Baeza, R. (2011). Educación superior del siglo XXI: Modelos para una gestión de calidad. Chile. Universidad del Mar. P'ags. 129-130
- OCDE (2013). El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile 2013. P'ags. 44, 142, 143
- Bernasconi, A. (2015.) La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Chile. Ediciones UC. P'ag. 353
- Zolezzi, J. Opinión del Rector Universidad de Santiago:  
<http://www.elmercurio.com/blogs/2016/05/26/42044/Sistema-de-seguramiento-de-la-Calidad.aspx>

---

13 <http://www.elmercurio.com/blogs/2016/05/26/42044/Sistema-de-Aseguramiento-de-la-Calidad.aspx>



# GESTIÓN EDUCATIVA

# Calidad, Criterio de Constitución de Instituciones de Educación Superior: Caso IACC

*Mg. Corina Guerra V.*  
*Email: corina.guerra@gmail.com*

## Resumen

La calidad de la educación en Chile ha tomado gran relevancia, debido a la Reforma de la educación que propone implementar el gobierno. Actualmente el Sistema de Aseguramiento de Calidad en Educación, ha sido sujeto de un sinnúmero de propuestas y reformas que mejorarían el proceso de acreditación, por medio de un nuevo accionar que cumpla con los estándares que amerita una educación de calidad. Es así como se entiende que la Educación Superior, debe cultivar y fomentar la cultura en contribución del desarrollo formativo y material del país. El siguiente artículo dará a conocer las principales reflexiones sobre el contexto de la reforma que se está planteando sobre el Sistema de Aseguramiento de Calidad en Educación; se abordarán problemáticas actuales y desafíos a futuro.

**Palabras Clave:** Calidad, Educación Superior, Institucionalidad, Aseguramiento de la Calidad.

## Abstract

The education quality in Chile has taken relevance owing to the education reform that the authorities in the country have proposed. Currently, the system of quality assurance in education has been object of countless of proposals and reforms that would improve the accreditation process through a new way that achieve the standards that warrants an education with high levels of quality. It is also understood that the higher education must cultivate and foster the culture as contribution of formative and material development of the country. The following article give to know the main reflections about the context of the political reform is being proposed in relation to the System of Quality Assurance; doing an approach with current problems and future challenges.

**Key Words:** Quality, Higher Education, Institutionalality, Quality Assurance.

## Introducción

La acreditación en Chile es un proceso voluntario al que se someten las instituciones de Educación Superior autónomas, tanto a nivel de pregrado como de postgrado y especialidades del área de la salud que ellas imparten, con el fin de contar con una certificación de calidad de sus procesos internos y resultados. En el caso de las carreras de medicina y pedagogía la acreditación es obligatoria, según lo establece la Ley 20.129.

Desde el año 2006, Chile cuenta con un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.129), que establece que el organismo encargado de verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, como de las carreras que estas instituciones ofrecen, es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Los procesos de aseguramiento de la calidad (AC) en educación superior, han evolucionado de gran manera en los últimos años, respondiendo a las necesidades y demandas relacionadas a la evaluación, respecto al gran impacto en el número de matrículas, diversidad de oferta académica, reportes de gastos públicos y privados para el financiamiento de la educación, protección de los estudiantes (perfiles de egreso, planes y programas, nivel de egresados, empleabilidad y vinculación con el medio) y calidad docente.

Considerando la importancia asignada a la acreditación, específicamente a la calidad y evaluación docente por parte de la autoridad gubernamental y una serie de elementos que se desarrollarán a lo largo del presente artículo, es relevante explorar en un ámbito emergente dentro de esta temática como es el proceso de acreditación para institutos profesionales. Resulta indiscutible la función que dichos establecimientos deben cumplir con cada uno de los actores sociales, entregando herramientas y capacidades que determinarán el desempeño de un profesional determinado.

### **ANTECEDENTES: Hitos históricos previos a la ley N 20.129, que crea un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.**

Chile ha logrado un considerable progreso en lo que concierne al desarrollo del mejoramiento de la calidad en la Educación Superior. Se han realizado mejoras que engloban desde un proceso regulatorio y burocrático, donde el control del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de educación superior (SINAC-ES) estaba totalmente centralizado en ciertos organismos examinadores que se hacían cargo de dicho proceso, a uno semi independiente y más descentralizado. A partir de esto, las Instituciones de Educación Superior (IES), fueron partícipes de una evolución que repercute hasta hoy en día.

Entre los años 50 y 70, la Universidad de Chile tenía un papel fundamental en la regulación corporativa de la Educación Superior, pues velaba por la calidad de enseñanza que impartían las universidades, reconocía la autonomía y la autorregulación de estas, a su vez validaba los títulos de los profesionales que otorgaban las universidades privadas y que contaban con reconocimiento en aquella época. Cuando las universidades lograron alcanzar su autonomía, la calidad se ratificaba a través de mecanismos que estaban establecidos por las ocho universidades pertenecientes al Consejo de rectores, CRUCH. Luego en los años 80', el MINEDUC era quien registraba los estatutos de las universidades y se aprobaban los planes y programas de estudio gracias a entidades examinadoras que pertenecían a una universidad autónoma y que era seleccionada libremente, siendo el criterio de aprobación la rendición de exámenes de cada asignatura bajo la supervisión y revisión de dichos organismos.

Según Lemaitre, este mecanismo de examinación *“resultó ser extremadamente simple para regular calidad, generando consecuencias negativas”*, . Esta afirmación recae en el enfoque que presentaban las instituciones en cuestiones de calidad, valorándolas principalmente en una labor puramente docente, y dejando otros aspectos afuera como la formación profesional, la línea investigativa y la vinculación con el medio.

Estas acciones de examinación, significaban gran costo para las entidades que se sometían a ellas, y por supuesto desde el lado contrario, se potenció también un mercado prolifero para estas. Paralelamente las universidades del CRUCH, no abrieron nuevas carreras, creciendo rápidamente la oferta privada, lo cual produjo la necesidad de aumentar la supervisión de los proyectos académicos, antes que las universidades accedieran a la plena autonomía, puesto que la calidad en esos años se medía en forma simple, apuntando en base a resultados empíricos con los exámenes de rendición/aprobación de los alumnos

En los años' 90, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) llega a regular el subsistema privado, eliminando la examinación y estableciendo un mecanismo conocido hasta hoy como “licenciamiento”, en donde las universidades a través del Consejo Superior de Educación (CSE), obtenían dos certificados; uno con la aprobación de sus proyectos institucionales y otro con la vialidad que englobaba todos los aspectos y recursos para impulsarlo. Supervisaba dichos proyectos institucionales, y luego el CSE, podía certificar la autonomía y transformarse así en un colaborador del Ministerio de Educación. En 1998, el Ministerio de Educación en el marco del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), crea



la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), planteándose como objetivo principal el diseñar un sistema voluntario de acreditación de carreras para generar un proyecto de ley. Al año siguiente se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), la cual funcionaba con participación de la CONICYT, y cuyo propósito era poder acreditar programas de postgrado.

El trabajo de la Comisión se tradujo en la dictación de ley 20.129, publicada el 17 de noviembre de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo público de carácter autónomo, encargado de verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica autónomos y de las carreras y programas de estudios que ellos ofrecen. En Chile se ha intentado establecer ciertos mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, donde la historia demuestra que estos últimos forman parte de un legado histórico, que lamentablemente se asocian a la inequidad y mala calidad de planes y programas del sistema educativo chileno.

En la actualidad las políticas de calidad respecto a las IES dejaron de ser optativas, por lo que la obligatoriedad es tarea fundamental para el progreso educacional en Chile. Por tanto, el enfoque que pretende el siguiente trabajo, es verificar si la obligatoriedad de dichas estrategias se está llevando a cabo en las políticas de aseguramiento de calidad dentro del Instituto Profesional IACC.

## **Concepto de calidad, referente de la institucionalidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.**

Variadas son las definiciones que se atañen al concepto de Calidad de Educación, distintas visiones o bases conceptuales, que hacen énfasis en los aspectos sociales y los protagonistas que interactúan en dicho escenario. Emergen diversas nociones ideológicas y paradigmas necesarios para todo tipo de análisis y que proponen una explicación e interpretación de la noción. Pero es necesario aterrizar el concepto aún más a la realidad nacional, destacando el foco de atención que apunte al proceso de enseñanza y de mejora continua, el cual tenga carácter igualitario asimismo comprometido con la formación holística del estudiante y la autoevaluación de las IES, tanto en lo académico como en su rol social, que permita en definitiva generar herramientas para una adecuada inserción en la sociedad.

La búsqueda de la calidad es un propósito con un alto valor, en donde están involucrados una gran variedad de actores. En lo que respecta a la concepción del significado o la noción de calidad, no existe una definición única y precisa. Refiriéndose específicamente al concepto de calidad relacionado con las IES, se debe considerar en función de la definición obtenida en el contexto de la Normas ISO 9000.

Calidad se relaciona al conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud para satisfacer necesidades expresas o implícitas. La calidad se puede atribuir a la acción de los factores cualitativos, es decir, de aquellos elementos que no puede expresarse de forma cuantitativa. Estos elementos están relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada eficacia interna del sistema o Calidad de la Educación. (Baeza, 1999, pág. 29).

Centrándose cada vez más en lo referente al concepto de calidad para fines de acreditación, la calidad es entendida como la administración correcta de los recursos (muchas veces escasos), concedidos a las IES para poder alcanzar los mayores y mejores resultados educativos posibles. Para alcanzar dicho objetivo, se deben aumentar las inspecciones sobre el funcionamiento del sistema, administrando de forma adecuada. La CNA menciona al respecto:

Calidad es aquella que tiene que ver con la propiedad inherente y no al proceso, por tanto la calidad sería una propiedad o un conjunto de ellas inherentes a algo y que permiten juzgar su valor, mientras que el aseguramiento de la calidad se refiere a los propósitos declarados, aunque también al cumplimiento de las normas y estándares mínimos. (Comisión Nacional de Acreditación, 2015, pág. 5).

Las mixturas de estas visiones son comunes en varios países, ya que ha sido una tendencia equilibrar tanto

el control externo y la responsabilidad que les atañe a las propias IES, respecto a sus mecanismos internos de monitoreo y evaluación que consientan el incesante mejoramiento. Para la OCDE, la calidad de la educación superior no emana desde el establecimiento de un sistema de aseguramiento de la calidad ni se mantiene en él. La calidad proviene de un conjunto actividades, tales como las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando también la naturaleza académica de las instituciones. Producto del crecimiento continuo del sistema de IES en todo Chile y su constante evolución a escala internacional, se hace ineludible prestar apoyo y colaboración a dicho sistema.

## Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile

En Chile, el SINAC-ES establece mecanismos de licenciamiento obligatorio para las IES que se integran recientemente al mercado; de acreditación institucional y de carreras, donde el proceso tiene un sentido voluntario (exceptuando las carreras de Pedagogía y Medicina).

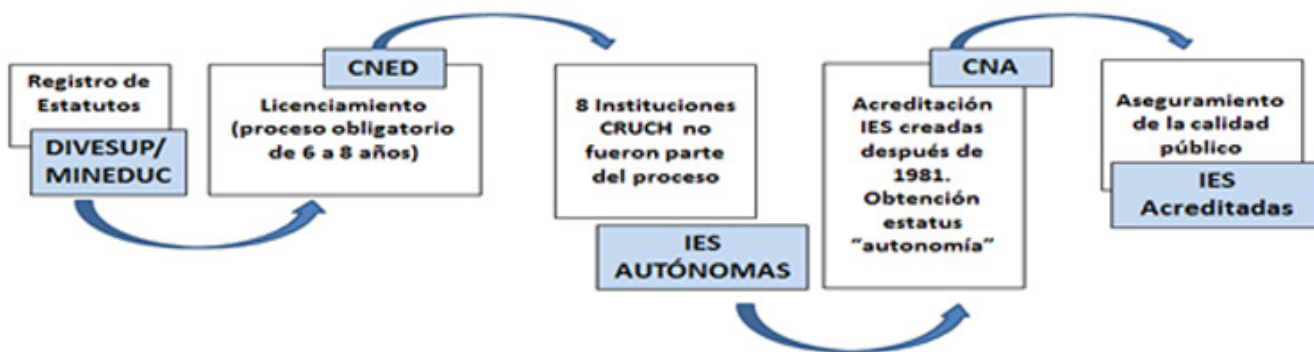
**DIVESUP:** División de Educación Superior del Ministerio de Educación. Responsable de asegurar el cumplimiento de la ley y reconoce formalmente las IES. Recopila y difunde información por medio del Servicio de Información de Educación Superior. (OCDE, 2013, pág. 41)

**CNED:** Consejo Nacional de Educación. Sucesor del CSE, tiene responsabilidades en todos los niveles educativos, Su gestión para las IES está relacionada con el licenciamiento, el nombramiento de los responsables de realizar la revisión por pares, provee de información y tramita las apelaciones presentadas en relación a las decisiones de acreditación. Lo preside un académico designado por el Presidente de la República. (OCDE, 2013, pág. 41)

**CNA:** Comisión Nacional de Acreditación: Gestiona la acreditación, fija los criterios de acreditación, implementa la acreditación institucional, autoriza a las agencias acreditadoras y proporciona información pública. Lo preside un académico designado por el Presidente de la República. (OCDE, 2013, pág. 41)

**AA:** Agencias Acreditadoras: Son organismos privados sin fin de lucro que se encargan de la acreditación de las carreras. Necesitan de la autorización de la CNA para ejercer su actividad en una determinada serie de áreas del conocimiento y de niveles académicos. (OCDE, 2013, pág. 42)

## Proceso de aseguramiento de la calidad actual



Fuente: OCDE. El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile. P, 45.

Los principios claves que se establecen en Chile para el aseguramiento de la calidad.

## Los principios claves que se establecen en Chile para el aseguramiento de la calidad.

El equipo a cargo de esta tarea fijó algunos criterios para el funcionamiento del SINAC-ES en Chile, y así poder evaluar los resultados de manera global respecto a lo acontecido a nivel internacional. Por ello, se establecieron principios u objetivos básicos en los cuales se deben establecer todas las políticas de mejoramiento del SINAC-ES:

Fomentar la igualdad, relevancia y eficiencia en el sistema de educación superior en cuestión.  
Garantizar estándares mínimos para proteger los intereses de todos los alumnos.

Concienciar sobre la importancia de la calidad y la profesionalidad, lo cual conduce a la mejora continua tanto del sistema global de educación superior como del propio proceso de aseguramiento de la calidad.

Respaldar la implicación activa de las partes interesadas, especialmente los alumnos y los empresarios, para fomentar la receptividad y la relevancia de la educación superior.

Permitir la diversidad de instituciones, carreras y modos de provisión de la educación superior con el fin de impulsar su flexibilidad y su capacidad de cumplir sus objetivos.

Aumentar el nivel de transparencia y apertura para generar confianza interna y externa.

