

INFORME FINAL

**'ESTUDIO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN
PROCEDIMIENTO PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL
EFECTO DE LOS
CURSOS-TALLER FORMACIÓN DE DIRECTORES
Y EQUIPOS DE GESTIÓN'**

- Santiago de Chile, Marzo de 2007 -

INDICE

INDICE

Introducción		3
Capítulo 1	Análisis de las propuestas de las Universidades	4
	1.1. Enfoque teórico-conceptual	
	1.2. Lineamientos Metodológicos.	
	1.3. Tratamiento de la temática transversal 'Liderazgo'.	
	1.4. Evaluación y Seguimiento.	
	1.5. Análisis contextual.	
Capítulo 2	Caracterización de las representaciones semánticas de los actores involucrados	13
	2.1. Observaciones preliminares	
	2.2. Caracterización de las percepciones de los actores en relación a las distintas instancias del curso de formación	
	2.3. Caracterización de las percepciones respecto del Plan de Mejoramiento.	
	2.4. Representaciones generales de las competencias directivas.	
	2.5. Caracterización de las representaciones de liderazgo.	
Capítulo 3	Cuestionario de Situaciones Directivas	37
	3.1. Análisis del Cuestionario de situaciones directivas.	
Capítulo 4	Percepciones evaluativas	43
	4.1. Aspectos Generales	
	4.2. Aspectos de la Metodología Utilizada.	
	4.3. Aportes de Contenido.	
	4.4. Contribución del Curso – Taller.	
Capítulo 5	Metodología para el procedimiento de seguimiento de los cursos-taller.	66
	5.1. Fase 1.	
	5.2. Fase 2.	
	5.3. Fase 3.	
	5.4. Fase 4.	
Capítulo 6	Conclusiones y Recomendaciones	92
	6.1. Análisis documental	
	6.2. Condiciones de entrada y salida de los participantes	
	6.3. Representaciones de los actores y percepción evaluativa	
	6.4. Modos de organización de los cursos-taller.	
	6.5. Síntesis y Recomendaciones	

INTRODUCCION

El presente documento corresponde al Informe Final del estudio de elaboración y validación de un procedimiento para el seguimiento y evaluación del efecto de los cursos-taller 'formación de directores y equipos de gestión'.

Este Estudio lo ha realizado el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, a partir de los requerimientos estructurados por el CPEIP. En términos temporales se realizó un seguimiento a un ciclo de curso-taller implementado durante el año 2006 por ocho universidades a lo largo del país.

En este se da cuenta de la fase final del estudio, integrando la información recogida y analizada en los informes precedentes y la generada en la última etapa.

Considerando el objetivo del estudio, a saber, 'diseñar un procedimiento que permita instalar una metodología de seguimiento de los cursos-taller de "Formación de Directores y Equipos de Gestión", que considere los factores de interacción de los participantes y gestión de los equipos académicos de las instituciones formadoras, así como el efecto sobre la adquisición y desarrollo de las competencias definidas en el Marco para la Buena Dirección, prácticas de gestión y aprendizajes por parte de los participantes de dichos cursos-taller' se han estructurado diversos capítulos en los que se analiza la información recogida a partir de diversos instrumentos y relacionada con los objetivos generales y específicos del Estudio.

Este estudio ha privilegiado una metodología que integre enfoques, metodologías y técnicas, lo que se aprecia en el diálogo planteado tanto en el capítulo de seguimiento como en las conclusiones finales y que tiene por propósito abordar de un modo adecuado tanto el objeto del curso taller como el proceso que lo sostiene.

La estructura del Informe consta de seis capítulos, que abordan, respectivamente, el análisis documental de las propuestas de las universidades; las representaciones de los directivos en torno a los cursos-taller y las competencias directivas; los resultados del Cuestionario de Situaciones Directivas aplicados al comienzo y final del perfeccionamiento; un análisis sobre el procedimiento de seguimiento de los cursos-taller; las percepciones evaluativas de los directivos al término del curso y, un capítulo final de conclusiones y recomendaciones.

El Informe constituye un registro tanto de la implementación de un procedimiento de seguimiento de los curso-taller, como del análisis del mismo, en función de definir el procedimiento más adecuado para realizar un seguimiento exitoso y que entregue información suficiente y significativa para el análisis de los procesos de aprendizaje en modalidades de perfeccionamiento como el planteado en el presente estudio.

CAPÍTULO 1.

ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DE LAS UNIVERSIDADES

El análisis de las propuestas presentadas por las Universidades y aprobadas por el CPEIP, constituye una vertiente de información en relación al seguimiento del curso-taller para directivos, en tanto entrega información documental respecto de los énfasis, consideraciones metodológicas, problematización y recursos -entre otros- en relación a los desafíos planteados por la convocatoria al curso-taller para directores y equipos de gestión. Por ello es que su análisis ha sido incorporado como una primera fase del estudio.

En función de lo anterior las propuestas de las universidades ejecutoras, a saber, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Pontificia PUCV (PUCV), Universidad de Chile (U. de Chile), Universidad U. Central (U. Central), Universidad Autónoma de Chile (UA), Universidad de Artes y Ciencias Sociales - Patagonia (U. ARCIS), Universidad Alberto Hurtado (UAH) y Universidad del Bío-Bío (UBB) fueron analizadas a partir de una matriz de referencia que consideró una lectura comprensiva en torno a las dimensiones de *Consistencia Interna*, *Enfoque Metodológico* y *Análisis Crítico Contextual*.

A la dimensión '*Consistencia Interna*' se integró como categorías: enfoque teórico; conceptual; metodológico y; las relaciones establecidas con el marco institucional dado, es decir, Marco de la Buena Dirección (MBD) y Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). A partir de éstas se establece, en un plano descriptivo, las formulaciones que cada propuesta realizó al respecto. Luego, se realizó un análisis a partir de dos ejes. El primero de ellos, *Coherencia Teórico-Conceptual*, entendida como la correspondencia entre el nivel de análisis teórico, conceptual y metodológico. El segundo, *Coherencia Metodológica* en tanto consonancia entre objetivos propuestos y resultados esperados.

La dimensión '*Enfoque Metodológico*', identificó los supuestos metodológicos y de aprendizaje; el tratamiento metodológico del 'Liderazgo'; los dispositivos de aprendizaje y; la estrategia de evaluación y seguimiento.

Por último en la dimensión '*Análisis Crítico Contextual*', se exploró los *Obstaculizadores* y *Facilitadores* referidos a la identificación de características contextuales que pudieran influir en el desarrollo del curso-taller. Por otra, *Nivel de Coherencia y/o Disonancia Metodológica*, entendido como la diferenciación en el tratamiento metodológico de las habilidades; los conocimientos y las prácticas. Finalmente, la *Capacidad Auto Correctiva*, asociada a la incorporación de evaluación durante el proceso de ejecución del curso-taller.

Bajo este esquema se procedió a describir las propuestas y, posteriormente, analizar los aspectos coincidentes, las particularidades y los elementos de continuidad que las propuestas de curso-taller plasmaban.

En consideración a que el resumen de las propuestas y análisis fue presentado en el Informe de Avance N° 1, en el presente capítulo se da cuenta del análisis comparado de las propuestas, en torno al enfoque teórico-conceptual y su relación con el marco institucional dado, los lineamientos metodológicos, el tratamiento de la temática transversal 'liderazgo', la evaluación y seguimiento y análisis contextual.

1.1. Enfoque Teórico-Conceptual de las Propuestas.

En el ámbito teórico las propuestas cuentan con desarrollos disímiles, llegando algunas a omitir referencias de este orden, o simplemente limitándose a la reiteración del marco planteado en los TDR. Otras propuestas se enriquecen de marcos teóricos adicionales, los que conectan al MBD y al SACGE, principalmente en la reflexión respecto del modo en que proponen abordar cada uno de los ámbitos de dicho marco, expresado en los distintos módulos a realizar en el programa de formación.

En este sentido es posible señalar que cada propuesta presenta una elaboración teórica particular, con distintos énfasis, todos ellos relacionados con el marco de referencia.

De manera que, tal como se señalara anteriormente, nos encontramos con propuestas que aluden de manera explícita al Marco para la Buena Dirección como enfoque teórico existiendo algunas que incluso se limitan a hacer referencias respecto de éste, señalando algunos conceptos básicos asociados a dicho marco, que no implican mayores desarrollos teóricos.

Al mismo tiempo nos encontramos con propuestas que intentan complementar y nutrir dicho marco. Por ejemplo, un factor que expresado con una cierta homogeneidad en las distintas propuestas es el referido a la importancia de entender las unidades educativas como organizaciones o estructuras que más que administradas y sometidas a fuertes procesos de control deben ser gestionadas de modo adecuado y coherente con los nuevos desafíos de las transformaciones epocales así como con el contexto que se establece por el proceso de reforma educativa en nuestro país.

Desde esta lógica resultan relevantes las concepciones asociadas a la gestión educativa, frente a las cuales algunas propuestas enfatizan la necesidad de entender ésta como proceso, al interior del cual se configuran como fundamentales la promoción de las responsabilidades compartidas, el trabajo en equipo, lo que al mismo tiempo implica un mejoramiento de las capacidades directivas y de gestión.

En este sentido, lo que se puede extraer, en términos generales de las propuestas es que la gestión se entiende como fuertemente relacionada con un tipo de liderazgo que promueve la incorporación de todos los actores y el desarrollo de sus competencias, asociando el liderazgo con capacidad para generar condiciones para el desarrollo de la gestión, la que a su vez debe estar centrada en el aseguramiento de la calidad, considerando la efectividad, énfaticando en la responsabilidades colectivas, en el trabajo colaborativo, en la capacidad de desarrollar un análisis crítico respecto del entorno y de la propia realidad, promoviendo en todos los actores involucrados el desarrollo de la habilidad de adaptarse a las necesidades cada unidad educativa y a la particularidad de

¹ Se adjunta como anexo el análisis descriptivo de las propuestas.

los procesos que se viven en éstas, vale decir deben existir altos niveles de flexibilidad que permitan ir adecuando los procesos a los indicadores de progreso.

Estos elementos son considerados y abordados de distinto modo en cada una de las propuestas, pero siempre en el marco y contexto establecido por los TDR. En consecuencia, las reseñas teóricas no constituyen un elemento diferenciador entre las propuestas, las que si varían en densidad.

En general, las propuestas se orientan a desarrollar comprehensivamente el concepto de gestión vinculado a los procesos de calidad de la enseñanza y el rol de las capacidades directivas en este marco, integrando –las que cuentan con mayor tratamiento- una problematización sobre la educación en contextos vulnerables, y una explicitación de lo que se entiende por competencias, especificidad que sólo está presente en algunas propuestas.

En consecuencia, es posible señalar que si bien existen énfasis distintos, en lo medular hay una serie de elementos comunes que se relacionan con el marco institucional dado, las diferencias se encuentran a nivel de especificidades de enfoque, de tratamiento conceptual y de desarrollo y densidad de éstas.

1.2. Lineamientos Metodológicos.

Por lineamientos metodológicos se entenderá lo referido a las distintas instancias de formación; el tratamiento de los objetivos; las premisas que se explicitan y/o infieren de las propuestas en este ámbito y los dispositivos específicos que las distinguan.

El diseño del curso-taller definió la realización de Sesiones Presenciales de Formación, Sesiones de Taller y Trabajo en los Establecimientos. En relación a las primeras el objetivo era *'(...) entregar los elementos teóricos, criterios conceptuales de base para el tratamiento de los contenidos del módulo así como retroalimentar respecto las tareas realizadas y el desarrollo del proceso (y) fomentar la reflexión a partir de la experiencia de la elaboración e implementación de las estrategias construidas por los equipos directivo²'*.

En ese marco, todas las propuestas dan cuenta de estas definiciones. No obstante, algunas enfatizan el desarrollo de metodología de taller y trabajo horizontal (U. de Chile, PUCV, UAH) en contraste con las que hacen referencia al carácter expositivo de esta instancia.

En las Sesiones de Taller se propuso la *'discusión de la implementación o ejecución de las tareas propuestas para cada establecimiento, realización de acciones especialmente definidas para estas sesiones, facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre pares potenciando de esta manera el aprendizaje'*.

Al respecto, las propuestas desarrollan lo anterior y proponen algunas metodologías específicas como, por ejemplo, generar protocolos de acción (UBB). Se presenta un menor grado de desarrollo en torno a la 'independencia creciente respecto a la Institución', planteada en los TDR; aunque se puede inferir que el trabajo de elaboración,

² CPEIP. Términos de Referencia. Curso-Taller Formación de Directores y Equipos de Gestión 2006. Página 7.

revisión, retroalimentación y análisis de los proyectos de mejoramiento por establecimiento -que las propuestas declaran- tiene asociado un proceso de autonomía e independencia por parte de los directivos. Sin embargo, las propuestas de la UAH y la PUCV lo intencionan planteándose la entrega de pautas de trabajo, trabajo en red y una agenda organizada por cada grupo en forma progresiva, respectivamente. Complementariamente la UBB vincula este aspecto al asiento territorial de los talleres.