Mantener una actitud abierta a las experiencias de otros países para aprender de ellas y fomentar el compromiso y la movilidad internacionales. (OCDE, 2013, págs. 45-46)

Si el enfoque se cristaliza aún más, existen excepción referente a la definición de Aseguramiento de la Calidad, ya que las perspectivas y aproximaciones son distintas desde el punto en que pueden ser abordados los temas a evaluar. Sin embargo, existe un acuerdo en los procesos que se llevan a cabo dentro de las IES, que dice relación con los mecanismos de verificación del cumplimiento de los patrones mínimos y con la comprensión de los procesos de mejoramiento internos de las instituciones. En este sentido se puede asociar a la definición de Aseguramiento de la Calidad los siguientes criterios; alcance mínimo de calidad en un periodo de tiempo determinado para luego sostener un mejoramiento permanente en el tiempo.

Por tanto, el proceso de acreditación permite el reconocimiento público y cada institución es responsable de conservar dicha acreditación. En Chile existe un sistema que tiende a la autorregulación y la búsqueda de mejoramiento permanente. Si bien se da cumplimiento a estas visiones antes mencionadas respecto del Aseguramiento de la Calidad, hay una mayor atención a la verificación de los patrones mínimos de sus propios objetivos institucionales o políticas que establece cada institución, lo que a su vez limita el concepto de calidad a sus propias condiciones o características, que trabajan con requisitos básicos de funcionamiento. Esto sin lugar a dudas afecta el actuar de las IES, puesto que tiende a nivelar según los criterios de cada institución en lugar de asegurar la calidad institucional a nivel global. También es necesario hacer referencia a la fragmentación del sistema y la nula comunicación entre el licenciamiento, la acreditación institucional y de carreras. Respecto al licenciamiento hay una inexistencia de mecanismos de seguimiento de las IES, luego que cada una de ellas recibe su grado de autonomía. En lo que se refiere al proceso de acreditación como tal, existe poco acuerdo y lineamiento en el marco regulatorio de evaluación, no existen estándares mínimos claros, los procesos tienen enfoques orientados más a los procesos que a los resultados y a la asignación de años de acreditación que tanto se manipulan en los medios de comunicación, presentando los rankings de cada institución en variados medios escritos y publicitarios. No existe una clara regulación de las agencias de calidad, por tanto, el grado de legitimidad de estas se ve menoscabado, puesto que se cuestiona su actuar, la poca experiencia y débil formación de los evaluadores y los intereses de estos, involucrados en cada proceso de acreditación.

El actual SINAC-ES, fija su foco de atención en la actual visión, limitada respecto a la acreditación, en donde solo se considera la calidad como directriz del proceso, la cual es voluntaria y que los años de acreditación que se le otorgan a cada institución son sinónimos de un alto nivel de calidad. El proceso de acreditación

presenta criterios sin estándares fijos, el valor preponderante de aspectos financieros quita sentido a los factores netamente académicos. Para nadie resulta novedosa la baja adhesión a la acreditación de las carreras de Educación Superior y que esta sea un tanto confusa al tener algunos aspectos de evaluación de tipo obligatorio y voluntarios.

Por tanto, las recomendaciones que se pueden visualizar, tienen relación con el establecimiento de prioridades nacionales que sitúen las decisiones respecto de lo que significa calidad en la Educación Superior, insistir en una acreditación obligatoria, periódica, construyendo un plan de mejora, donde las carreras sean evaluadas respecto a la diversidad de IES, con una orientación acotada a niveles; con sistemas de autoevaluación que condicionen su funcionamiento. El MINEDUC en Julio del año 2015 exteriorizó la siguiente propuesta de acuerdo a los criterios básicos que debería considerar la reforma del SINAC-ES, en donde afirma:

*Obligatoriedad para todas las IES, estatales y privadas.*

*Introducción de un umbral o condiciones mínimas de operación, establecimiento de estándares cualitativos y cuantitativos de demarcación que determinen la existencia de IES. Este proceso debe ser analizado constantemente y ninguna IES funcionará sin él. De no cumplir con esta demarcación y baje de categoría se nombrará un administrador provisional, de no salir de dicha posición negativa, se nombrará un administrador de cierre.*

*Acreditación integrada, esta propuesta pretende terminar con la división entre acreditación institucional y acreditación de carreras. Primero se configura una evaluación al conjunto de acción quehacer docente, investigación e innovación y de vinculación con el medio. Segundo, la evolución de las carreras, definidas por un conjunto de criterios que seguirá la lógica de:*

*Porcentaje de carreras a evaluar disminuirá en la medida que el sistema interno de gestión de calidad sea mejor evaluado, pero siempre debe existir una adecuada cobertura de la diversidad (sedes, modalidades, áreas de conocimiento, incluyendo pedagogía y medicina)*

*Institucionalidad, cambio en la composición corporativa de la CNA, donde todos sus integrantes sean académicos de destacada trayectoria en la Educación Superior, con dedicación exclusiva. (MINEDUC, Bases para una Reforma al Sistema Nacional de Educación Superior, 2015, págs. 13-14)*

Es necesario para ello reconocer la amplia diversidad de las instituciones y diferenciar los criterios de Aseguramiento de la Calidad, de modo de alcanzar un sistema que entregue información veraz y con conocimiento público. Una desmembración de cualquier proceso de acreditación tiene relación con la misión y la complejidad que tenga cada institución, esto permitirá avanzar hacia un sistema en donde las mismas instituciones de autodefinen según sus propósitos, con el compromiso de mantener y mejorar permanentemente su calidad de acuerdo a lo planteado por ellas mismas. Todo sistema debe avanzar hacia la acreditación por resultados, y a partir de ello construir indicadores que permitan perfeccionar la evaluación de calidad. Con esto no dejamos de lado la verificación de los procesos, sino que a esto incluir parámetros con altos niveles de comparación en función de sus estudiantes, profesores, egresados y empleabilidad.

Para Woodhouse (OCDE, 2013) afirma que el término “aseguramiento de la calidad” se refiere a las políticas, las actitudes, las acciones y los procedimientos necesarios para garantizar el mantenimiento y la mejora de la calidad, pero continúa afirmando que en ocasiones, se emplea el término “aseguramiento de la calidad” en un sentido más restringido, ya sea para denotar la obtención de un estándar mínimo o en referencia al hecho de asegurar a las partes interesadas que se obtiene un determinado grado de calidad (es decir, la rendición de cuentas). Por tanto, la tensión entre la rendición de cuentas y la mejora del aseguramiento de la calidad es universal e inevitable.

### **Aseguramiento de la Calidad en IACC.**

El Instituto Profesional IACC desde la Unidad de Aseguramiento de la Calidad y Acreditación bajo el mando

de Rectoría, estimula el aseguramiento de la calidad para toda la institución, donde las acciones de auto-evaluación y mejoramiento continuo se realizan en conjunto a las Vicerrectorías, Direcciones, Unidades, Académicos, personal administrativo y sus respectivas unidades de apoyo. Este proceso que incluye a toda comunidad educativa promueve la interacción entre las distintas unidades, resultando una estructura organizada en la labor desarrollada por la Unidad de Aseguramiento de la Calidad y Acreditación.

### **Enfoque de Calidad para el Instituto Profesional IACC.**

La noción de Calidad en la Educación Superior no es particular, por lo que se considera que dentro de la institución debe existir correspondencia entre el Ser, el Saber y el Saber Hacer. Estas dimensiones contribuyen características deseables y posibles con los cuales cada institución se comparará, con el fin de desplegar con integridad una serie de esfuerzos, gestiones, recursos y procesos hacia el logro relevante en Gestión Institucional y Docencia de Pregrado. Los rasgos deseables que declara IACC son aspiraciones posibles de alcanzar en un tiempo determinado, impulsando el proceso de mejoramiento de la calidad en educación superior.

En consideración a lo anterior, Instituto IACC entiende por Calidad lo siguiente: *“Generar para toda la comunidad educativa las condiciones necesarias para el desarrollo permanente de las capacidades personales y profesionales, para desenvolverse de manera responsable y eficiente en el ámbito laboral y social”.*

El valor de la innovación en IACC se define como la valorización de la apertura a nuevas ideas, conceptos y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión institucional y la vinculación con el medio de una forma ética, basada en la honestidad, rectitud y transparencia, cumpliendo los compromisos asumidos de manera responsable y respetuosa.

A nivel institucional, la capacidad de autorregulación consiste en imponerse una Misión y un Plan Estratégico de Desarrollo con la decisión de cumplirlos o –si los procesos evaluativos lo aconsejan– de rectificar y enmendar rumbos, en función de los criterios (normas aceptadas) que regulan al sistema de educación superior; por eso la Calidad es dinámica y siempre se puede incrementar.

### **Objetivos de la Política de Aseguramiento de la Calidad.**

El Aseguramiento de la Calidad constituye un elemento primordial en IACC, estableciéndose políticas y lineamientos formales emanados desde la rectoría y las distintas Vicerrectorías, los cuales se reflejan en la definición de las directrices principales. Forman parte de la constante autorregulación de IACC, los siguientes elementos:

#### **Enfoque en la satisfacción de los estudiantes y usuarios.**

Diseñar e implementar políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad en las áreas de gestión institucional y en la docencia conducente a título.

Elaborar, revisar y evaluar permanentemente los procedimientos de carácter académicos y administrativos de las distintas unidades y direcciones al interior de la institución.

Monitorear permanentemente el estado del arte de los procesos acreditadores de otras instituciones de Educación Superior.

Evaluar la operación del cuerpo normativo de la institución (Reglamentos Políticas, Procesos y procedimientos).

Si bien IACC refleja la clara intención de ser parte de un proceso de Aseguramiento de Calidad, considerando las nuevas políticas de calidad propuestas, es necesario considerar los criterios referentes a la acreditación de carreras y programas, tal como lo señala la Ley 20.129 en su apartado de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, específicamente en el artículo 28 donde afirma:

*“El proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado se realizará sobre la base de dos parámetros de evaluación:*

### ***El perfil de egreso de la respectiva carrera o programa.***

*El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa”.*

(MINEDUC, <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>, 2016)

Como lo mencionan Vidal y Careaga en su libro; Buenas Prácticas del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile, algunos institutos profesionales (tal es el caso del Instituto Profesional Providencia IPP), han tomado como marco de referencia estos puntos fundamentales que menciona la ley, para ejercer buenas prácticas a la hora de velar por el aseguramiento de calidad de su institución.

*Dicha institución configuró su actuar aplicando y desarrollando una buena práctica, donde el proceso de elaboración de perfiles, planes de estudio, mallas curriculares y programas de asignatura a partir de la elaboración de principios, propósitos, misión y visión institucionales hacia el perfil de egreso- es una alternativa que logra dar coherencia y consistencia a la formación de los profesionales. (Vidal & Careaga, 2010, pág. 304)*

Esta iniciativa implementada por el Instituto IPP, reflejó un claro sustento, proceso clave que logró coherencia y consistencia a la formación de los profesionales, considerado que, al verificar el cumplimiento del perfil, se manifiestan logros consistentes y permanentes. Bajo el trabajo que han reflejado las instituciones que logran implementar buenas prácticas en sus procesos de aseguración de calidad, se evidencia la importancia de la unificación administrativa en los procesos de innovación a los que se somete, con el fin de evitar dificultades que entorpezcan el proceso, lo cual es fundamental para el éxito en este tipo de experiencias.

En la actualidad, cuando se habla de la calidad que entregan en su formación las IES, es necesario ahondar en temas referentes a los diseños de las carreras y sus programas, siendo más precisos, reflexionando sobre la pertinencia, coherencia y eficiencia de estas, basado en el impacto que generan con la formación de profesionales. La real importancia del “perfil de egreso”, recae precisamente en esto y en su vinculación con el medio, como forma que permita medir el éxito de ese perfil como “ideal”, o en definitiva ver si lo que realmente se propuso para los alumnos, esté expresado en su plan de estudios. La vinculación con el medio se encuentra vinculada a todos aquellos enlaces establecidos con el medio profesional, disciplinario, artístico, tecnológico productivo y tiene como fin perfeccionar el desempeño de las funciones de las IES, suministrando el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución, su actualización y progreso o de obtención de recursos.

En este caso, cada instituto debe contar con mecanismos sistemáticos relacionados a la vinculación con el medio, los cuales se relacionen con el quehacer de la institución y tengan un impacto significativo en las áreas de influencias. Es trascendental para todo tipo de acreditación de calidad, diseñar y aplicar políticas institucionales de vinculación con medio, que incluyan la identificación y el análisis del medio externo. Se espera a través de los resultados obtenidos mejorar toda la actividad institucional.

Debe existir también una asignación de recursos para el desarrollo de sus actividades, y a su vez una evaluación, si estas instituciones cuentan con mecanismo de monitoreo del impacto de la vinculación con el medio, tanto a nivel institucional y el medio externo.

## **Desafíos para el mejoramiento del sistema**

Como conclusión a las ideas expuestas en el siguiente artículo, se plantearán algunas propuestas para el mejoramiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Como conclusión a las ideas expuestas en el siguiente artículo, se plantearán algunas propuestas para el mejoramiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

**Fortalecer el concepto de calidad:** Se deben establecer mecanismos de control y garantía de calidad, fundados en el cumplimiento de condiciones mínimas, con metas de mejoramiento continuo; igualmente fomentar la calidad de las IES y sus programas, para robustecer el sistema de aseguramiento de la calidad y elevar las exigencias de calidad. Así mismo se debe gestionar la autonomía de todas las IES para asegurar su calidad.

Los estudios que realiza la OCDE y que tienen importancia a nivel mundial, pueden ser considerados como modelos, un ejemplo de ellos es la descripción que se hace de la realidad en Europa respecto del aseguramiento de la calidad. Asegurar la calidad de la oferta educativa y su mejoramiento continuo, va más allá de los procesos de acreditación, puesto que incorpora procesos de autorregulación como políticas internas.

El Reconocimiento a la diversidad de instituciones, estudiantes y sus expectativas resulta imprescindible, perspectiva que va de la mano con criterios de evaluación rigurosos que se adecuen a los diferentes propósitos y misiones de las IES y sus programas.

Se debe establecer también una evaluación por resultados, sin despreocuparse de los procesos, con claros e igualitarios indicadores de calidad, inherentes a resultados tanto de profesores como de estudiantes, atención adecuada a los procesos de aprendizajes y competencias de sus egresados, medio externo vinculante, incluso una adecuada verificación de insumos y procesos que permitan el aseguramiento de calidad.

Certificar que todos los procesos de evaluación sean meticulosos y transparentes, con un fuerte sentido de obligatoriedad para sistematizar criterios de evaluación, con una aplicación por parte de las agencias acreditadoras, resguardando la calidad e independencia de éstos últimos.

Mejorar los sistemas de información, contando con un sistema integrado que centralice bases de datos actualizados y compatibles, que entreguen información validada y verificable respecto a resultados de IES y sus programas, lo cual permita compararla por niveles de calidad. De concretarse, una Superintendencia de Educación Superior sería una entidad adecuada para centralizar la información en reemplazo del Ministerio de Educación, como instancia que asegure independencia en el manejo de los datos, y entregue información relevante respecto al desempeño de las IES, así como de los resultados globales del sistema.

La claridad en el proceso, dentro de la CNA, tiene relación directa con la institucionalidad y normativa del sistema. Se tiene que clarificar y asignar de manera correcta las funciones al interior de la CNA, dejando en claro las atribuciones que le compete tanto a la CNA, el CNED y las agencias acreditadoras, que fortalecen especialmente la fiscalización de los procesos de acreditación, y corrigen cada una de las inconsistencias y ambigüedades que presenta la Ley 20.129 promulgados en los estatutos correspondientes.

## Fuentes Referenciales

- Baeza, R. (1999). Educación Superior del Siglo XXI: Modelos para una Gestión de Calidad. En R. B. Aspée, Educación Superior del Siglo XXI: Modelos para una Gestión de Calidad. Viña del Mar: Editorial Universidad del Mar.
- Comisión Nacional de Acreditación, C. (2015). El aseguramiento de la calidad en el contexto de la reforma al sistema. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación, CNA.
- Lemaitre, M. J. (2013). Aseguramiento de la calidad: Una política y sus circunstancias. En A. Bernasconi, La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis (pág. 10). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MINEDUC. (2015). Bases para una Reforma al Sistema Nacional de Educación Superior. División de Educación Superior. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (01 de Abril de 2016). <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>. Recuperado el 05 de Octubre de 2016, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>
- OCDE. (2013). El Aseguramiento de la calidad de la en la Educación Superior en Chile. Paris: OCDE.
- Vidal, F., & Careaga, R. (2010). Buenas Prácticas del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile. Santiago, Chile: Ediciones CNA-Chile.



# Análisis comparativo del criterio de liderazgo de los modelos de gestión de calidad EFQM, Iberoamericano y Malcolm Baldrige.

*Mg. Héctor Acuña C.*

*Email: hectoracuna@vtr.net*

*Mg. Claudia Araya M.*

*Email: caray@vtr.net*

*Mg © César Caro M.*

*Email:ccaromunizaga@live.cl*

## Resumen

Un modelo de gestión de calidad es un referente permanente y un instrumento eficaz en el proceso de toda organización de mejorar los productos o servicios que ofrece. El modelo favorece la comprensión de las dimensiones más relevantes de una organización, así como establece criterios de comparación con otras organizaciones y el intercambio de experiencias. El desarrollo de la calidad total a escala internacional ha dado lugar a la aparición de varios modelos de excelencia en la gestión; los que están preparados para servir como instrumento de autoevaluación para las organizaciones. Los modelos de excelencia recogen la importancia que tiene el liderazgo para las organizaciones y le dan un lugar preeminente (en los modelos EFQM, FUNDIBEQ y Malcolm Baldrige el liderazgo es el primer criterio a valorar). El análisis de liderazgo en los diversos modelos de calidad ha sido estudiado ampliamente desde diferentes perspectivas. Se asume que el liderazgo favorece y se relaciona con la calidad y la dirección de las organizaciones. Entendiendo liderazgo cómo la capacidad de influir en un grupo con el objetivo de alcanzar metas, sin duda conocer como cada uno de estos modelos plantea el liderazgo y cómo debe ser evaluado en las distintas organizaciones constituye un buen punto de análisis cuando hablamos de gestión de calidad. Para las organizaciones es imprescindible contar con un liderazgo claro para poder determinar la estrategia y los objetivos de la organización y la capacidad de materializarlos. Uno de los enfoques con mayor influencia en el éxito de la implementación de un sistema de gestión lo constituye el liderazgo, en virtud de que los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización, por lo que, el liderazgo es importante al momento de la aplicación de un modelo de gestión de calidad en una organización. La importancia, la definición y cómo se aborda el criterio de liderazgo por parte de los modelos de gestión de calidad es de importancia al momento de la elección de uno de éstos para implementarlo en una organización. Es por esto que el presente trabajo busca comparar los criterios de liderazgo de los modelos de gestión de calidad EFQM, Iberoamericano y Malcolm Baldrige, con la finalidad de establecer las principales semejanzas y las principales diferencias acerca de la visión de liderazgo de cada uno de estos modelos.

**Palabras clave:** liderazgo, gestión de calidad, EFQM, modelo iberoamericano, Malcolm Baldrige.

## Abstract

A model of quality management is a permanent reference and an effective tool in the process of any organization to improve products or services offered. The model promotes understanding of the most important dimensions of an organization and set benchmarks with other organizations and exchange of experiences. The development of total quality at international level has led to the emergence of several models of excellence in management; those who are prepared to serve as a self-assessment tool for organizations. Excellence models collect the importance of leadership for organizations and give a prominent place (in the EFQM, Malcolm

Baldrige FUNDIBEQ and leadership models is the first criterion to value). The analysis of leadership in the various quality models has been extensively studied from different perspectives. It is assumed that promotes leadership and is related to the quality and management of organizations. Understanding leadership as the ability to influence a group in order to achieve goals, certainly know how each of these models raises leadership and how it should be assessed in the different organizations is a good point of analysis when it comes to quality management. For organizations it is essential to have clear leadership to determine the strategy and objectives of the organization and the ability to materialize One of the most influential approaches in the successful implementation of a management system consists of the leadership, under that leaders establish unity of purpose and direction of the organization, so that leadership is important when applying a model of quality management in an organization. The importance, defining the criteria and how leadership is addressed by quality management models is of importance when choosing one of them to implement it in an organization. That is why this paper seeks to compare the criteria of leadership models EFQM quality management, Collaboration and Malcolm Baldrige, in order to establish the main similarities and the main differences about the visionary leadership of each of these models.

**Keywords:** leadership, quality management, EFQM, Latin-American model, Malcoml Baldrige.

## Introducción

Uno de los enfoques con mayor influencia en el éxito de la implementación de un sistema de gestión lo constituye el liderazgo, en virtud de que los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización, por lo que, el liderazgo es importante al momento de la aplicación de un modelo de gestión de calidad en una organización. Si un determinado modelo de gestión de calidad propone un liderazgo más efectivo y competitivo, se podría inferir que dicho modelo describe a mejores líderes que podrían tener influencia en la mejora de la calidad y en la gestión de las organizaciones en comparación con los otros modelos estudiados, es decir, si un modelo de liderazgo es más específico y delimitado en cuanto a las tareas y enfoque del liderazgo, se definirá mejor a líderes que puedan influir en la gestión de calidad (González et.al, 2014. Calidad & gestión, 2015).

Es posible establecer un paralelismo entre los métodos de gestión y la evolución de la calidad durante el siglo XX, así a inicios de este los sistemas eran cerrados, racionales, jerarquizados, y no participativos. Las empresas se interesaban en los problemas internos y en la rápida expansión de la producción, destaca aquí *Max Weber y Frederick Taylor*, cuyo modelo pronto producirá resistencia evolucionando hacia mejoras en las condiciones de trabajo y aumentando la productividad (E. Mayo); además surge junto a *McGregor*, las teorías X e Y, donde describe la conducta del trabajador frente a sus tareas, en relación al impacto producido por la actitud del directivo.

A partir de los años ´60 se entra de lleno en la etapa social y abierta, incorporando la calidad en los sistemas de gestión como medio para obtener mayor competitividad. Evolucionando posteriormente con la globalización de los mercados, la escalada tecnológica, y el reconocimiento del valor del elemento humano en las empresas, surge la dirección estratégica compartida, con sus principios de contingencia, servicio al cliente, movilidad, descentralización y el concepto del hombre total. (Ureña, Antonio. 1998).

La vialidad de la gestión de calidad total pasa inevitablemente por una dirección que comprenda y asuma nuevas responsabilidades. Este enfoque extiende la responsabilidad sobre la calidad a todos los niveles jerárquicos, aunque la mayor cuota de responsabilidad es de la dirección. Los distintos modelos de gestión de calidad utilizan ciertos criterios para determinar si una organización cumple con los estándares de calidad a los que quieren adscribirse. (Camisón, 2007).

Civcisa, G. (2007), en su estudio confirma lo anterior, determinando que la implementación de estos modelos de gestión de calidad es un aspecto importante para la competitividad de las empresas en el mundo de los negocios, donde el liderazgo juega un papel clave para que estas sean exitosas.

Los modelos de gestión de calidad tienen un enfoque que abarca tanto dimensiones sociales como técnicas encaminadas a lograr excelentes resultados en las empresas. Sin embargo, existe una escasez de investigación empírica que confirme si estos modelos reflejan claramente las principales premisas de la gestión de calidad. (Bou-Llugar, et al. 2009).

Un estudio realizado en Suecia a empresas destacadas, en que se compara el comportamiento del liderazgo en ellas a partir de modelos de gestión de calidad total; con el fin de encontrar posibles áreas para el desarrollo de liderazgo dentro de la gestión de calidad. Se realizaron entrevistas con la intención de explorar cómo los directores han trabajado para convertir sus empresas en uno de los mejores lugares de trabajo en dicho país. Concluyéndose que los distintos comportamientos de liderazgo complementan la gestión de calidad de ellas, satisfaciendo las nuevas y desafiantes demandas de trabajadores y clientes (Bäckström, I. 2011).

Recientemente se han realizado comparaciones conceptuales de los criterios de liderazgo en los modelos EFQM, Iberoamericano de Excelencia en la Gestión y Programa de Calidad Baldrige; buscando identificar características de semejanzas y diferencias en el tema de liderazgo de los modelos con la finalidad de determinar si alguno de los criterios de liderazgo propone un liderazgo más efectivo o competitivo (González, et.al, 2014).

La calidad total es el estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término de calidad a lo largo del tiempo; inicialmente se hablaba de control de calidad, posteriormente surge el aseguramiento de la calidad, fase que persigue garantizar un nivel continuo de la calidad del producto o servicio proporcionado. Finalmente se llega a lo que hoy en día se conoce como calidad total, en esta etapa es donde la calidad se extiende a toda la empresa en su crecimiento conceptual y en sus objetivos, ya dejó de considerarse como una característica del producto o servicio, sino que alcanza el nivel de estrategia global de la empresa (Gaitán, 2007).

La importancia, la definición y cómo se aborda el criterio de liderazgo por parte de los modelos de gestión de calidad es de importancia al momento de la elección de uno de éstos para implementarlo en una organización. Es por esto que el presente trabajo busca comparar los criterios de liderazgo de los modelos de gestión de calidad EFQM, Iberoamericano y Malcolm Baldrige, con la finalidad de establecer las principales semejanzas y las principales diferencias acerca de la visión de liderazgo de cada uno de estos modelos.

## Modelos de gestión de calidad

Un modelo de gestión de calidad es un referente permanente y un instrumento eficaz en el proceso de toda organización de mejorar los productos o servicios que ofrece. El modelo favorece la comprensión de las dimensiones más relevantes de una organización, así como establece criterios de comparación con otras organizaciones y el intercambio de experiencias. El desarrollo de la calidad Total a escala internacional ha dado lugar a la aparición de varios modelos de excelencia en la gestión; los que están preparados para servir como instrumento de autoevaluación para las organizaciones (López, 2001).

## Modelo europeo de gestión de calidad (EFQM).

Cuando hablamos de EFQM solemos referirnos al modelo de calidad definido por la fundación que lleva dicho nombre. Precisamente es la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, EFQM en inglés, una fundación sin ánimo de lucro y con sede en Bruselas que cuenta con más de 500 socios repartidos en más de 55 países. Esta fundación define el modelo EFQM de Calidad y Excelencia como vía para la autoevaluación y la determinación de los procesos de mejora continua en entornos empresariales tanto privados como públicos. El modelo EFQM, que surge en la década de los 80's, es un referente en el ámbito de la Unión Europea, y el Premio Europeo a la Calidad se ha convertido en una referencia para muchas empresas públicas de los diferentes países miembros de la Unión. La concesión de este premio se basa en los criterios del modelo de Excelencia Empresarial (Modelo EFQM, 2015).

El modelo EFQM se basa en un sistema de autoevaluación que implica la acción de una serie de agentes de cambios o impulsores y agentes de resultados, los cuales están basados en criterios y subcriterios. Existen dos versiones del modelo EFQM, la del 2010 y la del 2013, la cual presenta algunas novedades que afectan por ejemplo a la puntuación. En el 2010 la puntuación total era de los resultados del enfoque el despliegue y la evaluación, mientras en la versión 2013 la puntuación global no puede exceder a los enfoques con el objeto de buscar un mayor equilibrio en los resultados. El EFQM se basa en 8 conceptos fundamentales, los cuales configuran la base a partir de la cual se desarrolla la filosofía y el compromiso con la búsqueda de la excelencia que caracterizan este modelo. Dichos conceptos básicos son: añadir valor para los clientes, liderar con visión, inspiración e integridad, crear un valor de futuro sostenible, gestionar con agilidad, alcanzar el éxito mediante el talento de las personas, aprovechar la creatividad y la innovación, desarrollar la capacidad de la organización y mantener en el tiempo resultados sobresalientes. El modelo EFQM parte de un primer enfoque individual que resulta clave para desplegar un lenguaje común del concepto de excelencia al resto de la organización. En el caso de que no se logren asimilar las ideas de excelencia, se tendrán problemas en el liderazgo e implementación del modelo (ISO tools excellence, 2015).

### **Modelo Iberoamericano.**

Este modelo es creado en el año 1999 por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de calidad, institución que reúne un aserie de organizaciones tanto públicas como privadas de carácter supranacional y sin ánimo de lucro. Esta institución promueve y desarrolla la gestión de calidad en el ámbito iberoamericano (FUNDIBEQ, 2015).

En el modelo iberoamericano podemos ver claramente cinco procesos facilitadores y cuatro de resultados, otorgando 600 puntos a los procesos facilitadores, distribuyéndose de la siguiente manera: liderazgo y estilo de gestión (140 puntos), estrategia (120 puntos), desarrollo de las personas (120 puntos), recursos y asociados (90 puntos) y procesos y clientes (120 puntos). Los criterios de resultados suman 400 puntos divididos en los clientes (110 puntos), desarrollo de las personas (90 puntos), sociedad (90 puntos) y globales (110 puntos) (González, et.al, 2014).

### **Modelo Malcolm Baldrige.**

El modelo Malcolm Baldrige lleva el nombre de su creador. Este modelo está elaborado en torno a 11 valores que representan su fundamento e integran el conjunto de variables y criterios de Calidad. Estos valores han tenido amplias modificaciones a lo largo de los años. En el año 1996 apareció una versión para la educación que se está implantando. El modelo que se utiliza para la autoevaluación tiene siete grandes criterios que aparecen mencionados a continuación (Baldrige Performance Excellence Program, 2015):

1. Liderazgo.
2. Planificación Estratégica.
3. Enfoque al Cliente.
4. Información y Análisis.
5. Enfoque al Recurso Humano.
6. Proceso Administrativo.
7. Resultados del negocio.