Por su parte, el trabajo en los Establecimientos consideraba *'la puesta en marcha concreta de acciones que propone el desarrollo del curso-taller, asociadas a la estrategia a implementar'*.

Las Universidades proponen retroalimentación, monitoreo, aplicación de conocimientos, compartir experiencias, fijarse objetivos comunes, entre otros aspectos, enlazado a la elaboración del plan de mejoramiento, todo lo que es coherente con la caracterización de esta instancia de formación.

Considerando que el plan de mejoramiento se definió como 'el principal recurso metodológico del curso-taller', cabe realizar una mención más específica al respecto. Como se desarrolló en el Informe de Avance N°1 todas las propuestas lo consignan como un eje que articula las distintas fases, instancias y contenidos del curso, aunque se destacan las propuestas de las universidades UAH, PUCV, U. Central, U. de Chile que entregan más precisiones metodológicas al respecto, tales como, la necesidad de identificar fortalezas institucionales, delimitar las prácticas que requieren cambio, así como identificar las emociones asociadas a esta parte del proceso (UAH); la estructuración y tipo de apoyo en la elaboración de la estrategia mediante pautas y retroalimentación, así como la identificación de un problema fundamental para los establecimientos y la incorporación de un instrumento metodológico evaluativo, el Portafolio (PUCV); el desarrollo de un Plan de Desarrollo Curricular que considere diagnóstico, objetivo, estrategia, recursos, evaluación y plazos (U. Central); una estructura para el Plan que integre Objetivo General, Objetivos Específicos, Metas, Descripción y orden de las Etapas de la estrategia, Actividades para cada una de las Etapas, Tiempo asignado para cada Etapa y Actividad (Cronograma), Asignación de Responsabilidades por cada Actividad, Recursos Humanos, Financieros y de infraestructura, Productos Esperados (U. de Chile).

De esta forma, las definiciones realizadas en estas propuestas dan cuenta de una mayor estructuración en torno al recurso metodológico, centrándose la mayoría, en las características de planificación que implica el desarrollo del Plan de Mejoramiento.

En otro plano, sobre los objetivos plasmados en las propuestas, cabe mencionar que éstos tienden a la homogeneidad, considerando las definiciones realizadas en los Términos de Referencia del CPEIP, que sitúan como ejes el desarrollo de competencias ligadas a la gestión escolar y, tanto la apropiación como la reflexión crítica, del marco institucional (MBD). Una variación significativa se presenta en la propuesta de la PUCV, que incorpora la elaboración de la estrategia de mejoramiento en el objetivo general, con lo que se releva el recurso metodológico.

Siguiendo con los objetivos específicos éstos presentan mayores diferencias tanto en su claridad metodológica como en su coherencia con el cuerpo teórico-conceptual. Es decir, se alude en algunas propuestas a conceptos que no se encuentran sustentados en las

referencias teóricas. No obstante, no se presentan disonancias particulares significativas, más bien, vacíos y discontinuidades.

En lo referido a las premisas metodológicas que presentan las propuestas, éstas coinciden en el aprendizaje entre pares, la valoración de la experiencia y la reflexión desde la práctica, como recursos en el proceso de aprendizaje. Aunque no se presenta un desarrollo similar con los dispositivos metodológicos que plasmen estas definiciones, excepto en las referencias anteriores sobre los dispositivos de Taller.

El curso-taller, según plantean sus objetivos, se encuentra orientado al desarrollo profesional de directores y equipos directivos, la reflexión crítica respecto de su práctica, y la consolidación de algunas competencias. En relación a este último aspecto, el desarrollo de las propuestas, en tanto definiciones que relacionen competencias específicas con los dominios del MBD y los contenidos a entregar en el curso-taller, son inespecíficas.

No se encuentran referencias ni definiciones más acotadas respecto de qué se entenderá por éstas (competencias), qué ámbitos del desarrollo profesional implica o relaciones entre dominios del MBD y competencias básicas. En ese contexto, destaca la propuesta de la PUCV que caracteriza en cada módulo orientaciones asociadas a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, presentando una apropiación reflexiva de la definición de competencia en tanto *'articulación de recursos personales (cognitivos, prácticos, actitudinales) que se despliegan en la práctica para el logro de un desempeño efectivo'* (CPEIP. Términos de Referencia para la contratación de un estudio de elaboración y validación de un procedimiento para el seguimiento y evaluación del efecto de los cursos-taller 'Formación de Directores y Equipos de Gestión'. Página 5).

Por último y como se planteaba en el Informe de Avance N°1, no se consideran premisas en cuanto al aprendizaje de adultos. Si bien el perfil de los participantes del taller está dado por su calidad de directivos-docentes, lo es también su característica vital, la adultez.

1.3. Tratamiento de la Temática Transversal 'Liderazgo'.

Los Términos de Referencia del curso-taller definen la temática de Liderazgo como contenido transversal, enfatizando su relación con el proceso de elaboración de la estrategia, y las propuestas de las universidades coinciden con estas definiciones. De esta forma, la transversalidad constituye un desafío para las propuestas en tanto implica un ejercicio adicional para materializar esta orientación.

Un primer foco de distinción lo constituyen las definiciones conceptuales y operacionales que despliegan las propuestas respecto de esta temática, las que se observan sólo en algunas de ellas. En esta línea se hace referencia al liderazgo efectivo, líderes en acción, liderazgo acorde a las demandas de la sociedad del conocimiento y liderazgo educacional, siendo éstos últimos fundamentados en el marco teórico-conceptual.

Como definiciones operacionales se encuentran las que asocian el liderazgo a la capacidad de coordinación y direccionalidad, asociada a la gestión curricular en una comunidad educativa (UBB, PUC, PUCV).

En la estructuración de los módulos el liderazgo se plantea como un contenido específico integrado a través de unidades en Gestión Curricular, Gestión del Clima y la Convivencia y Gestión de Recursos. Pese a ello este último módulo (Gestión de Recursos) es al que menos contenidos de este orden se le han integrado.

Complementariamente se hace referencia a postulados constructivistas y premisas tales como el carácter colectivo del aprendizaje, reconocimiento de estilos de liderazgo, habilidades para la resolución de conflictos y conducción de la gestión curricular. En términos globales, las propuestas tienden a dar cuenta de los siguientes descriptores de liderazgo del MBD:

- El director asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos;
- El director es capaz de administrar conflictos y resolver problemas.
- El director difunde el proyecto educativo y asegura la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.

Los primeros dos descriptores resultan más difíciles de identificar en propuestas metodológicas y contenidos específicos:

- El director ejerce liderazgo y administra el cambio al interior de la escuela
- El director comunica sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores.

En torno al tratamiento, se observa una tendencia a la transmisión de conocimientos - sobre liderazgo- y sólo algunas desarrollan un enfoque metodológico que aborde aspectos actitudinales.

En cuanto a dispositivos que describen la forma en la que se tratarán los contenidos del Liderazgo, se encuentran metodologías de apoyo, como Portafolios y Bitácoras, desarrolladas procesualmente, a través de registros, análisis y retroalimentación, en torno a las capacidades de liderazgo y su realización en la gestión de los establecimientos. Pero son pocas (PUCV, UBB) las que delimitan en forma precisa este aspecto.

Considerando el carácter transversal dado al Liderazgo y su calidad de dominio en el MBD el desarrollo de las propuestas es débil en tanto precisiones conceptuales, relación entre las competencias asociadas a los módulos y liderazgo y desarrollo en lo referente al ámbito actitudinal. Es dable pensar que, los módulos y contenidos a entregar, deberían tener un correlato en cuanto a las competencias de liderazgo requeridas en éstos ámbitos, en términos específicos, y/o una jerarquización de competencias básicas.

1.4. Análisis Contextual.

Se ha estimado necesario incorporar en el análisis, la lectura que las propuestas efectúan en relación a factores contextuales, tanto internos como externos, en la medida que éstos pudieran transformarse en agentes que potencian y/o debilitan el diseño y la ejecución del curso-taller.

La identificación de factores contextuales entrega un abanico de posibilidades más amplio en la proyección de condiciones de éxito, fracaso y determinación de puntos de inflexión y planes de contingencia, que enriquece una propuesta en tanto capacidad de anticipación frente a fenómenos de distinto orden.

En primer término, destacan factores de carácter institucional que se representan como facilitadores en la implementación de esta iniciativa de perfeccionamiento.

Dentro de estos se encuentran la experiencia académica, metodológica, de investigación e intervención en proyectos del ámbito educacional que han desarrollado las universidades, dando cuenta de un significativo acervo que da solidez y respaldo a las propuestas. Destacan experiencias vinculadas a la implementación del SACGE e intervenciones en contextos de vulnerabilidad, por su estrecha relación con los objetivos del curso-taller.

En esta línea también se encuentran las experiencias de trabajo directo -perfeccionamiento e intervenciones- con docentes, ya que incorpora un saber previo, respecto del perfil de los participantes y las características de la cultura docente.

En este ámbito, la experiencia académica acumulada presenta características similares en las universidades ejecutoras.

En cuanto a variables externas, las propuestas mencionan y/o enfatizan factores asociados a las transformaciones socio-culturales en curso y los desafíos que para una educación de calidad implican; las características de la cultura organizacional de la escuela; y las particularidades presentes en los procesos educativos en contextos y territorios vulnerables.

Aunque estas variables se desarrollan, particularmente en el marco teórico-conceptual y la justificación de la propuesta, no es de la misma forma evidente su relación con los dispositivos metodológicos explicitados. Se infiere mayor complejidad en el enfoque de cada propuesta que lo que ésta logra dar cuenta, particularmente en los aspectos metodológicos.

Al respecto se presentan al menos tres factores que podrían tener un peso relevante en la consecución de los objetivos del curso-taller, a saber, el reciente concurso de directores, la evaluación docente y la actitud frente al cambio que se espera lideren los directores, teniendo como horizonte las metas del establecimiento. Algunas propuestas (UAH, PUCV) integran una reflexión en torno de la incidencia de estos factores en la motivación a la participación de los directores y equipos de gestión.

Otro factor contextual que se reseña en las propuestas se refiere a la situación actual, en cuanto a gestión escolar, en establecimientos educacionales que atienden a población en situación de vulnerabilidad. Si bien, se presenta como diagnóstico, éste no se desarrolla posteriormente como un factor a considerar en el devenir del curso-taller. Por otra parte, en la lectura se encuentran valoraciones diferentes sobre el fenómeno de vulnerabilidad, en algunas se pone acento en las potencialidades y en otras se nominan solo las carencias.

1.5. Evaluación y Seguimiento.

En lo referido a las modalidades de evaluación y a las propuestas de seguimiento post curso, en términos generales las propuestas tienden a una cierta uniformidad respecto de los lineamientos básicos de las evaluaciones que se propone desarrollar, en función de los requerimientos establecidos por los TDR. En este sentido, todas contemplan las tres

modalidades de evaluación que éstos señalan. Las diferencias se aprecian en el nivel de desarrollo o especificidad que cada propuesta presenta respecto del modo en que se efectuarán dichas evaluaciones y respecto de cual es la función que cumplirán éstas en el desarrollo del curso.

Las mismas diferencias se pueden apreciar en lo que respecta a las evaluaciones de proceso. En general, las propuestas no ofrecen acciones evaluativas predefinidas, solo se aprecian lineamientos generales de los aspectos que se pretende evaluar. En este sentido cabe destacar la propuesta de la PUCV que contempla la utilización de Portafolios como instrumentos evaluativos que aportarían información relevante respecto del proceso de aprendizaje.

Respecto de los lineamientos generales algunas de las propuestas señalan que esta contempla dos aspectos, por un lado se espera recopilar información sobre los avances y dificultades del proceso del programa de formación propiamente tal y por otro lado, se busca evaluar procesualmente el desarrollo e implementación de las estrategias de mejoramiento.

En relación a estos lineamientos generales, es común a la mayoría de las propuestas señalar la evaluación diagnóstica como una instancia que aporta información relevante respecto de las condiciones de entrada de los asistentes al curso de formación, y por otro lado esperan aplicar el mismo instrumento u otro similar en las jornadas finales, para evaluar los aprendizajes alcanzados atribuibles al desarrollo del proceso del programa de formación.

En esta misma línea general se identifican planteamientos comunes de algunas propuestas en relación a los objetivos de las evaluaciones. Por un lado, se espera que las distintas instancias evaluativas entreguen información respecto del dominio metodológico en relación a la elaboración de la estrategia y por tanto, permite también obtener algún tipo de información respecto de las habilidades para generar estrategias de resolución de problemas emergentes y por otro lado, se espera evaluar el conocimiento que poseen los directivos del marco institucional definido en los TDR, estableciendo el foco en la observación del mejoramiento de las competencias y de las prácticas de gestión.

Un área de diferenciación respecto de las evaluaciones en las diferentes propuestas está relacionada con la explicitación de los instrumentos que se utilizarán. En este sentido se destaca la propuesta de la PUC en la que se detalla en que consistirá el instrumento diagnóstico y el modo en que serán interpretados y utilizados los datos entregados por éste. Igualmente es posible destacar la propuesta de la U. Central por la especificidad que entrega en relación a los aspectos a evaluar.