### **Concepto de liderazgo.**

El análisis de liderazgo en los diversos modelos de calidad ha sido estudiado ampliamente desde diferentes perspectivas. Se asume que el liderazgo favorece y se relaciona con la calidad y la dirección de las organizaciones. Entendiendo liderazgo como la capacidad de influir en un grupo con el objetivo de alcanzar metas,

sin duda conocer como cada uno de estos modelos plantea el liderazgo y como debe ser evaluado en las distintas organizaciones constituye un buen punto de análisis cuando hablamos de gestión de calidad. El liderazgo en una organización es la capacidad de conseguir resultados sostenibles a lo largo del tiempo; los líderes deben definir la unidad de propósito y la orientación (rumbo) de la empresa de forma tal que posibilite su éxito, lo que cada día es más difícil en un entorno que cambia constantemente (Gutiérrez, 2010. Baeza, 2011 y Gonzáles et.al, 2014).

El término liderazgo no tiene por qué asociarse al de directivo, a pesar de que diferentes autores sostienen que la función del liderazgo es típica de la alta dirección. Esta situación, se hace más patente en un ambiente de calidad, donde, si bien es cierto que la función de liderazgo de la alta dirección es esencial, también resulta importante en el resto de los niveles jerárquicos donde los directivos deben actuar como líderes para conseguir que todos sus subordinados se involucren con la calidad. Asimismo, en el trabajo en equipo, cuyos miembros pueden ser de los niveles bajos, resulta necesaria la figura del líder como miembro del mismo (Tarí, 2000).

Desde el punto de vista de una organización educacional se entiende el liderazgo como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables para guiar el centro educativo hacia la gestión de calidad (Baeza, 2011).

El liderazgo se refiere a enfrentar el cambio. El líder desarrolla una visión de futuro, define el rumbo a seguir, comunica esta idea a los demás, logra que se comprometan y los inspira a superar obstáculos. Debido a su importancia, el liderazgo ha dado lugar a muchas investigaciones, de las cuales han surgido diversas teorías. La diversidad de enfoques es enorme, lo cual demuestra que el tema es muy complejo y falta mucho por conocer (Chiavenato, 2009).

## El liderazgo en los modelos de calidad.

### Concepto de liderazgo según el EFQM.

El liderazgo es la forma en que el equipo directivo desarrolla y facilita el alcance de la misión y la visión, desarrolla los valores necesarios para el éxito a largo plazo, los materializa mediante acciones y comportamientos adecuados, y se compromete personalmente en asegurar que el sistema de gestión de la organización se desarrolle y se ponga en práctica. El liderazgo delimita el futuro y hace que pase. Es en dónde el líder tiene un rol modelo por sus valores y ética, siendo una persona que inspira confianza. Ellos son flexibles, permitiendo que la organización se anticipe y reaccione a tiempo para asegurar el éxito de la organización. El liderazgo trata sobre la capacidad, el comportamiento, el trabajo, la actitud y el compromiso de los órganos de gobierno, directivos, gerentes, coordinadores de equipos y en definitiva de todos aquellos que tienen responsabilidad en la dirección o coordinación de personas y desde sus propias responsabilidades. Debemos considerar, por tanto, no solo a los equipos directivos profesionales, sino también a las Juntas Directivas y Patronatos. (Moreno, 2007. Baeza, 2011 y González et.al, 2014).

### Concepto de liderazgo según el modelo Iberoamericano

El concepto de liderazgo en el modelo iberoamericano tiene que ver con cómo se desarrollan y se ponen en práctica la cultura y los valores necesarios para el éxito sostenido, mediante adecuados comportamientos y acciones de todos los líderes. Estudia cómo se desarrolla y se pone en práctica la estructura de la organización y el marco de los procesos, necesarios para la eficaz ejecución de la política y la estrategia (FUNDIBEQ, 2014).

## Concepto de liderazgo según el modelo de gestión de calidad Malcolm Baldrige.

El concepto de Liderazgo está referido a la medida en que la Alta Dirección establece y comunica al personal las estrategias y la dirección empresarial y busca oportunidades. Incluye el comunicar y reforzar los valores institucionales, las expectativas de resultados y el enfoque en el Aprendizaje y la innovación. Es cómo el alto rango guía y mantiene a su organización. Incluye el sistema de gobierno, las responsabilidades éticas, sociales y comunidades clave (López, 2001. González et.al, 2014).

La alta dirección de la organización debe fijar la dirección, establecer la orientación hacia el cliente, determinar valores claros y visibles y establecer altas expectativas de desempeño. La dirección, valores y expectativas de desempeño deben equilibrar las necesidades de todos los grupos de interés. Los líderes requieren garantizar el desarrollo de estrategias, sistemas y métodos para alcanzar el desempeño de excelencia, estimulando la innovación y construyendo conocimientos y capacidades organizacionales, es decir, asegurando la sostenibilidad organizacional. Los valores y estrategias deben ayudar a conducir todas las actividades y decisiones de la organización. La alta dirección debe inspirar y motivar a todas a todos los colaboradores; así como, estimular a contribuir, desarrollarse y aprender, a ser innovadores y creativos. La alta dirección debe ser responsable del cuerpo de gobierno de la organización, de sus acciones y desempeño. El cuerpo de gobierno debe ser responsable, en última instancia, y ante todos los grupos de interés, por los valores, acciones y desempeño de toda la organización y de la alta dirección. A través de su conducta ética y sus funciones personales en la planificación, la comunicación, el coaching, el desarrollo de futuros líderes, la evaluación del desempeño organizacional y el reconocimiento de las personas, la alta dirección debe servir como modelo de roles. De esta manera, los líderes pueden reforzar valores y expectativas de desempeño, al tiempo que construyen liderazgo, compromiso e iniciativa en toda la organización (Villagra, J.2006).

## Análisis comparativo de los modelos de gestión de calidad europeo (EFQM), iberoamericano y Malcolm Baldrige.

El criterio de liderazgo no es valorado de la misma forma en los modelos de gestión de calidad analizados en el presente trabajo, ni tampoco consideran los mismos subcriterios ni abordan el liderazgo de la misma forma.

Con respecto a descripción general del criterio de liderazgo en cada modelo es posible mencionar que la estructuración de este criterio es más detallada en los modelos europeo e Iberoamericano, puesto que, en estos modelos de gestión de calidad existen principios definidos para la evaluación del liderazgo (el modelo europeo presenta 5 principios, mientras que, el modelo iberoamericano presenta 4 principios). También, se puede mencionar que una característica fundamental de estos modelos es que el liderazgo considera a las partes interesadas externas a la organización, lo que no es abordado en el modelo Malcolm Baldrige.

En cuanto al modelo de gestión de calidad Malcolm Baldrige se puede mencionar que este modelo posee un criterio de liderazgo más general, pero es importante resaltar que en este ítem de liderazgo se abordan temas como responsabilidad social, sustentabilidad y ética. Además, es importante mencionar que el modelo de gestión de calidad Malcolm Baldrige considera la cultura de excelencia en una organización y se incluye la socialización de esta cultura entre los participantes de la organización por medio del subcriterio *“fomento de la cultura de la calidad y excelencia entre las personas”*.

Quizás, una de las grandes carencias del modelo Iberoamericano es que no toca algunos temas organizacionales fundamentales, como lo son la misión, la visión y los valores, en contraposición a los otros dos modelos de gestión de calidad analizados en el presente trabajo, que sí abordan de alguna forma estos temas.

Una de las principales características propias del modelo europeo de gestión de calidad es que considera y la capacidad de adaptabilidad que debe tener una organización y el manejo de los cambios dentro de la organización, lo que no se considera en los modelos Iberoamericano y Malcolm Baldrige.

En relación a la puntuación, y por ende, la valoración del criterio de liderazgo de cada modelo, es posible decir que el modelo europeo de gestión de calidad considera al liderazgo con un puntaje de igual valor con respecto al resto de los criterios facilitadores o impulsores. En contraparte los modelos Iberoamericano y Malcolm Baldrige le otorgan un puntaje mayor a este criterio.

El modelo Malcolm Baldrige le entrega al criterio de liderazgo un total de 120 puntos, los que se dividen en liderazgo de alto rango y responsabilidades de gobierno y sociales. El liderazgo de alto rango considera la visión y la misión de la organización y el desempeño y la comunicación organizacional, mientras que, en las responsabilidades de gobierno y sociales se considera el gobierno organizacional, las responsabilidades con la sociedad y el apoyo a las comunidades claves.

Con respecto a los subcriterios de liderazgo en los modelos de gestión de calidad analizados, es decir, cómo los modelos de gestión de calidad abordan el concepto de liderazgo dentro de la organización, es posible evidenciar que el criterio de liderazgo del EFQM considera a su vez dos subcriterios: el primero evalúa el desarrollo de la misión y de la visión organizacionales, los valores de la organización, la ética y el actuar como una organización modelo. El segundo subcriterio evalúa cómo se definen, se monitorean, revisan y dirigen el mejoramiento del sistema gerencial de la organización y su desempeño.

El modelo Iberoamericano considera el liderazgo dentro del criterio *“Liderazgo y estilo de gestión”*, al que le otorga 140 puntos. El único subcriterio que considera al liderazgo el que evalúa si los líderes establecen y mejoran los sistemas de gestión y los resultados de la organización.

El modelo europeo de gestión de calidad entrega una visión bien definida acerca del rol de los líderes, entregando pautas específicas sobre las acciones de un líder en cuanto al fomento de la cultura de excelencia. Además, como característica propia del modelo europeo, se puede mencionar el criterio de *“organización flexible y manejo de cambio”*, lo que es importante al momento de llevar el liderazgo a las instituciones educacionales, puesto que, estas organizaciones están sujetas a un constante cambio y a una constante adaptación a la sociedad en la que están insertas.

## Conclusiones.

Como primera conclusión es posible aducir que la forma en cómo cada modelo de gestión de calidad aborda el concepto de liderazgo y en cómo éste se expresa por medio de sus subcriterios es fundamental al momento de la elección de uno de estos modelos, si es que es necesaria su implementación en alguna organización, puesto que, el modelo de gestión de calidad implementado en una organización, define las características de ésta.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) no considera la implementación de modelos de gestión de calidad en las instituciones, sólo considera la concordancia de la enseñanza impartida por una organización educativa con sus propios perfiles de egreso, siendo esto el principal requisito para su acreditación, lo que es una carencia importante y a la vez afecta enormemente la calidad de la enseñanza entregada por estas instituciones, puesto que, no consideran aspectos fundamentales para este tipo de organizaciones, como lo son la capacidad de adaptación, el manejo de los cambios, la sustentabilidad, la ética y la responsabilidad social. Temáticas abordadas por los modelos de gestión de calidad, en mayor o en menor medida. En base a esto es importante mencionar lo que presenta Bernasconi (2015) citando los planteamientos establecidos en el marco de la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior-2009 de la UNESCO:

Responsabilidad social: la educación superior de avanzar en la comprensión de los problemas polifacéticos que enfrenta la sociedad, considerando las dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales. Asimismo, la educación terciaria debe generar las capacidades para enfrentar y resolver tales problemas, promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, y contribuyendo, este modo, la al desarrollo sostenible, a la paz y el bienestar social.

**Acceso, equidad y calidad:** actualmente, la derecha persiste no sólo en el acceso, sino también en el incremento de las probabilidades de éxito académico y del bienestar efectivo de los alumnos.

**Internacionalización, regionalización y mundialización:** La cooperación internacional debe contribuir a la creación de capacidades locales De un modo tan regenerara capacidades a escala regional y nacional en cada país.

**Formación:** el proceso debe generarse en un espacio de libertad entre docentes y alumnos, en el cual se produzcan condiciones para un aprendizaje efectivo y permanente.

**Investigación e innovación:** las instituciones de educación superior deben generar los equilibrios entre la investigación básica y la investigación aplicada, debido a los altos niveles de inversión que necesita la investigación básica y al reto que representa, a su vez, el hecho de vincular el conocimiento de ámbito mundial con los problemas locales.

En palabras de Bernasconi (2015), estos roles y desafíos planteados por la UNESCO resultan ser imperativos para el desarrollo de las instituciones de educación superior.

La innovación es un factor esencial en las organizaciones para determinar su crecimiento económico, mejorar su eficacia y aumentar su competitividad empresarial. Teniendo en cuenta la importancia de la innovación en el proceso de mejora de una empresa, la gestión de la innovación precisa de una estructura que sistematice que apoye la optimización de las actividades encaminadas a generar nuevos resultados. Integrar estas estrategias es beneficioso para la propia organización, y todas las partes que la integran, impulsando su desarrollo y su capacidad de asumir nuevos retos, y genera una mayor competitividad en su entorno. Esta gestión de calidad, por sí sola, no garantiza necesariamente, que se alcance el objetivo de mejora en las organizaciones. Se deben establecer metodologías y estrategias definidas para poder innovar en este ámbito, así como utilizar herramientas para estudiar los factores que intervienen en el proceso y detectar las oportunidades y amenazas existentes en los diferentes escenarios. La elección de un modelo de gestión de calidad tiene que ver con el tipo de gestión que se quiera implementar en una organización. Un modelo de gestión de calidad es un marco de referencia tanto para la organización como para la gestión de una empresa, permite mantener un enfoque y sirve para que este marco de referencia sea objetivo, riguroso y estructurado para el diagnóstico de dicha empresa y determinar las líneas de mejora continua hacia las cuales debe dirigirse la institución para alcanzar la excelencia. Un modelo de gestión de calidad es un referente permanente y un instrumento eficaz en el proceso de toda organización de mejorar los productos o servicios que ofrece. El modelo favorece la comprensión de las dimensiones más relevantes de una organización, así como establece criterios de comparación con otras organizaciones y el intercambio de experiencias (López, 2001).

El liderazgo va estrechamente relacionado con la calidad y la visión que se tiene de una organización. Las organizaciones necesitan de líderes que las dirijan correctamente, el liderazgo imprime renovación y revitaliza la empresa llevándolas al éxito y la competitividad. Sin líderes las organizaciones pueden vagar sin rumbo definido y sin metas. El liderazgo imprime fuerza, vigor y dirección. Los líderes fijan el rumbo de la organización y con visión de futuro plantean los caminos de la empresa para mejorar.

Los modelos de excelencia recogen la importancia que tiene el liderazgo para las organizaciones y le dan un lugar preeminente (en los modelos EFQM, FUNDIBEQ y Malcolm Baldrige el liderazgo es el primer criterio a valorar). Para las organizaciones es imprescindible contar con un liderazgo claro para poder determinar la estrategia y los objetivos de la organización y la capacidad de materializarlos.