En relación a la modalidad de seguimiento post curso, es posible observar diferencias significativas entre las propuestas, mientras algunas consideran la aplicación de test y cuestionarios con posterioridad a la finalización del curso otras ofrecen alternativas que implican un mayor nivel de acompañamiento y continuidad del proceso formativo.

Respecto a esto último, se destaca la propuesta de la U. de Chile la que como alternativa de seguimiento contempla poner a disposición de todos los participantes del curso un sitio diseñado sobre plataforma Web CT que permita la comunicación constante de todos los participantes hasta Junio del 2007, además considera el acompañamiento y asesoría de los mismos monitores que trabajaron con los equipos durante el desarrollo del

curso. Igualmente existen otras instituciones ejecutoras como la UA y la UBB que ofrecen un seguimiento *on line*.

En relación a la factibilidad de implementación de las propuestas realizadas parece necesario integrar aspectos contextuales y referidos a la cultura de las organizaciones educativas, tales como infoalfabetización, infraestructura digital, etc. situaciones que podrían poner en riesgo la efectividad de este tipo de seguimiento post curso, que espera medir el impacto de la intervención durante el 2007. Esto señalado a partir de lo que se observó en la implementación del programa de formación, en el que tanto los coordinadores, profesores y monitores de las distintas universidades se vieron enfrentados a grandes dificultades operativas, debido a las deficiencias informáticas que presentaban muchos de los establecimientos. Estos problemas se originaron por la precariedad de la infraestructura informática de algunos establecimientos (velocidad de la conexión, mal estado de los computadores, etc, principalmente en los rurales o semirurales) o a la presencia de distintos niveles de analfabetismos digital de algunos participantes en el programa de formación; todo esto traduciéndose en importantes retrasos y que a la larga llevaron a algunas modificaciones de las tareas contempladas por las universidades.

Respecto a la capacidad autocorrectiva, las propuestas presentan una cierta similitud en la medida en que conciben las evaluaciones en proceso, los monitoreos, las sesiones en terreno en los establecimientos, etc, como instancias que permiten evaluar el estado de elaboración e implementación de la estrategia y , al mismo tiempo, como mecanismos que entregan información útil para evaluar la necesidad de reorientar los contenidos que se entregarán en las distintas modalidades de trabajo. Nos obstante esto, ninguna institución contempla una reorientación de carácter metodológico, lo que da cuenta de capacidad autocorrectiva de carácter limitado.

CAPÍTULO 2.

CARACTERIZACION DE LAS REPRESENTACIONES SEMÁNTICAS DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS

2.1. Observaciones preliminares.

Considerando, que los medios a través de los cuales es posible recoger datos e informaciones sobre las representaciones que se crean los directivos, con respecto a sus competencias profesionales y formas de gestión, son tan variados como los enfoques analíticos que de ellos se desprenden, es imperativo dejar claro cuales son los márgenes y alcances del capítulo que se ofrece a continuación.

En primer lugar, las representaciones construidas, se identifican a partir del propio discurso de los directivos y coordinadores institucionales, recogido mediante entrevistas en profundidad y grupos focales, y no de observaciones en terreno u otros instrumentos de recolección de información, pues lo que se busca es identificar en el discurso de los directivos y coordinadores la existencia de elementos que den cuenta de las competencias directivas que se desprenden del Marco para la Buena Dirección.

Segundo, el objetivo del presente capítulo apunta a recoger las representaciones de los distintos actores involucrados, no a evaluar el desempeño de las universidad en el desarrollo del curso, aun cuando por momentos éstas hagan alusión específica al curso, las diversas instancias, los relatores o los monitores. Pues lo que importa aquí es poder, a través de la percepción de los directivos y coordinadores institucionales, identificar la eventual presencia de determinadas competencias adquiridas, expresadas en las representaciones de los actores, que de cuenta de ciertas formas de gestión

Tercero, el análisis de dicho discurso se hace considerándolo como un mecanismo de interacción, *en términos de la acción social que llevan a cabo los 'usuarios del lenguaje' cuando se comunican entre sí en 'situaciones sociales' y dentro de la 'sociedad' y la 'cultura' en general*³, integrando dimensiones contextuales a las que tradicionalmente no se les presta demasiada atención. En este sentido, las páginas que siguen a continuación, ponen el acento en las competencias directivas asociadas a las dimensiones de "Liderazgo", "Gestión Curricular", "Gestión de Recursos" y "Gestión del Clima Organizacional y Convivencia", sin perder de vista, especialmente, las condiciones socio-económicas, la "cultura escolar" de cada establecimiento y los roles sociales de los diversos individuos participantes (Director, Jefe de UTP, Inspector General, Orientador o Coordinador de la Universidad), además de aspectos propios de la cultura o sociedad locales, en la medida que sea pertinente

Desde una perspectiva general, a partir de una primera lectura de la información recabada, resulta claro que, en tanto iniciativa el grueso de los directivos muestra una opinión positiva con respecto el Curso de Formación, y se manifiesta satisfecho de haber participado en él, por ende la mayor parte de las percepciones y representaciones semánticas que hacen sobre los diversos aspectos, instancias que incluyó, contenidos

³ Van Dijk, Teun A. (compilador): *"El discurso como estructura y proceso"*; Capítulo 1: *"El estudio del discurso"*, p.38; Editorial Gedisa, Barcelona, 2003.

que abordó y metodología que utilizó, están teñidas de esta percepción inicial. Dicha predisposición queda de manifiesto en el análisis del discurso, tanto de los directivos como de los coordinadores institucionales.

Paralelamente, esta preconcepción debe ser comprendida, en cierta medida como fruto de un entorno social y profesional que hace permanente referencia a la importancia del perfeccionamiento y la capacitación, razón por la cual no es de extrañar que sobre un 63% de los directivos encuestados, en los cursos de las 8 universidades ejecutoras, hayan reconocido haber asistido a cursos similares alguna vez. Llegándose a extremos, como el de la UAH donde más del 85% de los directivos señala haber participado en este tipo de capacitaciones, en contraste con el grupo de la PUCV, donde dicho porcentaje sólo asciende al 47%.

Lo relevante a este respecto, es que el convencimiento de que el curso de formación es una instancia positiva en sí misma, independiente de su resultado práctico, se sitúa en la base del discurso de todos los entrevistados, pues todas las expresiones, comentarios, ideas y reflexiones, parten desde este punto de vista, que se configura como un sistema de creencias sociales compartidas. En esta dirección, más allá de los volúmenes porcentuales específicos obtenidos en la encuesta, es significativo observar que ciertos discursos dominantes, repetidos por los diversos actores, tienen un correlato empírico o al menos se expresan objetivamente en la realidad.

Dicha predisposición positiva a la participación en cursos de perfeccionamiento, es posible considerarla como uno de los fundamentos ideológico-contextuales del discurso de los participantes, en el sentido de que corresponde a construcciones sociales de carácter general y abstracto que, en cierta medida, organizan y controlan el conocimiento y las opiniones referidas a las temáticas consultadas, situándose en la base del discurso. De este modo, sirven de matriz interpretativa y en último término determinan el sentido de muchas manifestaciones verbales, que descontextualizadas podrían llevarnos a conclusiones diferentes. Por lo mismo, tanto el discurso como las representaciones que de él se desprenden remiten permanentemente a una lógica evaluativa que tiende a construir toda la argumentación desde la importancia que significa para los directivos y, docentes, asistir a instancias de formación, actualización y de capacitación, como un medio de legitimación social y profesional.

Ahora bien, en relación a los calificativos utilizados para referirse a la iniciativa estos deambulan entre “provechosa”, “positiva”, “enriquecedora” y “muy buena”, valorando especialmente la importancia simbólica que implica trabajar con equipos de “prestigiosas” universidades, en quienes perciben un alto nivel académico, además de reconocer el compromiso demostrado por los equipos ejecutores. Sin embargo, escasamente se hacen alusiones más allá de simples generalizaciones, permitiendo inferir que estas opiniones responden a la verificación empírica de las pre-concepciones descritas anteriormente, más que a la reflexión crítica de los directivos considerando las necesidades de sus establecimientos.

La excepción a la regla, se observa en la Universidad del Bio Bío, en la cual el Director de la Escuela México de Chillán, al referirse al curso de modo global, rescata como principal elemento positivo la interactividad lograda, mediante la utilización de metodologías que promovían la participación directa y la generación de diálogo. Todo lo cual permitió conjugar los aspectos teóricos con su manifestación práctica, en la cual se fomentaba la interacción entre los participantes, a través de diversos trabajos, actividades y ejercicios.

En este sentido, se considera a la interactividad conseguida como el elemento clave que enriqueció el trabajo, y marcó la diferencia entre esta capacitación con otras, de diversa índole, a las que han asistido, ya que fomentó la ejercitación concreta de las competencias que se pretendía fortalecer durante el desarrollo del curso. Además de servir como espacio de encuentro, que permitió compartir experiencias entre directivos provenientes de realidades muy disímiles, pudiendo comprobar que en muchos casos, a pesar de la diferencias de número de matrícula, origen de sus alumnos, emplazamiento geográfico o de recursos materiales; los problemas que deben enfrentar son similares.

2.2. Caracterización de las percepciones de los actores en relación a las distintas instancias del curso de formación.

Situándose en un marco general, en el cual, las opiniones de los directivos con respecto al curso, se construyen sobre la base de que la realización de actividades de perfeccionamiento es necesaria y positiva, la percepción de las distintas instancias que conformaron el Curso de Formación debe ser interpretada en todo momento desde esa perspectiva. No obstante, es posible advertir, no sólo algunos ámbitos susceptibles de ser mejorados o reforzados, sino también marcadas diferencias entre el resultado final de la ejecución de las propuestas de las distintas universidades. Todo lo cual no altera la evaluación final de los directivos, ya que independiente de las características, aciertos, falencias y ausencias de cada uno de ellos, el resultado final siempre es una valoración positiva.

Uno de los elementos comunes que subyace en el discurso de la mayor parte de las personas entrevistadas, es la relación automática que se hace entre la utilización de metodologías innovadoras y la valoración positiva de la actividad a la que se hace alusión. En este sentido, pareciera que el simple hecho de proponer formas novedosas de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, constituye en sí mismo un elemento importante a considerar en el proceso de evaluación, aun antes de constatar si efectivamente dicha innovación da los resultados esperados o no. Este planteamiento, es coherente con la percepción, instalada en el sentido común de que no es posible lograr mejores resultados en base a formulas ya probadas, por lo mismo la “innovación” como concepto es considerada un valor, que ha ido permeando a la sociedad desde la teoría de la administración comercial a los más amplios ámbitos, que van desde la gestión educacional hasta la política, y por extensión a todas las formas de administración de recursos, personas e instituciones.

Ahora bien, aun cuando estas preconcepciones, de algún modo predisponen a las personas a valorar positiva o negativa una iniciativa, esta última necesariamente debe someterse a la experimentación concreta, para comprobar empíricamente el valor de la actividad propuesta. Por esta razón, aún cuando la mayor parte de las personas consultadas considera que, en general, el Curso de Formación no apeló a metodologías innovadoras, salvo pequeñas salvedades o algunos relatores en particular, de todos modos la evaluación final del curso, las instancias que lo componen y la metodología utilizada recibe una buena evaluación. Entre los aspectos novedosos que se mencionan, esta el hecho de haber pensado el curso no sólo para directores o jefes técnicos, sino para el equipo de gestión como totalidad. Por ejemplo, un director participante del curso desarrollado por la Pontificia PUCV plantea: “... *primera vez que me toca participar de un curso que esté concebido en estos términos, que respeta las individualidades y se asignaban horas de acuerdo a la situación de cada uno y en eso es muy novedoso.*”

Siguiendo la misma lógica, algunos directivos señalan que la metodología utilizada es similar a la que están acostumbrados, pero paralelamente, se valora positivamente la riqueza que produce el encontrarse con gente de otros establecimientos y compartir experiencias comunes, en un lugar neutro, pues facilita la interacción y mejora la comunicación. En palabras de la directora de la Escuela Básica Poeta Pablo Neruda de la comuna de Lo Prado: “... *al final todos hacen lo mismo, exposición, debate, plenarias, comisiones, informe final, pero a veces el hecho de que sea en otro lugar, con otra (gente) le da otra connotación*”; refiriéndose al trabajo realizado por la Pontificia Universidad de Católica de Chile.

Entre las razones esgrimidas para argumentar la valoración positiva de la metodología utilizada, por algunas universidades, se plantea la complementación de múltiples posibilidades existentes en la actualidad. Si bien cada una de las ellas les resultan familiares, lo novedoso, de cierta forma, habría sido la articulación de exposiciones de contenidos en la jornadas presenciales, el trabajo en taller para profundizar los contenidos y una instancia informática, que permite actualizarse y conectarse con mayor facilidad, y paralelamente, el seguimiento de los monitores en terreno que los obliga a cumplir las metas.