## Fuentes Referenciales

- Bäcktröm, I., Pernilla, I. & Wiklund, H. (2011). Learning from others to adapt quality management to the future. (Acuña,H. Araya,C & Caro,C. Trad.) Total Quality Management & Business Excellence 22 (2): 187-196.



- Baldrige Performance Excellence Program. 2015. 2015–2016 Baldrige Excellence Framework: A Systems. (Acuña,H. Araya,C & Caro,C. Trad.) Approach to Improving Your Organization's Performance. Gaithersburg, MD: U.S. Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology. Recuperado de <http://www.nist.gov/baldrige>.
- Bernasconi, A. 2015. La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis. Primera edición. Santiago, Chile. Ediciones UC. Pp 477-478.
- Bou-Llusar, C., Escrig-Tena, A., Roca-Puig, V. & Beltrán-Martín, I. (2009). An empirical assessment of the EFQM Excellence Model: Evaluation as a TQM framework relative to the MBNQA Model. (Acuña,H. Araya,C & Caro,C. Trad.) Journal of Operations Management (27): 1-22.
- Calidad & gestión. Liderazgo en los sistemas de gestión (04 de agosto 2015). Recuperado de [http://www.calidad-gestion.com.ar/boletin/57\\_liderazgo\\_sistemas\\_de\\_gestion.html](http://www.calidad-gestion.com.ar/boletin/57_liderazgo_sistemas_de_gestion.html)
- Camisón, C; Cruz, S; Gonzalez, T. Gestion de calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas. 2007. Pearson. Prentice Hall. España. pp 286-289.
- Chiavenato, I. 2009. Comportamiento organizacional. 2ª edición. México, D.F. Ed. McGraw-Hill/Interamericana editores, S.A. pp.339-343.
- Civcisa, G. (2007). A Comparison of Terms Leadership and Management within Quality Systems. (Acuña,H. Araya,C & Caro,C. Trad.) Economics and Management (12): 987-992.
- Gaitán, Linda. 2007. Diseño de un modelo de gestión de calidad basado en los modelos de excelencia y el enfoque de gestión por procesos. Trabajo de grado para optar al título de magister en ingeniería industrial. Barranquilla, Colombia. pp 31.
- González, E. Carrión, A & Acosta, B.2014. Comparativa conceptual de los criterios de liderazgo en modelos de calidad total. [En línea]. México, D.F. [Fecha de consulta: 28 de julio 2015]. Recuperado de <http://132.248.164.227/congreso/es/docs/anteriores/xix/docs/17.01.pdf>
- González, E; Carrión, A; Acosta, B. Uribe. (2014) Comparativa conceptual de los criterios de liderazgo. En modelos de calidad total. Ciudad Universitaria. México D.F. pp. 1-18.
- López Cubino, Rafael (2001). Modelos de Gestión de Calidad. Recuperado de <http://www.jesuitasleon.es/calidad/Modelos%20de%20gestion%20de%20calidad.pdf>
- Marco de Excelencia Baldrige. 31 de julio 2015. <<http://www.nist.gov/baldrige/publications/criteria.cfm>>
- Modelo EFQM. (30 de julio 2015). Recuperado de <http://www.efqm.es/>>
- Moreno, J. 2007. Cuaderno de gestión 2: guía para la aplicación del modelo EFQM de excelencia en entidades de acción social. [En línea]. España. [Fecha de consulta: 30 de julio 2015]. Recuperado de [http://www.luisvivesces.org/upload/06/55/EFQM\\_def.pdf](http://www.luisvivesces.org/upload/06/55/EFQM_def.pdf)
- Ureña, Antonio.1998. Gestión estratégica de la calidad. Tesis doctoral presentada para optar al Título de Doctor. Málaga, junio de 1998. pp 55-57.
- Malcolm Baldrige, Modelo de excelencia en la gestión Malcolm Baldrige. (José Villagra, trad. 2006), Baldrige National Quality Program USA.

<[http://www.praxis.com.pe/portal/sites/default/files/m\\_baldrige\\_2006.pdf](http://www.praxis.com.pe/portal/sites/default/files/m_baldrige_2006.pdf)>

- FUNDIBEQ. 2014. Modelo Iberoamericano de la Excelencia en la Gestión V.2014. [En línea]. España. [Fecha de consulta: 21 de julio 2015]. Disponible en: [http://www.fundibeq.org/opencms/export/sites/default/PWF/downloads/gallery/pattern/Modelo\\_Iberoamericano\\_General\\_-\\_V.\\_2014\\_sin\\_RADAR.pdf](http://www.fundibeq.org/opencms/export/sites/default/PWF/downloads/gallery/pattern/Modelo_Iberoamericano_General_-_V._2014_sin_RADAR.pdf)

# Balance Scorecard en Instituciones de educación Superior

*Mg.(c) Carlos Caro A.  
Email:cjcaroa@gmail.com*

## Resumen

Las Universidades Públicas son organizaciones que deben adaptarse permanentemente al cambio y a los procesos de modernización de la educación, con el fin de seguir siendo una entidad de alta calidad y competencia. Con el presente trabajo se presenta una propuesta sobre la manera de implementar y operativizar el BALANCED SCORECARD en este tipo de organizaciones, lo cual corresponde a una primera aproximación, y que propone sea profundizado en instancias posteriores.

El **Balance Scorecard**, en adelante, **BSC**; es una herramienta de planificación y gestión que nos ayuda a expresar estrategias en objetivos específicos cuyo logro sea medible a través de un conjunto de indicadores de desempeño.

**Palabras clave:** Perspectivas, Cuadro de Mando, Indicador, Plan Estratégico.

## Abstract

Public universities are organizations that are continually adapted to change and modernization of education, in order to remain a high-quality organization and competition. In this study a proposal on how to implement and operationalize the Balanced Scorecard in these organizations is presented, which corresponds to a first approximation, and is proposing deepened in subsequent instances.

The Balance Scorecard, hereinafter, BSC; It is a planning and management tool that helps us express strategies specific objectives whose achievement is measurable through a set of performance indicators.

Work with a study of the strengths and weaknesses, the main stakeholders, the market and your competition was started. It developed institutional and departmental strategic objectives which will be measured by indicators established for each level, and finally operational and representative for college's processes are proposed.

**Key Words:** Perspective, Balanced Scorecard, Indicator, Strategic Plan.

## Problemás a Resolver

1.1 ¿Es factible implementar un sistema de gestión tan propio de las empresas privadas y con fines de lucro en una institución de educación superior de carácter pública?

1.2 ¿Considerando la estructura departamental y de gestión del modelo universidad, es posible obtener resultados que sean valiosos para mejorar la estrategia de la institución?

1.3 ¿Es posible demostrar que el Balance Scorecard no depende del tipo de organización, sino de los problemas a los que se enfrenta?

## Introducción

Las Instituciones de Educación Superior como cualquier otra organización, deben ser conscientes que están en un medio cambiante, de competencia y con una oferta superior a la demanda, por lo tanto, necesitan anticiparse al impacto de los grandes cambios futuristas creando e innovando sus propios instrumentos de gestión e implementando estrategias que les permita alcanzar los resultados propuestos institucionalmente.

El **Balanced Scorecard (BSC)** es una herramienta de gran utilidad para la **gestión estratégica** que se basa en la **medición de objetivos**, indicadores e iniciativas estratégicas, estableciendo una serie de **relaciones de causa efecto** a través del mapa estratégico desde cuatro perspectivas diferentes: financiera, usuarios (alumnos), procesos internos y aprendizaje.

El BSC **traduce la estrategia en objetivos** directamente relacionados y que serán **medidos a través de indicadores** alineados a iniciativas. El éxito de su implementación radica en la participación de personas de diferentes niveles y áreas de la organización.

El BSC muestra una metodología que **vincula la estrategia de la organización con la acción**, lo que da como resultado una **serie de beneficios** para las organizaciones, entre los que destacan:

- Alineación de los empleados con la visión de la organización y el cumplimiento de los objetivos
- Redefinición de la estrategia en base a resultados.
- Traducción de la visión y de la estrategia en acción.
- Orientación hacia la creación de valor.
- Integración de la información de las diversas áreas de negocio.
- Mejora de la capacidad de análisis y de la toma de decisiones más acertadas.

## EL CONCEPTO DE BALANCE SCORECARD

### Generalidades

Esta herramienta tiene como objetivo gerenciar cualquier tipo de empresa u organización en forma integral, balanceada y estratégica. Fue desarrollada por Robert Kaplan y David Norton.

Es integral al ver la organización como un sistema, relacionándola por medio de un conjunto de indicadores agrupados en cuatro perspectivas básicas: financiera, usuarios (alumnos), procesos internos y recursos humanos (aprendizaje y crecimiento). Toma como principio la teoría sistémica, donde cada una de las partes es necesaria para el buen funcionamiento del mismo, todas estas se integran entre sí y se necesitan de una u otra forma.

Balanced, porque además de los indicadores financieros, toma indicadores de proceso al interior de la organización como el clima laboral y la calidad en los procedimientos; y de resultado porque determina la satisfacción del usuario con miras a permanecer en un medio competitivo.

Estratégica, al relacionar los objetivos claves de cada área de la organización por medio de un mapa de enlaces de causa-efecto, facilitando la comunicación del procedimiento a seguir, para de este modo administrar por resultados.

## Perspectivas

Las cuatro perspectivas planteadas por el Balanced Scorecard para integrar coherentemente las áreas de la organización son las siguientes:

**Financiera:** Se trata del análisis de las estrategias de crecimiento, rentabilidad y riesgo, vistas desde la perspectiva del accionista.

**Cliente / Usuario (alumno):** La estrategia para crear valor y diferenciación desde la perspectiva del cliente.

**Proceso Interno:** Las prioridades estratégicas de los distintos procesos del negocio que crean satisfacción para el cliente y los accionistas.

**Formación y Crecimiento:** La forma de crear un clima que soporte el cambio, la innovación y el crecimiento organizacional, con una buena comunicación y recurso humano.

## Operativización del Modelo

Para implementar el Balanced Scorecard en una institución de educación superior se propone la siguiente estructura:

### Conocimiento de la Institución

Se debe realizar una completa revisión del plan estratégico de la institución de educación superior, para tener un marco de referencia sobre la situación actual y el avance en la consecución de los objetivos propuestos, así como un análisis de la misión y visión que la orienta.

Es necesario definir un modelo de análisis para la institución, de tal manera que permita comprenderla en sus diferentes dimensiones.

El modelo propuesto descompone la organización en tres niveles:

- Nivel estratégico.
- Nivel organizativo.
- Nivel de recursos.

En cada uno de estos niveles se debe identificar las variables claves que permitirán comprenderla globalmente identificando sus problemas.

**Nivel estratégico:** Permite conocer la finalidad de la organización, su misión, visión y objetivos, para determinar si están contruidos teniendo en cuenta las necesidades internas y las de sus clientes, si son difundidas y si se cumplen razonablemente.

**Nivel organizativo:** Aquí se debe determinar como la misión se concreta en unos procesos, procedimientos, funciones y estructuras, de tal manera que permitan su cumplimiento. Cada componente de este nivel se justifica siempre y cuando tenga como consecuencia un producto o servicio que satisfaga las necesidades del usuario.

**Nivel de recursos:** Una vez identificados los niveles anteriores, se debe analizar el recurso humano, económico y de conocimiento con que se cuenta y la forma en que se enfocan al usuario.

## Plan estratégico y operativo

Una vez conocida la realidad interna actual de la institución, se propone llevar a cabo un diagnóstico de su situación con el medio externo, a través de un análisis FODA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas); esto con el fin de definir y formular objetivos y determinar factores claves de éxito que le permitan definir las estrategias a seguir.

De igual manera, se debe generar un mecanismo mediante el cual se comunique efectivamente a toda la organización las metas propuestas y cada individuo interiorice el direccionamiento estratégico, para lograr que todas las acciones apunten al objetivo final, añadiéndole valor a la institución.

El plan estratégico debe ser liderado, de la alta dirección hacia abajo y se retroalimenta de la base hacia los niveles superiores por medio de monitoreos. Dicha herramienta debe relacionar la misión de cada área con la misión.

## Elaboración del Mapa Estratégico

Con las estrategias y los factores claves de éxito (FCE) establecidos se plantea un mapa. Para ello es necesario definir las perspectivas en las cuales se debe trabajar definiendo su relación causa efecto y agrupando los FCE en cada una de ellas. Es importante aclarar que a cada factor se le debe formular un indicador. El éxito del modelo planteado por Kaplan y Norton radica precisamente en la cantidad y calidad de los indicadores y su interrelación.

El modelo original plantea que, si se tiene una buena capacitación y desarrollo, las organizaciones podrán mejorar sus procesos, permitiendo así, una mejor atención al cliente, lo que podría generar una rentabilidad mayor para la empresa. Con lo anterior se refleja la interrelación de cuatro perspectivas: capacitación y desarrollo, procesos internos, usuarios y financiera.

El modelo propuesto para las instituciones de educación superior plantea cuatro perspectivas: **formación y crecimiento, procesos, usuarios y sociedad**. Si se logra un mejoramiento en la formación y crecimiento de la comunidad universitaria, se puede obtener un ajuste en los procesos (docencia, investigación y extensión) internos de la institución, permitiendo atender efectivamente los postulantes, alumnos, egresados y brindarle así a la sociedad mejores oportunidades de desarrollo.

## Construcción de indicadores

Cada objetivo estratégico definido en la etapa anterior, muestra lo que quiere lograr la institución, para ello es necesario diseñar indicadores en cada una de las perspectivas definidas previamente, que permitan observar la evolución e impacto en la gestión estratégica a implementar. Asignar una meta a cada indicador para medir el logro del objetivo, es lo más recomendado, esto a su vez conlleva a la programación de actividades para el logro de las mismas.

Las experiencias logradas hasta el momento en la implementación de Balanced Scorecard han permitido estandarizar el número de indicadores a utilizar, los cuales, no deben ser superiores a treinta.

Como herramienta para monitorear el Cuadro de Mando Integral, se puede considerar la utilización de una hoja de cálculo, la cual relacione todos y cada uno de los indicadores.

## Control del Cuadro de Mando Integral

Instalado y en marcha el Cuadro de Mando, se establecen intervalos de medición para los indicadores, usan-

do semáforos que ayuden a visualizar rápidamente en donde aplicar los correctivos o ajustes para lograr su efectividad en el tiempo y la consecución de todos los objetivos inicialmente propuesto. El Cuadro de Mando debe funcionar como un semáforo, indicando por medio de colores el estado del indicador, así: verde, se encuentra en buen nivel de cumplimiento; amarillo, es necesario prestar atención y comenzar a buscar las causas de ese estado; y rojo, definitivamente se ha avanzado muy poco o nada en este indicador, y se requiere tomar medidas correctivas para superar la situación.