En este sentido, se desprende del discurso de varios directores que, dada la familiaridad con la metodología aplicada, ésta facilita el aprendizaje, pues junto con replicar las formas tradicionales de enseñanza, clase magistral y ejercicios, obliga a tener un espacio en el establecimiento para desarrollar el trabajo con la guía de monitores, y al mismo tiempo obliga a utilizar la plataforma informática, lo cual rompe el temor que muchos directores tienen hacia las nuevas tecnologías de la información. No obstante, es necesario dejar en claro que, de acuerdo a lo expresado por los directores, no todas las universidades hicieron un trabajo sistemático de seguimiento en los establecimientos con la ayuda de monitores, y que en muchos casos las plataformas informáticas no funcionaron como se esperaba.

Dentro del conjunto de preconcepciones que afloran en el discurso de los directivos, que se han mencionado hasta ahora, la predisposición positiva a las actividades de perfeccionamiento y el valor positivo asignado a las iniciativas innovadoras, necesariamente deben sumársele el valor asignado a las actividades participativas y a los ejercicios prácticos. Esto último, porque dada las actuales condiciones de trabajo, los plazos restrictivos y la escasez de tiempo disponible para realizar grandes reflexiones, la transferencia de fórmulas, metodologías, ejemplos y ejercicios fácilmente replicables, son percibidas como un real aporte la labor pedagógica. Y en relación a la participación, porque simbólicamente se reproduce el patrón de democratización de la sociedad en su conjunto, cuyo talón de Aquiles, de acuerdo a lo expresado fragmentariamente por el discurso público es precisamente la participación ciudadana. Razón por la cual se valoran especialmente las actividades que incluyen una mayor participación, pues se asumen como enriquecedoras y más democráticas, en el sentido de que incorporan la voz de los “receptores” (clientes o beneficiarios), transformándolos, de objetos de formación, a sujetos de un proceso que los incluye, con sus particularidades y diferencias.

Esto último, es particularmente relevante porque pese a no encontrar mayores elementos innovadores en la metodología utilizada, en algunos casos, el hecho de ser integrados en una dinámica participativa, les aparece como innovación en sí misma; con mayor claridad algunos plantean que la metodología no fue novedosa, pero varios de los contenidos sí.

Ambos puntos inciden, por un lado, en la valoración del curso como totalidad, pues al tener un elemento innovador automáticamente mejora su evaluación, y por otro, los predispone positivamente a comprometerse con él, ya que en la medida que integra su propia experiencia, el curso adquiere mayor sentido. Esta es una de las razones que explica por qué algunos directores evalúan más bajo algunos módulos, como el de Gestión de Recursos, no tanto por la calidad de los contenidos en sí, sino por la falta de una mayor participación, que permitiese integrar la realidad de los establecimientos y de esta forma acercarle los contenidos a su experiencia concreta.

Si bien, la evaluación positiva que hacen los directivos del curso es generalizada, y reconocen avances y elementos prácticos que les han ayudado a mejorar su propia gestión, la percepción global no está exenta de dificultades, las cuales es posible agruparlas en dos grandes ámbitos, los obstaculizadores funcionales y los contextuales. En relación a los primeros, propios del funcionamiento práctico del curso, la observación más recurrente se refiere a problemas derivados de la estructuración espacio temporal del curso, pues se aprecia cierta discontinuidad de las actividades del curso en el tiempo, dejando largos espacios vacíos en los que no se reunieron. En este sentido y, en relación al curso ejecutado por la PUC, se señala que quizás habría sido mas efectivo articular la parte teórica con una parte práctica con mayor continuidad temporal, sin dejar pasar tanto tiempo entre una jornada y otra. Paralelamente, algunas de las actividades diseñadas parecen ser demasiado extensas para lo objetivos que se perseguían, pudiendo haber sido fácilmente simplificadas, o bien, habiendo aprovechado de generar mayores espacios de debate.

En el mismo sentido, en el curso llevado a cabo por la U. de Chile se observan también ciertos obstaculizadores derivados de la metodología de trabajo, en relación al aprovechamiento del tiempo, ya que sin dificultar el aprendizaje, no lo facilita demasiado, pues en ocasiones se trabajaba en torno a 2 o 3 ideas fuerzas, que se repetían una y otra vez en un espacio de tiempo demasiado prolongado, llegando a tornarlo tedioso, corriendo el riesgo de que se pierda hilo del trabajo o que los participantes se desconcentren.

Entre las dificultades contextuales que encontraron algunos directivos, estas dicen relación preferentemente con la falta de flexibilidad del curso, la necesidad de desplazamiento y cierta descordinación con otras instituciones, pues en varias oportunidades ocurrió que las Corporaciones Municipales o las Departamentos Provinciales convocaban a reuniones en las mismas fechas que las programadas por el curso. Situación que es corroborada, por ejemplo, por el Coordinador de la Universidad del Bio Bío, quien manifestó que en varias oportunidades las visitas a establecimiento que se tenían programadas, con semanas de anticipación, eran suspendidas, a raíz de compromisos adquiridos a última hora por las Corporaciones, DAEM o Departamento Provincial con los directivos de los establecimientos.

Paralelamente, se identifica como elemento obstaculizador la época del año en que se llevaron a cabo los cursos, pues en el segundo semestre se les concentró la evaluación docente, el SIMCE, el cierre del año, entre otras cosas, que entorpecieron el correcto desarrollo del curso. En este sentido, un aspecto que puede resultar anecdótico, como la

preparación de los actos y desfiles⁴ de Fiestas Patrias, se transforma en un serio inconveniente, no sólo para el desarrollo del Curso y el trabajo en establecimientos, sino también para las evaluaciones externas que se hacen del proceso, pues le resta 3 semanas a la programación inicial, obligando a recalendarizar, alargando los procesos hasta toparse con el cierre del año escolar en diciembre.

Cabe destacar, que consecuentemente con la representación general que hacen los directores de la actividad, evaluada en términos positivos; y de sí mismos, como sujetos proactivos, que integran o poseen las competencias que se pretenden fortalecer, detrás de cada una de las críticas y observaciones sobre elementos obstaculizadores, aparece una alternativa de solución, independientemente del criterio de realidad que ésta contenga. Por ejemplo, en relación a la estructura espacio temporal de las jornadas se plantea reducirlas, realizarlas en otro horario, o bien en otra época del año, por ejemplo en enero y febrero⁵. Como también, se propone realizar cursos por comuna, y de este modo evitar largos desplazamiento de algunos directivos, como los efectuados de San Antonio a Valparaíso, de Coelemu o Portezuelo a Chillán, e incluso desde algunas comunas del sector poniente de la Capital a los centros universitarios. En relación a esto último resulta llamativa la contradicción en el discurso de los directores, por un lado identifican como uno de los elementos más relevante la interactividad lograda al reunir a establecimientos de diversos orígenes y realidades, y al mismo se quejan del desgaste que significa tener que viajar al curso, en el cual se reúne dicha variedad de establecimientos.

2.2.1. Jornadas presenciales y contenidos del taller.

En relación a esta instancia en particular, la estructura discursiva de los actores involucrados sigue la misma lógica de la representación general con respecto al curso. Un primer acercamiento en mayor profundidad nos revela que, para la mayor parte de los directores, la jornadas presenciales constituyen el momento U. Central del curso, el cual le da sentido a todas las demás instancias, pues es en ellas donde se exponen los contenidos que luego serán profundizados en talleres, subidos a la plataforma virtual y aplicados en el trabajo en los establecimientos. De algún modo se les asigna el rol de instancias articuladoras, especialmente considerando la diversidad de formas que adoptaron el trabajo en talleres y en los establecimientos y, en varios casos, por el escaso aporte que significa la plataforma informática como instancia de formación y diálogo.

Sin perjuicio de la valoración positiva inicial, no existe coincidencia entre los directivos con respecto a la evaluación específica de las distintas características de las jornadas presenciales. Por ejemplo, un mismo aspecto, como la duración de cada una de dichas jornadas, es considerada positiva y negativamente a la vez. En este sentido, resulta aclaradora la opinión de cierto directivo de que asistió al curso de formación ejecutado por la U. de Chile quien sostiene que en relación a las cátedras dictadas en las jornadas presenciales, por momentos algunos de los participantes parecen haberse aburrido, incluso dormido, pues les planteaban actividades percibidas como pueriles.

⁴ Particularmente en regiones, es muy común que los establecimientos educacionales organicen - o participen en - desfiles de Fiestas Patrias ocupando la primera mitad del mes, e incluso más tiempo, en la organización de la actividad, en la cual suelen participar además organizaciones comunitarias y bomberos.

⁵ Opinión del Director del Liceo Juvenal Hernández Jaque de El Carmen. En base al hecho de que deben viajar para asistir, y ocupan el día entero en el curso, dejando "botado" el establecimiento.

En contrapartida, uno de los directores asistentes al curso a cargo de la PUC, manifiesta su conformidad con la duración de las jornadas, pues permitía un trabajo con mayor profundidad, generándose un espacio donde se podía opinar, cuestionar las situaciones, preguntar a los relatores, siendo este uno de los elementos importantes a considerar a la hora de evaluar la instancia de formación. Incluso, algunos de los participantes van más allá, el Director de la Escuela Marta Colvin de Chillán señala que *“rescataría de las presenciales el diálogo, la conversación y, a veces, cosas que se discutían y que a uno le servían como experiencia”*.

Al referirse a otra clase de elementos, como por ejemplo la existencia de espacios dados a la conversación, preguntas y a la interacción entre pares, o a la opinión sobre los materiales de apoyo utilizados; las expresiones se tiñen del manto de la percepción global. Aún cuando, a partir de las descripciones realizadas por los directivos, es posible advertir que se estuvo en presencia de cursos, o módulos, que no fueron particularmente interactivos y que no siempre se generaron espacios de diálogo entre pares, de todos modos la evaluación general continúa siendo positiva.

En este sentido, los datos arrojados por la encuesta de satisfacción son aclaradores, pues más allá de todo lo que sea posible extraer del discurso y que se haya podido observar en terreno, la opinión de los directivos es contundentemente positiva. Por ejemplo, sobre el 97% considera que en las jornadas presenciales se generaron espacios para expresar opiniones y preguntas, y de estos más del 85% cree que ello ocurrió siempre. La misma situación se observa al ser consultados sobre si dichas jornadas fueron capaces de crear espacios para interactuar y aprender entre pares, ya que más del 95% se manifiesta de acuerdo, de los cuales sobre el 78% cree que tales espacios se dieron siempre.

En relación a los contenidos entregados, existe un consenso generalizado en torno a la idea de que estos resultaban provechosos, no existiendo sino alusiones positivas al referirse de modo general a este punto, tanto de parte de los directivos como de los coordinadores. Este fenómeno, se repite al momento de analizar los resultados estadísticos, en los cuales sobre el 97% de los encuestados percibe los temas abordados como importantes o muy importantes. Del mismo modo, al ser consultados sobre si el número de sesiones fueron adecuadas para apropiarse de los temas que se abordaron, más del 84% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo. La misma percepción se repite en relación a si los contenidos fueron abordados de manera adecuada, con una aprobación que supera el 95%. En los tres casos no logran apreciarse diferencias significativas de una universidad a otra.

No obstante, al desagregar cualitativamente las percepciones por módulo del curso, las opiniones se diversifican, pudiendo identificarse claramente cuales son los módulos mejor y peor evaluados. Tal como podría inferirse, a partir del análisis global de la estructura discursiva de los directivos, los contenidos mejor evaluados son precisamente aquellas que corresponden a los módulos más cercanos a su experiencia profesional, pues al encontrar en ellas elementos reconocibles, les resulta más sencillo encontrarle sentido. En cambio, los contenidos referidos a temas más abstractos o alejados de la visión tradicional del trabajo directivo les resultan más áridos y menos asimilables. No sorprende entonces que hayan sido mejor evaluados los primeros que los segundos.

En este sentido, los contenidos de los módulos de “Gestión Curricular” se consideran particularmente pertinentes al trabajo directivo, pues entregan herramientas metodológicas replicables, sistematiza y ordena conocimientos que se manejan, o al

menos, se intuyen; y amplían la visión tradicional que sólo se refería a la existencia de un currículum formal y uno oculto, integrando, por ejemplo, el currículum contextual. Es decir, se refieren estrictamente a la finalidad última de la labor docente, que es formar y educar a las nuevas generaciones.

Del mismo modo, el módulo de “Gestión del Clima Organizacional y Convivencia”, es ampliamente valorado ya que vendría a hacerse cargo de una de las demandas y principales carencias que los directivos observan en su propia gestión, y que dice relación con los conflictos derivados de una merma, tanto del clima organizacional, dadas las presiones del entorno sobre los docentes, como en la convivencia al interior de muchos establecimientos. Uno de los principales elementos que determinan la valoración positiva de este módulo en particular, y por extensión a todos los demás, es el grado de interactividad alcanzado, pues aspectos como los espacios dados a la participación y la dinámica de las clases, son fundamentales al momento de evaluar el desempeño del curso.

Esto último se relaciona con la idea, ampliamente extendida en el último tiempo y que se desprende del discurso de varios directores, de que buena parte de los magros resultados obtenidos en educación en el último tiempo se deben a no haber sabido integrar los cambios experimentados por las nuevas generaciones de escolares, quienes ya no se relacionan con la autoridad como antaño, ni aprenden del mismo modo. En este sentido, es común escuchar, de boca de los propios directores, que los alumnos ahora son más “visuales” y “contestatarios”, no se quedan sólo con lo que dice el profesor y se desconcentran con mayor facilidad⁶, todo lo cual complejiza las relaciones humanas en las escuelas.