## Retroalimentación y proceso de Mejoramiento Continuo

El monitoreo se realizará de acuerdo a los periodos establecidos para cada indicador, dándoles valor en el Cuadro de Mando, de esta forma se estará dando una permanente retroalimentación al proceso, para realizar los correctivos necesarios. Se requiere mantener una excelente información a todos los niveles de la institución, comunicando tanto los logros alcanzados, como los atrasos presentados y de esta manera involucrar a todo el personal.

## CONCLUSIONES

La implantación y puesta en marcha del Cuadro de Mando Integral en Instituciones de Educación Superior, en una forma responsable, brindará aportes y beneficios en los procesos internos, satisfacción de los usuarios y buenos resultados sociales, creando un clima laboral organizado a partir de la satisfacción del recurso humano, como la principal fuerza impulsora de innovación y desarrollo.

El Balanced Scorecard ayudará a que se dé una efectiva planificación, a entender y comunicar la estrategia trazada, y a gestionar mejor, con una visión global y a largo plazo el plan de desarrollo de la institución, comprometiendo de esta forma a todos sus funcionarios.

El Balanced Scorecard es un instrumento que da prioridad a lo importante, siendo esto lo clave de la institución, y el aspecto que se debe tener en cuenta para mejorar los procesos internos con miras a obtener mayor beneficio y satisfacción tanto del cliente interno como externo.

## Fuentes Referenciales

- KAPLAN, R. S. y NORTON, D. P. (1977). El Cuadro de Mando Integral. Gestión 2000, Barcelona
- BALLVÉ, A. M. (2002). Cuadro de Mando. Gestión 2000, Barcelona
- KAPLAN, R. S. y NORTON, David P. (1999). Usando el Balanced Scorecard como una Estrategia Sistemática de Administración. Gestión 2000, Barcelona
- OLVE, N. Roy J. y Wetter M. (2000). Implementando y Gestionando el Cuadro de Mando Integral. Gestión 2000. Barcelona.





# Síndrome de Burnout en docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana

Mg. Rodrigo De la Fuente M.  
E-mail:rodrigodelaf@hotmail.com

## Resumen

El propósito de este artículo es estudiar y comprender como el Síndrome de Burnout afecta a los docentes, así como también, cuáles son los principales factores que lo ocasionan. El objetivo de dicho conocimiento es tener las herramientas necesarias para mejorar la salud del profesorado, para que, de esta manera, estos puedan sentirse de la mejor forma posible para realizar su trascendental labor, en pos de que sus estudiantes puedan verdaderamente alcanzar los aprendizajes de calidad que se espera que estos logren. Basado en este escenario, la investigación desarrollada tuvo por objetivo general *“Describir los niveles de Burnout y la existencia de relaciones de estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes”*

**Palabras Clave:** Cansancio crónico, salud de los docentes, aprendizajes de calidad.

## Abstract

The purpose of this paper is to study and understand, how the “Burnout Syndrome” affects teachers, as well as the main factors that cause it. Such knowledge aims to have the necessary tools to improve teacher’s health, so that in this way, they can feel in the best possible way to make the best of their work, thus their students can truly achieve the quality learning which are expected them to achieve. Based on this scenario, the research developed had as a central purpose *“to describe the levels of Burnout and relationships of these levels and their dimensions, with the variables of identification of teachers*

**Key Words:** Burnout Syndrome, teacher’s health, quality learning

*Nota: Este trabajo es un resumen de los resultados alcanzados, en una investigación mayor realizada para la obtención del grado de magíster en educación con mención en gestión.*

## Introducción

A partir de los múltiples requerimientos de los docentes en el mundo actual, tales como la presión frente a las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (como por ejemplo, PSU, SIMCE y PISA), la diversificación de roles que exceden su capacidad y las constantes y crecientes evaluaciones a los que son sometidos (como por ejemplo, la Prueba Inicia, la evaluación nacional docente y las evaluaciones internas de los establecimientos), se hace interesante y necesario estudiar cómo influyen dichos requerimientos en la salud del profesorado. Dicho estudio cobra relevancia puesto que, según diversos estudios, el docente es el principal artífice del aprendizaje de sus estudiantes. De hecho, Eriksen (1978) plantea que la habilidad del profesor es clave a la hora de mantener y motivar el aprendizaje de sus estudiantes.

Una de las enfermedades más comunes que han adquirido los docentes a raíz de la presión impuesta por las evaluaciones mencionadas, así como también de las inadecuadas condiciones laborales dentro las cuales se encuentran inmersos, ha sido el Síndrome de Burnout. Dicho concepto, asociado al estrés crónico de los individuos que trabajan atendiendo de forma directa a otras personas (como es el caso de los profesores), fue

aplicado en sus inicios por Freudenberger (1974), quien lo utilizó para referirse a jóvenes voluntarios que trabajaban en su clínica, en quienes observó un deterioro físico y mental. Posteriormente, Maslach y Jackson (1982) relacionaron este síndrome a tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal), construyendo posteriormente el Maslach Burnout Inventory (MBI), cuyo objetivo fue medir el nivel de Burnout a partir de estas. Bajo este escenario, Unda, Sandoval y Gil-Monte (2008) encontraron que, en México, la prevalencia del Síndrome de Burnout fue de un 35,5% en docentes de escuela. En Chile, esta cifra fue de un 27,4% en docentes de Educación Preescolar, Básica y Media (Valdivia et al., 2003). En Perú fue de un 40% en profesores de Educación Primaria y Secundaria (Fernández, 2008). Esta estadística es llamativa a la hora de analizar la calidad y equidad de la educación, puesto que presenta un gran porcentaje de docentes que no están en buenas condiciones de salud para alcanzar con sus estudiantes los objetivos y metas educativas propuestas.

Considerando el contexto señalado con anterioridad, resulta relevante estudiar y comprender como el Síndrome de Burnout afecta a los docentes, así como también, cuáles son los principales factores que lo ocasionan. El objetivo de dicho conocimiento es tener las herramientas necesarias para mejorar la salud del profesorado, para que, de esta manera, estos puedan sentirse de la mejor forma posible para realizar su trascendental labor, en pos de que sus estudiantes puedan verdaderamente alcanzar los aprendizajes de calidad que se espera que estos logren. Basado en este escenario, la investigación desarrollada tuvo por objetivo general "Describir los niveles de Burnout y la existencia de relaciones de estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes". Para esto, se utilizó la versión catalana del MBI adaptado al profesorado (realizada por Ferrando & Pérez, 1996) en su versión en español (la cual solo cambia "paciente" por "alumno"), en una muestra de 112 profesores pertenecientes a cuatro colegios de la Región Metropolitana, en los cuales no existen estudios previos sobre el tema (lo que realza la importancia de esta investigación en dichos establecimientos educacionales).

Con respecto a los objetivos específicos de este estudio, podemos mencionar que estos fueron:

- a) Identificar el nivel de agotamiento emocional de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.
- b) Identificar el nivel de despersonalización de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.
- c) Identificar el nivel de falta de realización personal de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana.
- d) Identificar la existencia de relaciones entre los niveles y dimensiones del Síndrome de Burnout, y cada una de las variables de identificación de los docentes.

Asociados a estos, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuáles son los niveles de Burnout de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana?
- b) ¿Existe relación entre las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana, con las dimensiones y el nivel de Burnout detectado en estos?

## Conceptualización del síndrome de Burnout

El Síndrome de Burnout tiene su origen en la década de los 70, como consecuencia del agotamiento observado por Freudenberger (1974) en el personal especializado en el cuidado de pacientes de su clínica en Nueva York. A partir de aquí, han sido muchas las definiciones que se han otorgado sobre esta enfermedad a lo largo de la historia (Brill, 1984; Pines, Kafry, Cherniss, Edelwich & Bronsky, 1980; Maslach & Jackson, 1981; Nagy, 1985; Maslach & Jackson, 1986; Pines & Aronson, 1988; Buendía, 2003), sin embargo, a pesar de la variada conceptualización en torno a esta, existe un consenso general de que se produce y se desarrolla en los con-

textos de trabajo (Maslach et. al., 2001; Brenninkmeijer, 2002; Gil-Monte, 2002) en los cuales existan inadecuadas condiciones laborales hacia sus empleados, puesto que es aquí donde estos experimentan agotamiento y falta de motivación (Schaufeli, Demerouti, Bakker & Nachreiner, 2001). Junto con esto, en gran parte de las acepciones sobre este síndrome, se pueden distinguir tres características esenciales que definen a los individuos que trabajan atendiendo personas y que presentan el Síndrome de Burnout: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Esta tridimensionalidad, que abarca de manera general las definiciones presentadas por diversos autores, se ajusta fielmente a lo planteado por Maslach y Jackson en 1986, razón por la cual, la investigación presentada se basó principalmente en lo definido por estos.

Sin embargo, es importante señalar al respecto que el concepto asociado al Síndrome de Burnout es un constructo en desarrollo, del cual no hay una unanimidad de opiniones sobre su significado.

## Dimensiones del Síndrome de Burnout

A través de las investigaciones de Maslach y Jackson (1981, 1986), se han distinguido tres síntomas esenciales que determinan el desarrollo del Síndrome de Burnout. Estos síntomas están asociados al agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que un individuo manifiesta como consecuencia de las condiciones laborales en las cuales se encuentra inserto. Dichos síntomas configuran las dimensiones del Maslach Burnout Inventory (MBI), el cual es un cuestionario con escalamiento tipo Likert, que, en la actualidad, representa uno de los instrumentos más usados para medir el Síndrome de Burnout.

### Agotamiento emocional

El agotamiento emocional puede ser asociado a la falta de energía, la que se manifiesta en conjunto con la sensación de agotamiento del patrimonio emocional que una persona posee al realizar su trabajo (Buzzetti, 2005). Junto con esto, pueden estar asociados sentimientos de frustración y tensión, en el sentido de que ya no poseen las ganas de seguir trabajando (Cordes & Dougherty, 1993).

Junto con la falta de energía y sensación de no poder realizar ninguna actividad, lo que como se dijo anteriormente tiene consecuencias tanto emocionales como físicas, las personas que presentan esta dimensión del Síndrome de Burnout, experimentan estados de irritabilidad, ansiedad y cansancio que son no superables por medio del descanso (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach et. al., 2001).

### Despersonalización

Como consecuencia del desgaste laboral, las personas tienden a alejarse y a tener malas actitudes tanto con la gente que atiende como con la que trabaja. Esta despersonalización o cinismo (que es otra acepción a esta dimensión) genera aislamiento y problemas interpersonales. Las manifestaciones concretas de esta dimensión se traducen descalificaciones, etiquetas y generalizaciones tanto hacia las personas que forman parte de su ambiente laboral, como hacia las personas hacia las cuales ofrece sus servicios (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach et. al., 2001).

### Falta de realización personal

En esta dimensión, el trabajador posee un autoconcepto negativo respecto de sus logros laborales, lo que tiene una relación directa con problemas en su desempeño en el trabajo (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach et. al., 2001).

Las personas que sienten una baja realización personal tienen la sensación de no estar realizando un buen trabajo, percibiendo además que al inicio lo hacían mejor (Maslach & Leiter, 1997; Halbesleben & Buckley, 2004). De la misma manera, las personas sienten que no encajan en su institución laboral, percibiéndose como un individuo que no representa un aporte para la organización en la cual trabaja, y en la que cada nuevo desafío se percibe como agotador (Maslach & Leiter, 1997).

## Factores y consecuencias que produce el Síndrome de Burnout en docentes

El demandante contexto laboral en que se hallan los docentes, en conjunto con las inadecuadas condiciones de trabajo en las cuales encuentran inmersos, hacen que se considere a la docencia como una profesión estresante (Ballenato, 2003). Cuando el estrés presentado por los profesores adquiere altos niveles, es posible que estos estén propensos a desarrollar el Síndrome de Burnout.

Cornejo y Quiñonez (2007), mencionan que dentro de las causas atribuidas al Síndrome de Burnout se encuentran el poco tiempo de preparación de las clases, el gran número de estudiantes por sala, la relativamente mala evaluación social de la labor docente, el poco involucramiento de los padres con la educación de sus hijos y la escasa motivación del estudiante, entre otros.

Según Moriana y Herruzo (2004), las causas que determinan el desarrollo del Síndrome de Burnout en los docentes están asociadas a factores socio-demográficos, de personalidad y del trabajo. Dentro de las variables socio-demográficas, encontramos el género, la edad, el número de hijos, el estado civil, las relaciones familiares y el nivel de escolarización, entre otros.

Por su parte, Blase (1982) menciona que las causas que detonan el Síndrome de Burnout pueden ser clasificadas en primarias y secundarias (o contextuales). Dentro de las primeras encontramos los recursos materiales, las condiciones laborales y la violencia que se origina en los centros educativos. En las segundas tenemos los conflictos y ambigüedades en el rol del profesor, la transformación de la actitud de la sociedad en relación al profesorado, la poca claridad con respecto a los objetivos que persigue el sistema educativo y el deterioro de la imagen de los docentes.

Asimismo, Jarvis (2002) señala que las causas que influyen en la generación del Síndrome de Burnout, se puede clasificar en tres áreas: factores intrínsecos a la enseñanza, factores cognoscitivos y factores sistémicos. Los primeros tienen relación con la sobrecarga laboral y la disciplina de los estudiantes, los segundos están asociados a la eficiencia personal y los terceros se relacionan con el apoyo entre colegas y el clima organizacional.

Según Guerrero y Vicente (2001), los principales factores que determinan el Síndrome de Burnout en los docentes están asociados a variables tales como: los años de experiencia docente, la estabilidad de la personalidad, la ansiedad, las diversas asignaturas impartidas, el conflicto y la ambigüedad de roles, la intro y extraversión, la carga horaria, entre otras.

Considerando lo expuesto por los autores nombrados con anterioridad, en relación a las causas que generan el Síndrome de Burnout en los docentes, se podría señalar que, en general, estas apuntan a las inadecuadas condiciones laborales del profesorado, traducidas en aspectos tales como una elevada carga laboral, conflictos y ambigüedad de rol y un deteriorado clima organizacional.

Con respecto a las consecuencias que genera el Síndrome de Burnout en los docentes, Moriana y Herruzo (2004), mencionan que estas pueden ser referidas al ámbito personal, familiar y laboral. A nivel personal, se manifiestan diversas afecciones, como, por ejemplo, dolores musculares, dificultades gastrointestinales, problemas con la conciliación del sueño, náuseas, enfermedades respiratorias y virales, dolor de cabeza, baja autoestima, irritabilidad, cuadros depresivos, falta de autorrealización, entre otras. A nivel familiar, el docente siente agotamiento, irritabilidad, indiferencia en relación con los problemas de los demás, entre otras. A nivel laboral, el profesor experimenta insatisfacción e ineficacia con su trabajo, falta de motivación, falta de ganas para enseñar a sus estudiantes, entre otras.

## Metodología.

La muestra considerada para esta investigación, de carácter cuantitativa (de tipo descriptiva, correlacional, no experimental y transversal), fue de 112 profesores de cuatro comunas de la Región Metropolitana. Cabe destacar, que dicha muestra fue escogida de forma no probabilística y por conveniencia, puesto que su estructuración fue realizada en base a aquellos colegios y docentes que voluntariamente quisieron participar de esta investigación.