A diferencia de estos dos módulos, el de “Gestión de Recursos”, aún cuando a priori se considera fundamental, es evaluado de peor modo, si bien, en ningún momento se duda de su utilidad. Se plantea, por ejemplo, que era un módulo que contenía demasiada información relevante para hacerlo tan comprimido, lo cual no permitió desarrollarlo con mayor profundidad en temas U. Centrales, como el de Gestión de Personas. En otra dirección, se expresa también que el hecho de haber sido ejecutado por gente ligada a la administración empresarial, más que a la educación, no colaboró en la internalización de sus contenidos por parte de los directivos, pues se desarrolló en un lenguaje técnico desconocido por los directivos. No obstante, en concordancia con la predisposición inicial, algunos plantean que de todos resultaba posible hacer una síntesis y adecuarlos a la realidad educacional. En este sentido, se enmarcan la opinión del director de la Escuela Los Lingües de San Fernando, quien expresa: *“hablar de que el colegio es una empresa en peligro, pero empresa en términos de emprendimiento, ahí sí que podemos hablar de colegio”*. A modo de síntesis, valga citar al director de la escuela Marta Colvin de Chillán, *“yo creo que no estuvo malo, pero la línea apuntó para otro lado”*.

Finalmente, es posible apreciar ciertas peculiaridades en relación a las jornadas presenciales, dependiendo de la universidad a la que se haga alusión. En el caso de la PUC, por ejemplo, llama la atención que muchos directivos no puedan diferenciar claramente lo que correspondía a Jornadas Presenciales de lo que eran los Talleres,

⁶ Por “visuales” se estaría haciendo referencia a la creencia de que en la actualidad los niños y adolescentes están cada vez más vinculados a medios electrónicos de información, y por ende su “forma” de aprender se habría desplazado desde un modelo receptivo-verbal (maestro-aprendiz) a uno más experimental, interactivo, visual y auditivo. Mientras que por “contestatarios” se refieren a la toma de conciencia de los alumnos sobre ciertos derechos que creen propios, pero sin asumir necesariamente sus obligaciones.

utilizándose ambos conceptos indistintamente para referirse a la misma instancia. En el caso de Universidad de Bio Bío en cambio dicha diferenciación está dada por la estructura misma del curso, más que por el tipo de actividades que se desarrollaban en cada sesión, pues en algunas sesiones presenciales se hacían talleres, mientras que algunos se limitaron a ser simples clases magistrales. A este respecto, uno de los elementos más valorados de las Jornadas Presenciales era el reunir a los dos grupos de Talleres, el de Chillán y el de San Carlos, en la misma actividad, pues de este modo se fomentaba la interactividad entre los distintos directivos.

En resumen, las jornadas presenciales se representan en el discurso de los directivos como la piedra angular de todo el proceso, pues por un lado es en ellas donde se volcaron preferentemente los contenidos comprendidos en el curso, y por otro, porque a nivel simbólico remite al espacio conocido donde se lleva a cabo la enseñanza, la sala de clases –evocando al lugar del saber y de la actividad-. Esto, a pesar de que a nivel de discurso, muchas veces, se le da más importancia a la experimentación y al trabajo práctico, en tanto medio de verificación empírica de la validez y aplicabilidad de los contenidos.

Es significativo también, que aún cuando aparecen valoraciones contrapuestas, e incluso críticas, a la hora de referirse a determinados aspectos de las jornadas presenciales, estas diferencias no parecen alterar la visión común que se sitúa en la base del discurso de los diferentes grupos de directores. De igual modo, es importante reseñar que no se aprecian grandes diferencias en la valoración de los directivos capacitados por las distintas universidades, en relación a esta instancia de formación, pues las divergencias tienden a ser de carácter personal.

2.2.2. Talleres.

En contraste con lo que se observa en relación al análisis de las representaciones sobre las sesiones presenciales, con respecto a los talleres se desprenden del discurso marcadas diferencias de una universidad a otra, aún cuando en la mayoría de los casos se percibe este espacio como provechoso. Excepción hecha de la PUC, ya que los directivos que participaron de su curso de formación no son capaces de identificar la existencia de esta instancia de formación, confundiéndola con el trabajo en establecimientos y con las jornadas presenciales respectivamente.

En relación a lo anterior, resulta imperativo señalar que al hablar de trabajo en establecimiento, en ningún momento se ha aludido a algún acompañamiento de monitores de la universidad, más bien se plantea que dicho seguimiento en las unidades educativas no se realizó, tal como se verá más adelante; y consultados directamente por la existencia de alguna instancia de taller, algunos mencionan ciertas “visitas a terreno” que habrían resultado altamente enriquecedoras, asistiendo a talleres comunales en los cuales se llevó a cabo un seguimiento por parte de la universidad, cuya estructura se habría basado en la exposición de trabajos o experiencias de los directivos, que era complementada por recomendaciones, sugerencias y entrega de elementos conceptuales, por parte de los profesores de la universidad.

En la vereda contraria se sitúan universidades como la Pontificia PUCV y la Universidad del Bio Bío, donde el trabajo de taller se aprecia mucho más estructurado. En la primera de ellas los directivos rescatan la relevancia de haber realizado talleres en distintos

establecimientos que se iban rotando, sirviendo cada uno de ellos, alguna vez como anfitriones de sus colegas, con el apoyo permanente de monitores de la universidad que guiaban el proceso.

Paralelamente la segunda universidad, se caracteriza por haber dividido a los establecimientos en dos grupos que se reunían en talleres diferenciados, uno en San Carlos y el otro en Chillán. En este caso, el acento puesto por los directivos apunta directamente al dinamismo metodológico y la interactividad lograda, por sobre los contenidos tratados o la estructura de las actividades, especialmente en relación al módulo de “Gestión del Clima Organizacional y Convivencia”, ya que todos los entrevistados hacen alusión a él. En este sentido, las percepciones recogidas señalan, por ejemplo, *“el módulo Gestión de Convivencia fue excelente, para mí fue el mejor de todos, bien práctico, hizo un taller del reloj, hizo otro de ubicarse con pareja, de canto en grupo. Fue una buena terapia para desahogarse y aprender”*⁷; o bien, *“La más útil de las instancias de formación fue los talleres pues en ellos se comparten experiencias, interpretaciones de los contenidos, se cosecha más”*.⁸

No obstante lo anterior, también se refieren a que en el módulo de “Gestión Curricular” uno de los relatores, si bien manejaba muy bien los contenidos, en vez de talleres realizaba clases expositivas, con buen manejo de contenidos, bien “aterrizadas”, con hartos espacios para la participación, invitando permanentemente a la audiencia a preguntar y opinar, pero sin actividades prácticas de ejercitación de los contenidos.

Por su parte, en relación a la instancia de taller del curso de la U. de Chile, del análisis del discurso de los directivos se desprenden dos fenómenos, por un lado, la sensación de que al tiempo se le pudo haber sacado mayor provecho, de algún modo en el taller se diluye la atención en los contenidos, pues en ocasiones estos no se profundizaron y no se trabajaron. Por otro lado, esto se suma a que muchas veces los directivos hablaban desde el deber ser, planteando realidades ideales, en vez de referirse a las dificultades concretas que experimentan en su trabajo cotidiano. En palabras del director de la Escuela Villa Centinela de San Fernando: *“en los talleres se tiende a decir lo bonito, lo bueno, y no se va a reconocer que en el sistema educativo hoy día hay tremendos problemas... no se aprovechó esos espacios para llevar una reflexión profunda y seria del tema”*.

La evaluación de los talleres, en términos globales, con respecto a la interactividad o la generación de espacios para hacer preguntas y dar opiniones, se repite en la medición de satisfacción con resultados que se sitúan sobre el 98% de los encuestados, con apenas una leve baja en las Universidades U. Central y Autónoma, en las cuales alrededor de un 25% de los participantes manifiesta que esta situación se dio sólo frecuentemente, no siempre. No obstante, para entender estos datos en comparación con el discurso expresado por los directivos en las entrevistas y *focus group*, es necesario considerar que en ciertos lugares no queda claro si los talleres constituían un tiempo distinto de formación, o sólo un apéndice dentro de las jornadas presenciales, tal como se señaló en los párrafos precedentes.

En síntesis, a partir de lo expresado por los participantes a los cursos, es posible advertir que no existe uniformidad con respecto al trabajo de los talleres. Mientras algunos de

⁷ Director de la Escuela Marta Colvin de Chillán.

⁸ Director Liceo Juvenal Hernández Jaque de El Carmen

ellos se muestran estructurados y son evaluados con calificativos muy positivos, en otros se llega incluso a diluirse esta instancia.

2.2.3. Plataforma informática.

Quizás la instancia de formación más polémica, o que mayores dificultades reportó, fue el funcionamiento de las plataformas informáticas como espacio de información, interacción y fuente de documentación, para generar redes de apoyo y trabajo entre los directivos y como canal de vínculo permanente con las universidades.

En este ámbito las experiencias van desde un recurso provechoso, que complementaba el trabajo de las otras instancias, hasta la virtual inexistencia de tales espacios. En este sentido, a juzgar por las percepciones de los directivos entrevistados, en el lugar que mejores resultados dio fue en la Provincia del Ñuble, a cargo de la Universidad del Bío Bío, ya que, de acuerdo a lo expresado por su coordinador general se apostó a realizar buena parte del seguimiento por medio de esta vía, dada la dispersión territorial de los establecimientos, obligando a los directivos a utilizarla y de este modo familiarizarse con los recursos informáticos. Lo anterior es ratificado por uno de los directores quien sostiene que, en parte, el seguimiento se realizó por medio de la plataforma informática, a través de tareas y trabajos que tenían que cumplir y que había que subirlos a la plataforma

En este caso, si bien, en general los directores consultados hacen una buena evaluación de la plataforma como medio de comunicación, espacio de interacción y centro de documentación; existen quienes reconocen no haberle sacado mucho provecho, a consecuencia de problemas de conectividad de algunas escuelas (Portezuelo, por ejemplo) y a la carencia de “alfabetización digital” en otros caso, como el del Director del Liceo Juvenal Hernández Jaque de El Carmen, quien sus 66 años señala abiertamente *“yo no soy una persona que esté muy capacitado para aprovechar el recurso de informática, pero a pesar de todo yo me metí a Internet y me preocupé de contratar Internet ... yo vivo en el campo, entonces es difícil lograr que allá se extienda la banda ancha”*. A pesar de estas dificultades y, aun cuando reconoce no haber aprovechado mucho este recurso, gracias a la buena disposición presentada, de todos modos manifiesta haber encontrados varios documentos de utilidad.

Otros directores, en cambio, al pertenecer a centros urbanos de mayor envergadura, señalan no haber tenido ningún problema en su utilización, pudiendo acceder a ella incluso desde sus hogares. En este sentido dicho espacio les sirvió para dialogar, para bajar y subir información o para enviar correspondencia. *“Es ordenado, tenían las materias para bajar, se veían los contenidos. Esta bien habían tres. Una de currículum, otra de recursos y otra de convivencia, y uno pinchaba y salía la hora y el día de las reuniones, y a su vez cada vez que había clases me llegaba un mail de recuerdo con las reuniones”*. Sin embargo, están conscientes que otros directivos, de comunas más alejadas sufrieron algunos problemas, dejando claro que estas dificultades no eran inherentes a la plataforma, sino que más bien respondían a problemas de conectividad, pues en estos casos Internet funciona en base de la telefonía rural y es considerablemente más lento e inestable.

En cierta medida esto mismo se registró en el caso de la U. de Chile, aunque debe reconocerse que sus directivos participantes no dan muchas pistas, ni se refieren en extenso a la utilización de este recurso, más allá de algunas menciones a haber sacado

información de utilidad y haber logrado conectarse con directivos de otros establecimientos. Sin embargo, de acuerdo a lo expresado por la coordinadora, uno de los elementos distintivos de la propuesta de la universidad era precisamente el trabajar con una plataforma informática ya probada en otros cursos y que había dado excelentes resultados. Durante todo el proceso fue monitoreado el funcionamiento de la plataforma (por las universidades), de forma que en todo momento pudo comprobarse su utilización.

Paralelamente, aprovecharon las visitas de monitores a terreno para alfabetizar computacionalmente a muchos de los directivos, quienes no estaban muy habituados a sacarle partido a las herramientas informáticas, llegando al extremo de escribir todo en papel, antes de pasarlo al computador, con la consiguiente pérdida de tiempo que ello implica. Sin embargo, por no ser el objetivo del curso el “alfabetizar informáticamente” a los directivos, este trabajo se hizo pensando en permitir una relación más fluida con la plataforma, dejando abierta la inquietud por la falencia generalizada de los directivos, en relación a la computación. Lo cual se suma a los problemas derivados de la conectividad en las comunas con altos índices de ruralidad, situación que les tocó enfrentar en varios establecimientos, donde a veces no fue posible solucionar este problema.