Con respecto a las variables de esta investigación, se puede decir que estas estuvieron compuestas por las dimensiones del Síndrome de Burnout y las variables de identificación de los docentes de este estudio.

Para analizar los datos recolectados, se utilizó el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 23, el cual representa un apoyo importante en el área de las ciencias sociales, económicas y de la salud. Puede realizar desde un simple análisis descriptivo, hasta uno multivariante, como, por ejemplo, regresiones y series temporales. Fue creado en el año 1968 por Norman Nie y dentro de sus principales cualidades están el poder trabajar con bases de datos de gran tamaño y la opción de recodificar las variables y registros según lo estime el usuario. En el caso particular de este estudio, se utilizó la estadística descriptiva e inferencial proporcionada por dicho paquete estadístico. Este además arrojó un Alfa de Cronbach de 0,923, el cual determina una excelente confiabilidad del instrumento utilizado en esta investigación.

Los datos obtenidos en esta investigación fueron analizados desde un punto de vista descriptivo e inferencial. Desde el ámbito descriptivo, se analizó cada variable de identificación en función del Síndrome de Burnout y sus dimensiones. En relación al análisis inferencial, se utilizó el test de chi-cuadrado para determinar las posibles relaciones entre las variables de identificación de los profesores del estudio, y el Síndrome de Burnout y sus dimensiones.

Para determinar los niveles bajo, medio y alto de cada dimensión, se dividieron los resultados obtenidos en el MBI adaptado en 3 tercios (Seisdedos, 1997). Asimismo, para establecer los cinco niveles de Burnout (nada, poco, medio, bastante y excesivo), se utilizó la investigación desarrollada por Esteras (2015) sobre este síndrome, realizada en una muestra de 171 docentes de la localidad de Alicante, España.

## Resultados

A continuación, se mostrarán los principales resultados obtenidos del análisis descriptivo para cada dimensión, de forma general, y en relación a cada una de las once variables de identificación de los docentes de este estudio:

**Tabla 1. Tabla de frecuencias del nivel Agotamiento emocional**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	43	38,4	38,4	38,4
Medio	33	29,5	29,5	67,9
Alto	36	32,1	32,1	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Podemos visualizar en esta tabla que el mayor porcentaje de docentes posee un nivel bajo de Agotamiento emocional, sin embargo, los profesores que tiene un nivel medio y alto constituyen aproximadamente el 60% del total de la muestra de esta investigación.

Tabla 2. Nivel de Agotamiento emocional en función de las variables de identificación

Variable de identificación	Categoría predominante del nivel alto	Porcentaje respecto de la categoría	Porcentaje respecto del total de la muestra
Género	Femenino	34,6%	24,1%
Edad	23 a 30 años	46,2%	10,7%
Estado civil	Casado	28,9%	11,6%
Número de hijos	0	32,6%	12,5%
Años en la docencia	De 8 a 14 años	33,3%	11,6%
Nivel(es) donde imparte docencia	Enseñanza Básica	41,4%	23,8%
Asignaturas	Asignaturas de Enseñanza Básica (generalista)	64,7%	8,7%
Modalidad de enseñanza	Educación Básica	40,6%	20,1%
Horario	Completo	28,1%	22,3%
Horas contratadas	43 o más horas	31,1%	12,5%
Tipo de contrato	Plazo fijo	36%	16,1%

En esta tabla se puede observar que los docentes de 23 y 30 años de edad junto a los profesores generalistas, son los que concentraron un mayor porcentaje en el nivel alto de agotamiento emocional, respecto a su categoría.

Tabla 3. Tabla de frecuencias del nivel de Despersonalización

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	40	35,7	35,7	35,7
Medio	35	31,3	31,3	67,0
Alto	37	33,0	33,0	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Podemos visualizar en esta tabla, que el mayor porcentaje de docentes posee un nivel bajo de Despersonalización, sin embargo, los profesores que tiene un nivel medio y alto constituyen aproximadamente el 70% del total de la muestra de esta investigación.

Tabla 4. Nivel de Despersonalización en función de las variables de identificación

Variable de identificación	Categoría predominante del nivel alto	Porcentaje respecto de la categoría	Porcentaje respecto del total de la muestra
Género	Femenino	35,9%	25%
Edad	23 a 30 años	42,3%	9,8%
Estado civil	Casado	28,9%	11,6%
Número de hijos	0	30,2%	11,6%
Años en la docencia	De 8 a 14 años	35,9%	12,5%
Nivel(es) donde imparte docencia	Enseñanza Básica	32,9%	18,9%

Variable de identificación	Categoría predominante del nivel alto	Porcentaje respecto de la categoría	Porcentaje respecto del total de la muestra
Asignaturas	Asignaturas de Enseñanza (generalista)	47,1%	6,3%
Modalidad de enseñanza	Educación Básica	33,3%	16,5%
Horario	Completo	28,1%	22,3%
Horas contratadas	43 o más horas	28,9%	11,6%
Tipo de contrato	indefinido	30,6%	17%

En esta tabla, al igual que en la anterior, se puede observar que los docentes de 23 a 30 años de edad junto a los profesores generalistas, son los que concentraron un mayor porcentaje en el nivel alto de despersonalización, respecto a su categoría.

**Tabla 5. Tabla de frecuencias del nivel de Falta de realización personal**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	29	25,9	25,9	25,9
Medio	41	36,6	36,6	62,5
Alto	42	37,5	37,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Podemos visualizar en esta tabla, que el mayor porcentaje de docentes posee un nivel alto de Falta de Realización personal, sin embargo, los profesores que tiene un nivel bajo y medio constituyen aproximadamente el 60% del total de la muestra de esta investigación.

**Tabla 6. Nivel de Falta de realización personal en función de las variables de identificación**

Variable de identificación	Categoría predominante del nivel alto	Porcentaje respecto de la categoría	Porcentaje respecto del total de la muestra
Género	Femenino	37,2%	25,9%
Edad	31 a 38 años	39,4%	11,6%
Estado civil	Casado	35,6%	14,6%
Número de hijos	0	34,9%	13,4%
Años en la docencia	De 8 a 14 años	48,7%	17%
Nivel(es) donde imparte docencia	Enseñanza Básica	37,1%	21,3%
Asignaturas	Asignaturas de Enseñanza Básica (generalista)	64,7%	8,7%
Modalidad de enseñanza	Educación Básica	37,1%	18,6%
Horario	Completo	25,8%	20,5%
Horas contratadas	43 o más horas	22,2%	8,9%
Tipo de contrato	Plazo fijo	42%	18,8%

En esta tabla se puede observar que los docentes que tienen de 8 a 14 años de trabajo junto a los profesores generalistas, son los que concentraron un mayor porcentaje en el nivel alto de falta de realización persona,

respecto a su categoría.

**Tabla 8. Tabla de frecuencias de los niveles de Burnout**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	37	33,0	33,0	33,0
Poco	19	17,0	17,0	50,0
Medio	13	11,6	11,6	61,6
Bastante	5	4,5	4,5	66,1
Excesivo	38	33,9	33,9	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Podemos visualizar en esta tabla, que el mayor porcentaje de docentes posee un nivel “excesivo” de Burnout, sin embargo, la cantidad de profesores que tienen un nivel “Nada” de este síndrome es bastante similar a la del mencionado.

**Tabla 9. Nivel de Burnout en función de las variables de identificación**

Variable de identificación	Categoría predominante del nivel alto	Porcentaje respecto de la categoría	Porcentaje respecto del total de la muestra
Género	Femenino	37,2%	25,9%
Edad	23 a 30 años	46,2%	10,7%
Estado civil	Casado	28,9%	11,6%
Número de hijos	0	34,9%	13,4%
Años en la docencia	De 8 a 14 años	35,9%	12,5%
Nivel(es) donde imparte docencia	Enseñanza Básica	37,1%	21,3%
Asignaturas	Asignaturas de Enseñanza Básica (generalista)	52,9%	7,1%
Modalidad de enseñanza	Educación Básica	37,1%	18,6%
Horario	Completo	29,2%	23,2%
Horas contratadas	43 o más horas	28,9%	11,6%
Tipo de contrato	Plazo fijo	40%	17,9%

En esta tabla se puede observar que los docentes de 23 a 30 años de edad junto a los profesores generalistas, son los que concentraron un mayor porcentaje en el nivel excesivo del Síndrome de Burnout, respecto a su categoría.

Con respecto al análisis inferencial realizado por medio del test de chi-cuadrado, de las 44 hipótesis propuestas, solo se pudieron comprobar las siguientes:

H1: “El género de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de agotamiento emocional de estos”.

H29: “La(s) asignatura(s) donde se imparte docencia se relaciona(n) significativamente con el nivel de falta de realización personal”.

H31: “El tipo de horario desempeñado por los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización personal de estos”.

H33: “El tipo de contrato de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de falta de realización



personal de estos”.

H44: “El tipo de contrato de los docentes se relaciona significativamente con el nivel de Burnout de estos”.

## Conclusiones y proyecciones

En términos generales, la investigación descrita logró describir el nivel de los docentes en cada una de las dimensiones del Síndrome de Burnout, así como también, el alcanzado en forma global en el mismo. De esta manera, se puede decir que la mayor parte de la muestra obtuvo un nivel bajo de agotamiento emocional (38,4%), un nivel bajo de despersonalización (35,7%) y un nivel alto de falta de realización personal (37,5%). Sin embargo, estos porcentajes son relativamente parejos si se comparan con los demás niveles. Con respecto al nivel de Burnout detectado, se pudo constatar que existe una polarización entre los niveles extremos “nada” y “excesivo” de este, concentrando cada uno un 33% y un 33,9% del total de la muestra, respectivamente.

En relación al análisis inferencial realizado por medio del test de chi-cuadrado, como se dijo anteriormente, solo se pudieron demostrar las hipótesis H1, H29, H31, H33 y H44. Con respecto a H1, se puede decir que se observó una tendencia de las mujeres a presentar un mayor nivel de agotamiento emocional que los hombres. Teóricamente, esto ya había sido propuesto por Purvanova y Muros (2010) y León-Rubio, León-Pérez y Cantero (2013). En relación a H29, se puede mencionar que el test de Chi-Cuadrado otorgó una significación menor que 0,05, por lo que se debería aceptar la hipótesis de investigación. Sin embargo, la tabla de contingencia asociada no cumplía que los requisitos para la aplicación del estadístico mencionado (el porcentaje de casillas con un recuento esperado inferior a 5 era superior al 20%). Dada esta situación, se buscó encontrar la significación exacta de esta prueba, la que, sin embargo, no arrojó ningún valor por falta de memoria en el programa estadístico (la tabla tenía una cantidad elevada de casillas). Es por esta razón que se propone que, en futuras investigaciones, la hipótesis pueda ser validada de manera más certera. Para esto se podría, por ejemplo, aumentar la cantidad de docentes por asignatura, ya que en muchas de ellas solo existía un docente. Junto con esto, es importante mencionar que la evidencia teórica sobre esta relación es bastante escasa, aproximándose a esta línea investigativa autores como Guerrero y Vicente (2001), quienes plantean, entre otras cosas, que uno de los factores que determinan el Síndrome de Burnout son las diversas asignaturas impartidas. Con respecto a H31, se visualizó una tendencia de los docentes que tienen horario completo en el establecimiento educacional en el cual se desempeñan, a tener una baja falta de realización personal, es decir, una alta sensación de logro. Sin embargo, esta hipótesis investigativa, no ha sido mayormente estudiada, por lo que se sugiere a estudios posteriores indagar más sobre este tema. En relación a H33, se pudo observar que los docentes que poseen contrato indefinido en la institución educativa en la que se desempeñan, tienden a tener una baja falta de realización persona (alta sensación de logro). Sin embargo, esta hipótesis investigativa, al igual que la anterior, tampoco ha sido mayormente estudiada, por lo que también se sugiere a estudios posteriores indagar más sobre dicha relación. Por último, con respecto a H44, se visualizó que los profesores con contrato indefinido tienden a no presentar el Síndrome de Burnout. Sin embargo, al igual que las hipótesis anteriores, no se encontraron bases teóricas que sustenten la asociación anterior, por lo que también se sugiere a estudios posteriores investigar sobre este tema.

Con respecto a la riqueza de la investigación realizada, se podría señalar el hecho de que, en pos de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, que como es sabido debe ser el foco principal de cualquier colegio, el equipo de gestión de este, en conjunto con los demás miembros de la comunidad, debieran previamente trabajar en función del bienestar docente, reduciendo los principales factores que llevan al profesorado a adquirir el Síndrome de Burnout. Esto es necesario, puesto que el profesor es el principal motivador del aprendizaje de sus estudiantes. Este aspecto es fundamental que sea trabajado, sobre todo a través de un liderazgo efectivo que movilice a la comunidad educativa a conseguir objetivos que sientan como propios. Lo anterior es trascendental, sobre todo en contextos vulnerables, ya que en estos la labor docente es más extenuante, debido a las diversas problemáticas que presentan sus estudiantes.

Para finalizar, es importante mencionar que el estudio expuesto puede ser enriquecido aún más, si se aplican entrevistas a algunos miembros de la comunidad educativa, en relación a la temática investigada. Esto conlleva

varía a establecer una investigación mixta, en la cual podría incorporarse el programa atlas.ti para el análisis cualitativo de la información obtenida.

## Referencias bibliográficas

- Ballenato, G. (2003). "Estrés Docente", Revista Digital UMBRAL 2000, N° 11, [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl).
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Brenninkmeijer, V. (2002) "A Drug Called Comparison: The Pains and Gains of Social Comparison Among Individuals Suffering From Burnout", Ed. Plantijn Casparie, Almere, Holanda
- Brill, P. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6, 12-24.
- Buendía, J. (2003). Riesgos psicosociales en la Universidad. El síndrome de "Burnout" y el "mobbing". Madrid: Fraternidad Muprespa.
- Buzzetti, M. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile (tesis de magíster). Universidad de Chile.
- Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organizations. Praeger Publishers.
- Cordes, C. & Dougherty, T. (1993). "A Review and an integration of research on job burnout", *The Academy of Management Review*, 18(4), 621 – 657.
- Cornejo, R. & Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5), 75-80.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions. Nueva York: Human Sciences Press.
- Ericksen, S. (1978). The Lecture. Memo to the Faculty. No. 60, April 1978.
- Esteras, J. (2015). Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes (Doctoral dissertation, UNED).
- Fernández, M. (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120–125.
- Ferrando, J., & Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Rev Psiquiatría Daf Med Barna*, 23(1), 11-8.
- Freudenberg, H. (1974). The staff burnout. *Journal of social issues*, 30 (1), 159- 165.
- Gil-Monte, P. (2002). "Síndrome de Quemarse por el Trabajo: Aproximaciones Teóricas, Explicación y Recomendaciones Para su Intervención. Documento Elaborado Para la OMS", Revista electrónica de Psicología Científica, [www.psicologiacientifica.com](http://www.psicologiacientifica.com).
- Guerrero, E. & Vicente F. (2001). Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado, Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Halbesleben, J. & Buckley, M. (2004). "Burnout in Organizational Life", *Journal of Management*, 30(6), 859-879.