En total contradicción, a los directores asistentes al curso de formación de la PUC, les cuesta comprender el sentido de las preguntas referidas a la plataforma, tendiendo permanentemente a obviarlas o a responder con monosílabos; ya que, tal como señaló el Directora de la Escuela Básica Poeta Pablo Neruda de Lo Prado, tan sólo les asignaron un correo electrónico, a través del cual les avisaban las fechas de las reuniones, y no están al tanto de la existencia de una plataforma informática, ni de una página web de consulta. Esta percepción es confirmada por el coordinador de la universidad, quien reconoce que a ellos la plataforma no les funcionó, endosándole la responsabilidad a factores contextuales, la mala conectividad de sectores como Til-Til o Colina, y al robo de cables de telefonía que dejaba sin servicio de Internet a algunos establecimientos durante varios días, pues la mayoría de los establecimientos a su cargo están situados en sectores periféricos de la ciudad (Renca, Quilicura, Cerro Navia y Lo Prado).

Esta situación se repitió también, aunque en menor grado, en la Pontificia PUCV, cuyos directivos no se refieren mayormente a la existencia de algún tipo de herramienta informática de apoyo, razón por la cual tampoco se refieren a su uso, dificultades o fortalezas de ese recurso. Esto último, es coincidente con lo expresado por el coordinador institucional, quien señala escuetamente que debido a las múltiples dificultades encontradas, llegando sólo a algunos, no constituyó un recurso de formación relevante⁹.

Un elemento significativo, es que estas percepciones se contradicen con los resultados de la encuesta en la cual los directivos capacitados por dicha universidad califican la plataforma virtual con una nota 6.3. En contrapartida las plataformas mejor evaluadas en términos cualitativos reciben notas más bajas en las encuestas (UBB, 5.7 y U de Chile, 5.8). Esto podría explicarse por el hecho de que efectivamente dichas plataformas fueron usadas para los fines que se plantearon, y por tanto los directivos están más conscientes de las dificultades que significó para ellos la utilización de esta herramienta, a diferencia de aquellos casos (PUC, por ejemplo) en que el soporte informático se usó solamente como medio para informar a los directivos de las fechas de las reuniones y para mandar vía correo algunos materiales. En este sentido, cabe destacar que coincidentemente con

⁹ Cabe mencionar que la Plataforma de la PUCV estuvo fuera de servicio por largo tiempo, en el cual al intentar ingresar a ella salía un mensaje que decía que se estaba reparando y sería redireccionada.

lo expresado en relación a la sobrecarga laboral de los directivos, y con las dificultades que significa la utilización de herramientas informáticas, no resulta sorprendente que sean mejores evaluadas las plataformas virtuales que menos trabajo implica su utilización, sea por su inexistencia como tales, o bien, por el escaso aprovechamiento de esta herramienta, por parte de algunas universidades.

2.2.4. Trabajo en el establecimiento.

Con respecto al trabajo desarrollado al interior de los establecimientos, es posible agrupar a las universidades en dos grandes categorías. Por un lado están aquellas que haciendo uso de monitores, realizaron un seguimiento del trabajo a través de visitas periódicas en los establecimientos; y por otro lado, están aquellas en las que el trabajo al interior de la escuela fue desarrollado únicamente por parte de los Equipos de Gestión, sin mayor participación de monitores ni miembros del equipo de las universidades.

Dentro del primer grupo, aflora significativamente el trabajo realizado por Pontificia PUCV, donde las percepciones de los directivos son abundantes en calificativos positivos y ejemplos. Se señala, que las labores de seguimiento en los establecimientos se lleva a cabo por medio de una persona encargada especialmente, un monitor de la universidad, que siempre ha sido el mismo, y que ha estado presente permanentemente, tomándole el ritmo de trabajo, a la labor realizada con el equipo de gestión completo. Esta dinámica de trabajo, ha sido muy significativa y constituye uno de los aspectos mejor evaluados de todo el curso, pues de algún modo ha servido como aliciente y respaldo al mismo tiempo, obligándoles a trabajar y comprometerse.

No obstante, dada la tradicional resistencia a la supervisión y la evaluación externa que presenta buena parte de los directivos, según se desprende de sus propias representaciones sobre el trabajo docente, en varios casos esta estrategia de intervención no fue recibida de muy buena gana. En este sentido, la directora del Liceo Movilizadores Portuarios de San Antonio reconoce que en un comienzo *“había ciertas reticencias ante la presencia de una monitora de la universidad en el establecimiento, pues se sentía como una presión externa, sin embargo, con el paso del tiempo esta presencia resultó de gran ayuda, pues ayudaba a encausar el trabajo sin irse por las ramas”*. Además, según relata, su presencia sirvió como elemento mediador, lo cual sirvió para limar asperezas y recuperar la confianza entre los distintos involucrados en el Equipo de Gestión. Paralelamente, la presión puesta por el curso, y el trabajo que ello implicó, hizo surgir la necesidad de juntarse todas las semanas a trabajar en el establecimiento.

Compartiendo la misma percepción general, los directores del curso ejecutado por la U. de Chile, manifiestan una opinión bastante favorable sobre la relevancia que tuvo en el desempeño del Equipo de Gestión, la participación de monitores de la universidad. A este respecto el director de la Escuela Villa Centinela de San Fernando plantea que en el trabajo en el establecimiento ha resultado muy importante la participación de la monitora de la universidad que ha asistido en varias oportunidades a las reuniones de trabajo, abriéndoles el espectro de sus percepciones, muchas veces muy centradas en la realidad concreta a la que están acostumbrados, reforzando algunos contenidos y entregando materiales de apoyo. En este sentido, la coordinadora de la universidad señala que el monitoreo se estructuró en base a 3 visitas mensuales por establecimiento, utilizando a profesores universitarios y a estudiantes de último año de Sociología como monitores, llegando a constituir piezas claves para el funcionamiento del trabajo de los Equipos de

Gestión. Además, menciona el hecho de que al menos en el 80% de los establecimientos este trabajo con los monitores se hizo extensivo al Consejo de Profesores, dando muy buenos resultados.

La situación en el segundo grupo de universidades, aquellas que no contaron con la presencia permanente de monitores en terreno por parte de las universidades, es muy diferente. Dada la ausencia de un seguimiento en terreno constante de parte del equipo ejecutor del curso, la responsabilidad de trasladar los conocimientos adquiridos al establecimiento, recae directamente en cada uno de los Equipos de Gestión, y depende en gran medida del liderazgo y motivación del propio director.

En este marco, emergen con mayor claridad los distintos tipos de liderazgo y modalidades de gestión, pues al no tener la presión constante, o dicho de otro, sin ser llevados de la mano por agentes externos, buena parte del trabajo va a depender casi exclusivamente de su iniciativa personal. En este sentido, es posible advertir varios fenómenos, en primer lugar, en varios directivos que asistieron al curso de la PUC se observa cierta precariedad del trabajo al interior del establecimiento, pues éste sólo se habría desarrollado en la medida que les fuese solicitado alguna tarea del curso, mientras que apenas uno de los entrevistados de la UBB reconoce no haber podido articular el Equipo de Gestión en el Liceo, aludiendo más a factores internos, con licencias médicas del Director y la Jefe de UTP, a que a una consecuencia de la falta de seguimiento.

En segundo lugar, otro grupo de directores manifiesta que esta situación les ha obligado a reunirse ellos por su cuenta cada 15 días, o una vez por semana a trabajar en el Plan de Mejoramiento, esta percepción es más extendida entre los directivos de la Región del Bío Bío. Tercero, aun cuando todos señalan la inexistencia de un trabajo de seguimiento mediante monitores, algunos reconocen haber recibido visitas de relatores, e incluso, del coordinador general, para verificar el estado de avance del proyecto, esta situación sólo es observable en la UBB. En cambio en la PUC la única alusión a una visita en el establecimiento fue la realizada por el equipo de evaluadores externos del PIIE, la cual fue considerada como muy positiva para el trabajo.

En cuarto lugar y relacionado con lo anterior, en el discurso de prácticamente todos los directivos el hecho de recibir visitas de agentes externos es percibido como algo relevante, aun cuando en un inicio pueda constituir una presión, pues entre los elementos que más valoran los directivos está el hecho de ser considerados, incluidos, pues de algún modo en el imaginario directivo este es uno de los mecanismo de reconocimiento social de su gestión.

En quinto lugar, entre las dos universidades agrupadas en esta categoría existe una diferencia sustancial. En la PUC se observa una contradicción manifiesta entre el discurso del coordinador y el de los directivos, según el primero se hizo un plan de visitas a terreno en cada uno de los módulos, mientras que de acuerdo a lo señalado por los directivos no sólo no realizó seguimiento del trabajo en el establecimiento con monitores, sino que tampoco los directivos que asistieron a su curso reconocen la existencia de una plataforma informática de acompañamiento, o de otras formas de seguimiento fuera de las jornadas presenciales y los talleres.

Mientras que en el caso de la UBB, tanto los directivos como el coordinador general, expresan que la plataforma informática cumplió esa función, ante la imposibilidad de visitar constantemente todos los establecimientos. En este sentido, el coordinador señala,

que pese a tenerlo programado, por diversos motivos no fue posible materializar visitas a mayor número de establecimientos, y que para el 2007, pese a que se habían planteado realizar todo el seguimiento desde la plataforma, van a incluir un seguimiento en terreno. Todo esto a pesar de la dificultad funcional que implica atender a una población tan dispersa como la que presentó la Provincia del Nuble.

En resumen, a partir de la visión de los directivos, es posible plantear que el seguimiento del trabajo en terreno, en los lugares concretos donde se ejecutarán los planes de mejoramiento, es fundamental. No sólo por una cuestión formal, de cumplimiento de plazos, revisión de tareas o evaluación de procesos, todo lo cual se puede hacer perfectamente con un modalidad a distancia; sino, porque simbólicamente la presencia de las universidades en los lugares de trabajo de los directivos capacitados, expresa de forma material el compromiso de las instituciones con el proyecto que se lleva a cabo, y les significa una valoración a su propia gestión. De cierto modo, la visita, el monitoreo en terreno, representa el ser tomados en consideración, y ello es altamente valorado por los directivos, y por los docentes en general.

2.3. Caracterización de las percepciones respecto del Plan de Mejoramiento.

Uno de los principales aspectos donde se puede comenzar a rastrear con mayor nitidez, tanto el tipo de gestión educacional que llevan a cabo los directores, como el tipo de liderazgo que poseen, es precisamente el terreno del Plan de Mejoramiento que deben diseñar e implementar los diversos Equipos de Gestión. En las referencias a conceptos abstractos, como liderazgo, o las evaluaciones de procesos guiados por otras personas e instituciones, es más fácil identificar principios, preconcepciones, construcciones ideológicas, o nociones emanadas desde el deber ser. Pero al describir el trabajo concreto que están desarrollando, si bien estas nociones no desaparecen, afloran rápidamente las decisiones que toman, las estrategias que adoptan, las aprensiones que tienen, los conflictos al interior de los establecimientos y su forma de manejarlos, todo lo cual da pistas concretas de las competencias que tienen incorporadas y el tipo de liderazgo efectivo que poseen. Todo lo cual será esbozado en las líneas que siguen a continuación, a medida que se vayan describiendo los elementos más significativos de su percepción acerca de los planes de mejoramiento, para ser abordado en detalle en los puntos sucesivos.

Existen varios puntos de vista desde los cuales es posible comenzar a agrupar los distintos planes de mejoramiento. En primer lugar puede mencionarse el punto de partida, en general no hay sino dos grandes orígenes de todos los planes, estos son reformulaciones de planes previos, o bien, proyectos originales, surgidos a propósito del curso de formación. Con respecto a esto lo relevante es, considerando que la mayor parte de los planes se basan en algún proyecto previo o bien en algún problema que tenían identificado con anterioridad, que los problemas suelen ser intuitivos por medio de la experiencia concreta y, que en general las metodologías aprendidas para la identificación de problemas les sirven más como mecanismo de sistematización y ordenamiento de su propia percepción, que para develar conflictos subyacentes. No obstante, no debe pasarse por alto que en determinados lugares, los directivos aseguran haber logrado identificar la raíz del problema en sitios distintos a los que habrían esperado.

En segundo lugar, podrían agruparse los planes en torno a las problemáticas que se plantean, o al objetivo que persiguen. En todos los planes el fin último que se persigue es el mejoramiento de los resultados académicos y, buena parte de los proyectos apuntan

directamente a subir una cantidad determinada de puntos en la prueba SIMCE, o bien a fortalecer habilidades de comprensión lectora o matemática. Sin embargo, son abundantes también los proyectos que tienen como finalidad mejorar la convivencia interna o superar la desmotivación de los alumnos, como pre-requisito para pensar en subir los rendimientos.

En este sentido, pueden citarse algunos casos. El proyecto de la Escuela Marta Colvin de Chillán, por ejemplo, fue desarrollado sobre la base de un proyecto previo, busca mejorar la convivencia para conseguir mejores resultados académicos, partiendo, en una primera etapa, con el sector de lenguaje y comunicación, y con la implementación de un manual de convivencia. Se lleva una bitácora de seguimiento de las pruebas y de las planificaciones, y hay una carpeta con las entrevistas con los apoderados semestralmente. El actual plan integra un trabajo más ordenado, con bitácoras, con evidencias, totalmente sistematizado. La Jefe de UTP es el cerebro de la mecánica de todo el Plan de Mejoramiento, se trabaja con todo el Equipo de Gestión, pero es ella quien lo lidera.

Por su parte, en la Escuela Villa Centinela de San Fernando, el proyecto apunta a acortar la brecha de 182 puntos, entre el puntaje SIMCE más alto y el más bajo, del establecimiento, tomando como referencia los contenidos del módulo de Gestión Curricular. En una primera etapa el plan pretende trabajar el proyecto curricular de los 3 y 4 años básicos, paralelamente se pretende elaborar, en conjunto, un manual de convivencia que esté más ligado a la realidad concreta del establecimiento, y hacer gestiones para mejorar la infraestructura, junto con reestructurar al cuerpo docente para que trabajen coordinados por sub-ciclos y por sub-sectores, sin juntar a los 35 docentes para trabajar en el Consejo de Profesores.

Por último puede mencionarse el caso del Liceo Juvenal Hernández Jaque de El Carmen, donde el Plan apunta a mejorar la autoestima, para superar la desmotivación de muchos estudiantes, que se traduce en una deserción escolar de un 6 o 7% al año. La situación particular de este Liceo se explica en que el 60% de alumnos del Liceo proviene de los sectores rurales y tienen que dejar a sus familias para poder estudiar, y este es el segmento más desmotivado, con mayor deserción y peores calificaciones. Así dadas las cosas, para alcanzar el objetivo final de mejorar las calificaciones, primero habría que combatir la desmotivación y la deserción escolar. Situación que viene siendo observada por el director, y que no ha podido enfrentar por los problemas que ha tenido para articular un Equipo de Gestión, a pesar de la buena disposición de los diferentes actores.

En tercer lugar, los planes podrían ordenarse de acuerdo al nivel de relación o, de influencia que tiene el curso de formación y las universidades en ellos. Si bien es una categorización difícil de identificar con claridad, de todos modos surgen luces que permiten ver, por ejemplo, que algunos han sido diseñados autónomamente, sin la menor participación del equipo de la universidad. Tal es el caso de la Escuela Poeta Pablo Neruda de Lo Prado¹⁰, donde el plan de mejora se está realizando de forma autónoma, pues no ha sido coordinado ni acompañado por la universidad, de quienes tampoco han recibido sugerencias. Del curso sólo rescatan que les proporcionó elementos de análisis basados en los indicadores del Marco para la Buena Dirección.

¹⁰ Este establecimiento participa del Curso de Formación ejecutado por la PUC.

En relación a las estrategias metodológicas utilizadas para diseñar los distintos proyectos de mejoramiento, en general la mayoría de los directivos sostiene haber hecho uso, en algún grado, de los contenidos y herramientas entregadas. Por ejemplo, *“para la detección de un problema, hacer un árbol de problemas, buscar acciones y estrategias de solución, describirlas en el tiempo, todo eso, ha sido gracias a los modelos que el curso nos ha transmitido”*¹¹. En el mismo sentido, y pese a no haber contado con el apoyo de la universidad, en la Escuela Básica Golda Meier de Lo Prado, en relación al plan se valora el aporte de los contenidos teóricos del módulo de Gestión Curricular.

A modo de síntesis, a partir de lo expresado por los directivos en lo relativo al Plan de Mejoramiento, es posible inferir dos cosas relacionadas con las formas de gestión directiva. Por un lado, se observan un tipo de gestión intuitiva y vertical, en la cual los directivos tienen más o menos claro, con antelación, hacia donde deben apuntar y el Equipo de Gestión cumple la función auxiliar de poner en ejercicio el plan diseñado; y por otro lado, se aprecia la emergencia de cierto estilo de gestión más participativo, que se basa más en la discusión y reflexión en conjunto con el Equipo de Gestión, delegando mayores responsabilidades de articulación, por ejemplo en la Jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica.

2.4. Representaciones generales de las competencias directivas.

A partir del análisis del discurso de los directivos no es fácil identificar una línea metodológica que vincule el desarrollo concreto del curso de formación con el fortalecimiento directo de algunas competencias directiva específicas, más bien se percibe un trabajo general en este sentido. Quizás el único elemento donde es posible rastrear una intención explícita de potenciar ciertas competencias sea en el tratamiento del tema del liderazgo. Sin embargo, se percibe más bien la repetición de patrones clásicos de aprendizaje en los cuales se privilegia el saber, la entrega y acumulación de conocimiento teórico, por sobre el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para llevarlo a cabo. Aun cuando, en algunos casos se aprecia una preocupación por promover las ventajas de un cambio de actitud con respecto a la gestión directiva.

Lo anterior se ratifica, además, en lo manifestado por los coordinadores, algunos de los cuales tampoco demuestran tener muy claro a que se refieren cuando hablan de competencias, dando explicaciones generales, con cierto grado de ambigüedad. En el mismo sentido, al ser consultados directamente, no son capaces de identificar concretamente cuales son las competencias directivas que se propusieron desarrollar o fortalecer en los directivos a través del curso. Mas bien, se homologa competencias con características o conocimientos necesarios que debiera poseer todo director.

Con respecto a las percepciones que manifiestan los distintos directores de establecimiento entrevistados, en distintas regiones del país, en general se observa que estos expresan una visión positiva de sus propias competencias profesionales, pues en términos globales su percepción inicial no varía mucho en relación a las que se crearon una vez finalizado el curso. Como mucho, señalan haber profundizado o reafirmado alguna.

¹¹ Director Colegio San José de Los Lingues de San Fernando.

En términos generales, los diversos directores entrevistados manifiestan tener pleno conocimiento de las competencias necesarias para desarrollar su función directiva, aún cuando, manifiestan cierta ambigüedad a la hora de identificarlas. En este sentido, de su discurso se desprende que dicha percepción se sustenta principalmente en un conocimiento práctico sobre su trabajo, derivado de la experiencia profesional, y no en una reflexión teórica o en conocimientos adquiridos en capacitaciones o actividades de formación.

En relación a lo anterior, varios directivos coinciden en que el curso de formación, habría servido para sistematizar, ordenar, clarificar y afinar técnicamente el desarrollo de las competencias necesarias para su labor profesional, más que para entregar una nueva visión acerca de las competencias directivas. Del mismo modo se aprecia una valoración con respecto al curso de formación, en tanto permitió ratificar visiones, aportando algunos nuevos elementos, como la necesidad de llevar un registro del trabajo realizado, y fortaleciendo determinados aspectos, como la necesidad del trabajo en equipo; pero sin llegar a cambiar su percepción general.

Siguiendo la misma lógica, algunos directivos plantean que el curso sirvió especialmente para ratificar que el director no puede despreocuparse de lo pedagógico, enfocándose solo en una función administrativa. Paralelamente, otros mencionan la importancia de no perder de vista la relevancia de trabajar en forma coordinada con los docentes integrando otras opiniones y puntos de vista, entendiendo al director como la cabeza de un equipo de gestión.

En forma minoritaria, ciertos directores reconocen expresamente que la percepción inicial sobre las competencias profesionales necesarias para el trabajo directivo, se modificó considerablemente luego de la participación en el curso de formación. Particularmente, en términos de estilo de gestión, pasando de gestión directiva unilateral, a un estilo más horizontal, en el cual se comparten los problemas, analizando en conjunto alternativas de solución, situando al director en la función de la cabeza de un equipo de gestión. Ejemplo de esto último, es el director del Liceo Marta Colvin de Chillán, quien reconoce haber cambiado mucho su percepción personal, llevando a la práctica algunos conocimientos adquiridos. En este caso, lo que se modifica es el enfoque de la gestión, la finalidad continúa siendo liderar administrativa y pedagógicamente el establecimiento, sólo que con la salvedad de hacerlo de modo compartido, asignando metas profesionales a otros directivos, como el caso de la Jefe de UTP que ha asumido un rol bastante activo en la Escuela.

Quizás el elemento más recurrente en el discurso de los directivos, con respecto a las competencias necesarias para el trabajo directivo, es el que dice relación con la necesidad de tener un visión transversal acerca de determinados aspectos que cruzan la realidad escolar, como por ejemplo, la convivencia al interior de los establecimientos, la cual en general se tiende a trabajar de modo casuístico, focalizando la atención en casos puntuales o determinados alumnos; y no como el resultado de determinadas prácticas, dinámicas sociales y relaciones contextuales.

En contrapartida, la visión de los coordinadores generales de las universidades es más crítica, y menos complaciente. En general, las distintas propuestas parten de un diagnóstico o una percepción previa, según la cual los directivos de establecimientos educacionales no tienen bien incorporado cuales son las competencias directivas necesarias para realizar su labor, haciendo su trabajo de un modo relativamente intuitivo,

lo cual se expresaría, por ejemplo, en el desconocimiento previo sobre la posibilidad de tratar de modo sistemático ciertas materias incluidas en el curso y, de modificar en la práctica determinadas formas de actuar. Por ejemplo, al tomar conciencia de que ser líder no es sinónimo de ser jefe y que el liderazgo no descansa en la autoridad conferida a un cargo y, en el mismo sentido, que en los establecimientos educacionales pues ser más efectivo ejercer un liderazgo que imponer una jefatura mediante ordenes.

En este sentido, los coordinadores reconocen que, en muchos casos los directores no cuentan con las competencias directivas necesarias para desarrollar su trabajo, a pesar que se valoran positivamente elementos como el compromiso y la capacidad de gestión. En palabras de Domingo Sáez, coordinador de la UBB, "*muchos directivos no están preparados para dirigir establecimientos educacionales en condiciones óptimas*", pues se señala que algunos directores, por ejemplo, recién vinieron a conocer el Marco para la Buena Dirección en el transcurso del curso.

En síntesis, del discurso general de los directores es posible desprender, que dada su posición en la estructura escolar, éstos son reacios a reconocer una eventual falta de claridad previa sobre las competencias necesarias para el trabajo directivo. Otorgándole al curso de formación, en este aspecto, sólo una importancia metodológica, que permite fortalecer conocimientos previos, ordenar y sistematizar el trabajo directivo, entregando herramientas, pero sin modificar su percepción sobre las competencias profesionales necesarias, las cuales están seguros de poseer, pese a no mostrar claridad sobre su identificación. En contrapartida, la percepción de los coordinadores de las universidades apunta más bien, a que la mayor parte de los directivos arribaron al curso sin tener muy claro que competencias se requieren para ser director, y muchos de ellos sin poseerlas.

2.4.1. Gestión Curricular.

Un elemento que surge implícita, y en ocasiones, explícitamente, con respecto a la modalidad de gestión directiva, es el reconocimiento de muchos de ellos de haber practicado un tipo de gestión vertical y fragmentaria, con poca autonomía para los otros actores y con escasa supervisión y seguimiento de las tareas encomendadas. Dándose cuenta en el curso de la necesidad de un modelo de gestión integrado, más horizontal y basado en la coordinación y la buena comunicación, en el cual el director sólo es el responsable de un equipo de gestión, en cual cada uno tiene funciones específicas y todos tiene claras las metas que se persiguen. Es decir, el cambio desde "dar ordenes" a "trabajar en equipo", aprendiendo a escuchar y considerar las opiniones de los otros.

Uno de los principales elementos que es posible advertir en una primera lectura del discurso de los directores, es que existen dos grandes grupos de ellos, por un lado quienes estaban al tanto del Marco de la Buena Dirección, y quienes en cambio lo desconocían y realizaban un trabajo más bien intuitivo. En este sentido, vale mencionar que de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción sobre el curso, el 94% de los directivos se muestran de acuerdo o muy de acuerdo al ser consultados sobre si el curso les ha permitido conocer mejor el Marco de la Buena Dirección. Este porcentaje no se distribuye de modo uniforme en las distintas universidades, pues mientras en la U. Central y en la PUC este porcentaje llega al 100%; en la UBB desciende a 91% (sólo un 36,8% manifiesta estar muy de acuerdo), y en la U. de Chile llega a 81%.

En general cuesta integrar y aplicar los contenidos aprendidos, por las resistencias propias de la cultura docente y por la mecanización del trabajo pedagógico, obstaculizando la conceptualización de lo que sucede en el aula, y ello se traduce en actuar únicamente sobre la base del conocimiento adquirido por la experiencia. En este sentido, es difícil la sistematización y la utilización de conceptos técnicos.

Sin embargo, algunos reconocen que estando en conocimiento general del Marco para la Buena Dirección, el curso ha servido especialmente para profundizar en determinados tópicos específicos, integrando contenidos actualizados, que se evalúan positivamente como muy útiles. Por ejemplo, la necesidad de aumentar las horas de UTP de 16 a 44, y que para darle contenido a esta reestructuración, se partió de la base de lo aprendido en el curso.