- 
- Jarvis, M. (2002). Teacher stress: a critical review of recent findings and suggestions for future research directions. 4(1), 1-7.
  - León-Rubio, J. M., León-Pérez, J. M. & Cantero, F. J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: El papel del género. *Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 11-25.
  - Maslach, C. & Jackson, S. (1981a). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205>.
  - Maslach, C. & Jackson, S. (1981b). MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual. Palo Alto: University of California. Consulting Psychologists Press.
  - Maslach, C. & Jackson, S. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. Sanders y J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
  - Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2 ed.). Palo Alto. California: Consulting Psychologists Press.
  - Maslach, C. & Leiter, M. (1997): *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
  - Maslach, C., Leiter, P. & Schaufeli, W. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
  - Moriana, E. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of clinical and health psychology*, 4, 597-621.
  - Nagy, S. (1985). Burnout and selected variables as components of occupational stress. *Psychological Reports*, 56(1), 195-200.
  - Pines, A. & Aronson, E. (1988): *Carrer burnout: causes and cures*. New York: The Free Press.
  - Pines, A. M. & Kafry, D. (1981). Coping with burnout. En J. Jones (Ed.). *The Burnout Syndrom* (pp.391-410). Parkridge. IL: London House Press.
  - Pines, M. (2002) "Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2).
  - Purvanova, R., & Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185.
  - Schaufeli, W.; Demerouti, E.; Bakker, A. & Nachreiner, F. (2001). "The Job Demands-Resources Model of Burnout", *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
  - Seisdedos, N. (1997). *Manuel MBI. Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.
  - Unda, S., Sandoval, J. & Gil-Monte, P. (2008). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información psicológica*, (91-92), 53-63.
  - Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. & Scharager, J. (2003): "Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile". Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.



# RESEÑAS





## Juan Casassus: Estudios críticos - Fondo Editorial UMCE. 2016.

*Dra. Carola Sepúlveda Vásquez<sup>14</sup>*

*Educación Estudios Críticos* - de Juan Casassus, publicado el año 2016 por el Fondo Editorial UMCE, reúne una serie de textos escritos por el autor, que nos invitan, como su título indica, a una lectura crítica sobre la educación.

Uno de los capítulos que componen el texto y al que nos referiremos en esta ocasión, se titula *"La gestión emocional en la escuela"*. En él, Casassus nos propone comprender mejor el porqué y el cómo de la gestión emocional en la escuela, reconociendo a esta última como una organización particular y como una comunidad de aprendizaje en una sociedad en cambio constante, comprendiendo también el tipo de problemas de gestión que se deriva de la naturaleza de la escuela para ver un enfoque emocional o de gestión emocional frente a estos problemas.

Casassus señala que la escuela como toda organización se estructura en función de su misión, aunque para él se diferencia de cualquier otra organización, en tanto, su *"materia prima"* son seres humanos, niños con diferentes trayectorias y talentos, todos ellos diversos y además porque sus procesos de *"producción"* o metodologías apuntan a direcciones distintas de las estandarizaciones y moldes (p. 194). La escuela sería *"una organización que se apoya en lo que las personas traen y son, y no en un proceso sistemático de moldear una persona de acuerdo a un patrón pre establecido"* (p.195).

En este contexto, es que el autor, destaca que la finalidad o misión tiene en una escuela un peso mucho mayor que en otra organización, en tanto no sólo sería un elemento que la estructura sino que sería **la razón de su existencia**. Para Casassus *"La misión de las escuelas es hacer una diferencia en la vida de las personas, facilitando el desarrollo en ellas de una buena formación y, consecuentemente, también haciendo una diferencia en la vida de una sociedad"* (p. 194), siendo esta condición más importante que el desarrollo de la organización (escuela).

Un aspecto interesante del texto, es que el autor destaca que la escuela debiese ser una entidad de adaptación y cambio constante, a la escucha de las necesidades sociales (p.196) *"debe fijar sus finalidades en términos de lo que está "afuera" en la sociedad. Debe partir de afuera, y luego adaptar su interior"* (p. 196). Aspecto interesante si tomamos en cuenta, que en Chile, por ejemplo, muchas veces los movimientos sociales interpelean a la escuela y a la educación, en general, por su falta de diálogo con las necesidades y demandas sociales.

Este tipo de reflexión cobra mucha importancia, en tanto, para el autor, la escuela es *"un sistema de interacciones cuya finalidad es que los alumnos y alumnas aprendan las competencias requeridas para tener una vida equilibrada y próspera en su comunidad y que en consecuencia, se organiza en torno a esa finalidad"* (p. 197), por eso, el diálogo entre estos diferentes espacios debiese ser cercano y permanente.

Para Casassus, la noción de misión de la escuela debiese tener en cuenta dos aspectos adicionales: un grado de generalidad que permita variaciones que no afecten su esencia y al mismo tiempo, consideración de una perspectiva de largo plazo, tarea difícil si consideramos como decía Bauman, la fluidez o la liquidez de los tiempos que vivimos (Bauman, 2002:8).

---

<sup>14</sup> Doctora en Educación por la Universidade Estadual de Campinas. Profesora Asociada del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: carola.sepulveda@umce.cl

En este texto, Casassus también nos habla de los Directores de escuela, quienes tendrían una carga simbólica importante, pero una capacidad de decisión limitada producto de las limitaciones externas e internas que afectan su trabajo (p.200). Para el autor sería necesario que los Directores tuviesen competencias emocionales “no sólo para comprender la naturaleza de los problemas que enfrentan, generar mayor capacidad de orientar la escuela hacia su misión, sino también para usar la energía que proviene del mundo emocional para lograr que sea lugar donde se brinda una buena educación” (p. 212).

Esta falta de competencias emocionales, serían para el autor, una de las limitaciones que tienen los Directores para lograr poder e influir. En este análisis, él distingue los conceptos de autoridad y poder e indica que *“si entendemos autoridad como el derecho a tomar decisiones, y el poder como la capacidad de influenciar un resultado, notamos que si bien la autoridad recae en el director, él no tiene el poder (...) En una escuela, el poder se basa en elemento como carisma, o más frecuentemente, en el conocimiento experto de los docentes. Podemos decir que los directores tienen autoridad, pero el poder, la influencia, la ejercen los profesores”* (p.202).

Algo muy significativo en el texto es que el autor define las competencias emocionales como *“una apertura y una comprensión de mundo emocional personal y de los otros”* (p. 205) tratando de distanciarse de lo que para él sería la perspectiva de “inteligencia” emocional que las entendería como un conjunto de técnicas que permitirían manipular emociones propias o de otros. Para Casassus, el llamado es a no abandonar los impulsos emocionales auténticos que serían necesarios para lograr una buena educación y a comprender que *“al hablar del plano emocional no estamos hablando de un plano patológico, sino el plano en el cual ocurre la experiencia”* (p. 207).

Por lo significativo de esto, Casassus destaca que los diferentes agentes de la escuela debiesen preocuparse del desarrollo de las competencias de regulación y modulación de las emociones para generar procesos constructivos y vitales y no quedarse en los planos de la catarsis o los conflictos. El desafío sería comprender cómo funciona el mundo emocional considerando una exploración consciente de nosotros mismos y no viéndolo exclusivamente como un asunto cognitivo que se aprende en los libros.

*“La gestión emocional en la escuela”* de Juan Casassus es un texto que narra experiencias y donde el autor, a través de ejemplos y situaciones, se acerca al lector/a movilizándolo con emociones que posibilitan que la propia lectura también sea una experiencia.

Finalmente, pienso en las diversas reflexiones que moviliza este texto. Pienso, por ejemplo, en que hace poco tiempo, nos sorprendió la muerte de Nicanor Parra, antipoeta chileno y también profesor y quien al igual que el autor que hoy reseñamos, nos invitó a escuchar las emociones, a mirar a las personas y a sentir la vida.

Recuerdo especialmente esa Venus de Milo frígida<sup>15</sup> que nos presentaba Parra en sus artefactos visuales y pienso que la invitación de Casassus en este texto sería a construir experiencias educativas humanizadoras y a no dejar que las escuelas y la educación se conviertan en algo parecido a la estática y fría estatua de Parra.

El llamado es a no abandonar la **lectura crítica** y a trabajar porque las escuelas y la educación no pierdan el amor y la belleza. Que no se muevan sólo con fines de lucro.

---

15 Frígida: fría. <http://dle.rae.es/?id=IULyYkI> consultado el 02/02/2018 a las 16:12





Parra, Nicanor. PARRA Artefactos visuales, 2002. p.28  
En: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0013511.pdf>  
Consultado 02-02-2018 21.31 horas

## Fuentes Referenciales

- BAUMAN, Zygmunt. Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2002.
- Parra, Nicanor. PARRA Artefactos visuales, 2002.
- RAE. Diccionario de la lengua española. 23a. edición, 2014.



## Cristián Bellei: El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena

*Dr. José Michel Q.*

LOM Ediciones. EDUCACIÓN CIENCIAS SOCIALES y HUMANAS. Primera reimpresión, 2016, 252 páginas.

*“El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena”*, así se denomina el libro que junto con otros autores, Bellei nos presenta, para ser leído y analizado. Realiza una descripción de las políticas educacionales desarrolladas desde los años 80 a la fecha. El foco de la tesis, es que la educación chilena a la luz de la Constitución de 1980, funciona como un mercado, educativo que desarrolla el lucro.

Para el autor, organizar el sistema educacional bajo una lógica de mercado es profundamente incompatible con el compromiso por la equidad en educación y demostradamente ineficaz de mejorar la calidad educativa.

Las propuestas más recientes de privatización se insertan en un marco mayor de políticas que buscan introducir las dinámicas de mercado al interior de la educación pública o en el sistema educativo en su conjunto, que, si le compara con escuelas del mundo europeo - anglosajón, el caso chileno sería una expresión extrema de políticas de privatización, con una lógica de mercado, promoviendo la competencia entre escuelas. Como muestran los casos de Chile, Colombia y Haití en la región también ha habido política de privatización abierta de la educación, pero se trata de casos excepcionales, no de la regla.

De esta forma, las dinámicas de mercado en la educación no se avienen con la equidad en la educación. En el tradicional modelo meritocrático, la reproducción de las clases sociales a través de la educación era encubierta, con la dinámica de mercado dicha reproducción se vuelve transparente, y el sistema escolar comienza a operar como un amplificador de fuerzas desatadas de herencia social.

Además la segregación académica y sobre todo la segregación socioeconómica en los estudiantes, en educación básica y media, son comparativamente altas. La segregación socioeconómica parece haber aumentado en la última década mientras la segregación académica, parece incrementarse, especialmente para matemáticas, al pasar de la enseñanza básica a la media.

Finalmente nuestro autor afirma que las discusiones del apoyo estatal a los sostenedores con fines de lucro, serían muy diferentes si existiera en Chile una decidida e inequívoca política de apoyo y fortalecimiento a la educación pública, una sólida y mayoritariamente educación pública, también, se han destinados tantas energías a perfeccionar los instrumentos de política pública para con las escuelas privadas, con fines de lucro, *“al mismo tiempo que vemos desaparecer la educación pública sin que parezca preocuparnos”*.





## Dr. Jaime Caiceo Escudero: Gestión Educacional Análisis Teórico Práctico en Chile 1978-2016.

*Dr. Hernán Villarroel*

**Año de publicación: 2017, Santiago. Innovación Gráfica Ltda.**

Este libro resume toda una experiencia de vida. Tiene sus fuentes en haber dirigido varios colegios, en la docencia de pre y postgrado y en un aliado siempre presente, el desarrollo histórico, que, de hecho, la publicación de este libro, de alguna manera coincide con los 100 años de la obra de Henri Fayol **Administración Industrial y General**. (1916). en la cual enuncia los catorce principios administrativos que permitieron dar el carácter de ciencia a la administración.

Hay un aspecto que se destaca: El Director debe ser no solo un buen profesor, experto en Currículum, sino que también debe saber manejar la teoría y práctica de la Administración de Personal y la Gestión Financiera.

El Dr. Jaime Caiceo Escudero, reseña y analiza la normativa y gestión educacional de Chile en las últimas cuatro décadas, donde resalta el nexo que se hace con la problemática particular de este ejercicio de la alta dirección, en materia de educación, con la ciencia de la administración.

El libro está estructurado en cuatro capítulos: Gestión y Liderazgo Educacional; Autonomía y Gestión Educacional; Gestión de Personal en Educación; y Gestión Financiera en Educación, se destacan los dos últimos, considerando que los temas de gestión de personal y financiera, no son temas que se incluyen normalmente en textos de esta área.

El primero está dedicado a la Gestión y Liderazgo Educacional, se inicia con la parte conceptual de lo que es una organización hasta llegar a caracterizar una organización educacional, el proceso de toma de decisiones, reflexiones en relación a la gestión administrativa y los elementos para su modernización. Se resalta la necesidad que el director de establecimientos educacionales cuente con las aptitudes y capacidades de liderazgo que todo organizador tiene que tener. Este capítulo evidencia lo básico que tiene la administración: ciencia, arte y técnica, pues la gestión de dirección educacional requiere, como toda función administrativa, conocimiento, habilidades personales y procedimientos que permitan lograr los objetivos de una forma eficaz y eficiente.

El capítulo II trata de la autonomía en la gestión educacional, evidenciando un elemento que según el autor, es fundamental para los aprendizajes de los alumnos: autonomía del equipo directivo. *"En la actualidad, los directivos de establecimientos educacionales públicos no cuentan con la libertad suficiente para poder gestionar el recurso humano, no teniendo la posibilidad de contratar o despedir a profesores y administrativos según el logro de sus objetivos"*. El capítulo, que empieza con la parte más teórica de la autonomía de la gestión, concluye con propuestas para implementarla, a nivel curricular, de administración de personal, administración financiera y marketing.

El capítulo III se refiere a la gestión de personal en educación destacando la Selección y Contratación Docente, la Evaluación de Desempeño y la Auditoría de personal en los establecimientos educacionales. Estos tres aspectos deben destacarse porque no se incluyen habitualmente en textos e investigaciones de gestión educacional.

Finalmente, en el capítulo IV se tratan materias de gestión financiera en educación, destacando antecedentes

que la ciencia de la administración y también de la contabilidad han aportado al éxito del logro de los objetivos educacionales, los que se desprenden de experiencias de dirección en colegios particulares pagados y subvencionados.

Un aspecto transversal presente en todo el libro, es la vinculación con la ciencia de la administración, siendo éste el principal atributo de la obra.

## 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 20páginas; 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; Times New Roman 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. 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.