Paralelamente se puede agrupar a los directivos, a partir del criterio de especialización profesional, pues se identifican claramente dos grupos, por un lado quienes han hecho alguna clase de postítulos, como diplomados o magíster y quienes no. En este sentido, es posible advertir cierta correspondencia entre quienes tienen estudios de pos-gradados con el conocimiento que poseen sobre el Marco para la Buena Dirección.

De cierto modo es posible advertir, que en ciertos casos el curso ha obligado a algunos directivos a modificar modalidades de gestión escolar, integrando elementos como el trabajo en equipo de modo coordinado, rompiendo la costumbre tradicional de trabajar fragmentariamente. Este modelo anterior les conllevaba bastante menos trabajo, que integrar un modelo gestión cooperativo y coordinado, que incluye la realización de diagnósticos, planificaciones integradas en función de objetivos claros, seguimiento de las acciones, sistematización de las evidencias y evaluaciones de procesos. Lo relevante radica en el hecho de que dicho cambio paradigmático se asume de modo positivo y natural, no como una imposición sino como una posibilidad de superar dificultades, al menos a nivel de discurso.

En este sentido, se percibe en varios lugares, especialmente en las comunas con mayores índices de ruralidad, que trabajar el tema del liderazgo llega a ser problemático, pues se topa con visiones tradicionales y resistencias a modificar estructuras de pensamiento. De acuerdo a lo señalado por varios coordinadores, durante el desarrollo del curso la visión de muchos directores era la de un líder que es el jefe de sus subordinados, y con el transcurso de las jornadas y talleres se avanzó en la concepción de líder no como jefe, sino como responsable de un Equipo de Gestión, que trabaja de modo cooperativo, instalando la idea de que ser líder en vez de jefe da mejores resultados en los establecimientos educacionales, pues estos constituyen comunidades educativas donde se forman personas. Particularmente, la coordinadora de la U. de Chile hace alusión al hecho de que la cultura tradicional campesina, caracterizada por el paternalismo vertical y no por la cooperación horizontal, era uno de los elementos más complejos con los que se debía trabajar.

El modelo de gestión de determinados directores se caracteriza por la colaboración, apoyándose en el saber de otros miembros del equipo de gestión, para tomar decisiones, pues mientras unos (los directores) manejan el área administrativa, otros (el Jefe de UTP, por ejemplo), incorporan todos los elementos técnicos y pedagógicos. Perciben de sí mismo una gestión compartida. De cierto modo se asume la gestión directiva como una estrategia de facilitación de condiciones para enfrentar los desafíos, dando espacios,

asignado recursos, en la cual el director debe supervisar que los distintos aspectos funcionen, sin limitarse únicamente a delegar responsabilidades.

2.4.2. Gestión de Recursos.

Este es uno de los aspectos donde más se desnuda la ausencia de determinadas competencias en los directivos. En general, estos muestran una buena disposición a integrar elementos de administración de recursos, humanos y materiales, sin embargo al mismo tiempo reconocen que en el marco del curso fue el módulo más ajeno a su experiencia y a su formación profesional.

Por lo mismo no extraña que haya sido el módulo que más resistencias encontró y al que menos partido se le sacó, esto se debe a dos razones. Primero, a la propuesta de las universidades ejecutoras, algunas de las cuales parecen haberlo incluido únicamente por haber estado en los términos de referencia, sin dedicarle mayor tiempo ni atención, enfocando sus esfuerzos especialmente al módulo de Gestión Curricular, de acuerdo a lo se desprende del discurso de los coordinadores de la PUC y la PUCV.

Segundo, porque junto con tener asignado un módulo de tiempo restringido, este fue desarrollado por profesionales ligados al mundo de la administración empresarial, lo que no empatizaba mucho con la realidad de los establecimiento educacional. Esta situación se observa especialmente en el discurso de los directores, quienes provienen de un mundo que dificulta la percepción en el terreno de la administración financiera. Es decir, la dificultad no radica en el tratamiento en sí de las materias, sino más bien en la preparación de los directivos, quienes a su vez muestran cierta tendencia a evaluar de peor modo aquellos aspectos que les son dificultosos.

Sin embargo, considerando la predisposición positiva hacia el curso como instancia y hacia las universidades como instituciones, varios directores intentan comprender esta dificultad como un problema de mutuo conocimiento y, no como una característica intrínseca de los contenidos tratados. Pues al ser consultados, manifiestan la necesidad de actualizar contenidos en torno a la gestión administrativa de los recursos, y en ese sentido, reconocen que el curso aportó varios elementos valiosos.

No obstante, existen varias barreras que enfrentan los directivos y se evidencian rápidamente en su relato. Por un lado, está la barrera simbólica que separa a los educadores, tradicionalmente humanistas, formadores de personas, frente a los profesionales de la administración empresarial, y por extensión a sus contenidos, que tienden a percibir las organizaciones humanas en términos de rentabilidad económica. Por otro lado, está el hecho de que los establecimientos municipales no cuentan con recursos financieros propios, salvo pequeños montos, y por ende no están acostumbrados a pensar su gestión desde la perspectiva de administrar y optimizarlos los recursos financieros.

De cierto modo, no están acostumbrados a funcionar con esa estructura de pensamiento, aún cuando los recursos exceden ampliamente a lo meramente financiero, pues en el módulo, algunos integraron la noción que los recursos con los que cuentan implican también el capital humano, la infraestructura, y el capital cultural e intelectual que les permitiría gestionar recursos y aunar voluntades para lograr las metas propuestas.

2.4.3. *Gestión del Clima y la Convivencia.*

A pesar de las dificultades iniciales que se evidencian del discurso de los coordinadores, con respecto al desarrollo de las competencias directivas relacionada con la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, este es el aspecto donde mayores evidencias de avance es posible observar.

Un primer elemento a considerar es la internalización de la importancia de promover un clima adecuado de trabajo para favorecer el aprendizaje organizacional y el compromiso de todos los estamentos involucrados en la labor pedagógica, directivos, docentes, personal auxiliar, alumnos y apoderados. En este sentido, se observa, al menos a nivel discurso que la mayor parte de los directores logró integrar este concepto, y que en la práctica han comenzado a hacer esfuerzos dirigidos en esta dirección. Por ejemplo, al integrar como pre-requisito del aumento del rendimiento académico el mejoramiento de la convivencia escolar.

Relacionado con lo anterior, los directivos le reconocen al curso el haber clarificado aspectos relativos a los canales de información, como un elemento que permite mejorar la convivencia, aun cuando no se pierde de vista que en la práctica llevar a cabo estos conocimientos es complicado. Sin embargo, varios directores señalan que al menos en lo relacionado al proyecto de mejoramiento, se ha comenzado a practicar un trabajo de modo colaborativo, con diálogo, buscando puntos comunes de acuerdo.

A partir del discurso de ciertos directores, es posible inferir que al menos se hace el esfuerzo por integrar a los distintos estamentos involucrados en el tema de la convivencia escolar. En este sentido, se reconoce explícitamente la participación de directivos, profesores, alumnos y apoderados en la elaboración del Manual de Convivencia, por ejemplo. Incluso hacen alusión la participación de la comunidad, sin embargo no queda claro, si el concepto comunidad se refiere a la “comunidad escolar” o al entorno social inmediato (juntas de vecinos u otras organizaciones comunitarias). En el mismo, en un caso particular, se percibe como fruto de la gestión directiva participativa el que haya sido posible validar el Manual de Convivencia, cuando en el resto de los establecimientos del sector esto ha resultado imposible.

Paralelamente, uno de los puntos que llama la atención, es que los conocimientos adquiridos, las metodologías aprendidas y los recursos incorporados, son aplicados en la práctica no de modo mecánico, sino mediado por un trabajo contextualizado que integra estos elementos a la realidad concreta del establecimiento, situándolos, a partir de los objetivos que se han planteado para la escuela.

Por lo mismo, aun cuando se expresa una valoración positiva en términos de la aplicabilidad de los contenidos, se reconoce que siempre hay una distancia entre la teoría y la praxis, pues han debido adecuar los contenidos a los tiempos y los espacios que impone el contexto (rural) del establecimiento. Pues en el trabajo en el establecimiento se topan con dificultades funcionales, derivadas especialmente de la distancia, y por añadidura, de tiempo

2.5. Caracterización de las representaciones de liderazgo.

Partiendo de la percepción general de los entrevistados sobre las competencias directivas que debería poseer cualquier director de establecimiento educacional, es posible advertir que prácticamente en todos los casos se hace alusión a la necesidad de poseer liderazgo. Sin embargo, no existe consenso ni uniformidad sobre en que se traduce exactamente el liderazgo, a pesar de que es posible identificar ciertos elementos comunes en el discurso de la mayor parte de los entrevistados.

En general, el discurso de los directores parte de la noción de que es difícil que se logre un éxito en la gestión escolar si no existe una planificación que se enmarque dentro de un proyecto educativo institucional y no haya un liderazgo que la conduzca. Siguiendo esta lógica, la mayor parte de los directivos considera que, si bien, ser carismático y poseer capacidad de convocatoria y de influencia sobre el entorno para lograr objetivos comunes, es una característica relevante para ejercer liderazgo, ésta por sí misma no es suficiente. Pues, junto con lo anterior se necesitaría un elevado nivel de conocimientos pedagógicos y administrativos, y paralelamente una gran experiencia laboral.

En el mismo sentido, los directores, tienden a identificar la capacidad de delegar y trabajar en equipo, como algunas de las “competencias” más relevantes para el trabajo directivo. A partir de lo expuesto por los directores, en general, un buen líder debe tener claridad sobre las metas institucionales, poseer una visión de conjunto y manejar a cabalidad el modelo de gestión educativa que pretende implementar en el establecimiento.

No obstante lo anterior, la mayoría de los elementos que señalan los distintos directores con respecto a las competencias directivas, son diversos y por momentos, algunos de ellos, son hasta contrapuestos. Por ejemplo, mientras algunos señalan una serie de elementos que es necesario que los líderes aprendan, como delegar, coordinar o establecer prioridades; otros manifiestan que el liderazgo no se puede aprender en ningún curso de formación o capacitación, ya que el liderazgo sería una condición intrínseca a determinadas personas, dada por la naturaleza, y tan sólo sería posible encausar dicha condición natural. En este sentido, no existe coincidencia entre los directores en torno a la discusión sobre si los líderes “nacen o se hacen”.

Por un lado, entre quienes creen que el liderazgo se puede aprender y desarrollar, se plantea que una de las competencias distintivas de un buen líder es su capacidad de gestionar, de actuar de modo dinámico y proactivo, poniéndose permanentemente al día en relación a los aspectos técnicos de su labor. Para poder involucrarse activamente con el aprendizaje de los alumnos, un director no puede limitarse solamente a trabajar en temas administrativos. En este sentido, los principales aspectos que debiera manejar un director dicen relación con lo pedagógico, el ámbito de convivencia y la gestión de recursos materiales. Sin embargo, a partir de cierta ambigüedad en el discurso de los directores, más cercana a la repetición de contenidos aprendidos teóricamente, que a la reflexión surgida de su experimentación, se aprecia cierta fragilidad en el fortalecimiento de las competencias de liderazgo atribuibles al curso de formación.

Por otro lado, entre los elementos innatos que definen un buen liderazgo, es posible considerar la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, y el carisma, vale decir, una personalidad atractiva y convocante, que sea capaz de motivar al resto del cuerpo docente. Donde se complejiza aún más la percepción sobre el liderazgo, es en aquellos que, por un lado, manifiestan estos elementos de carácter personal, como pre-

requisito de cualquier líder, y paralelamente el desarrollo de determinadas habilidades y conocimientos específicos sobre gestión de recursos humanos, técnicas de resolución de conflictos, el marco de la buena enseñanza.

El resto de las alusiones expresadas con respecto al liderazgo deambulan en torno a generalidades, como ser abierto y flexible, saber escuchar, ser tolerantes y seguros de sí mismo, saber trabajar en equipo, tener poder de convencimiento, tener habilidades comunicacionales, saber establecer prioridades, “*estar preparado en la parte de inteligencia emocional*”¹², entre otros calificativos, referidos a los mismos tópicos. Ahora bien, en la referencia a la inteligencia emocional se repite el mismo patrón que en relación a las competencias directivas, se valora, tiene una connotación positiva, sin embargo al ser consultados directamente, no se aprecia la capacidad de explicar exactamente a que se refiere, mas bien se trata de la utilización de conceptos socialmente instalados como necesarios, aun cuando no se los haya internalizado. En cierto modo, aquí podemos hablar de significantes vaciados de significado.

En síntesis, partiendo del discurso de los directivos, un líder educativo sería una persona que combina una serie de aspectos de personalidad y de carácter, combinados con una serie de conocimientos y competencias específicas, y con una amplia experiencia. Es decir, una persona con carisma, creíble, empática y proactiva, que posee conocimientos sobre administración escolar, supervisión, currículum pedagógico, y una visión de futuro, en la cual queda claro cuales son los objetivos a corto, mediano y largo plazo que persigue su establecimiento educacional.

Quizás el único elemento que es posible rescatar de lo señalado por los distintos directivos, que se relaciona con lo que ha aportado el curso de formación en relación a la percepción del liderazgo propio y ajeno, es la idea que como líder administrativo pedagógico, el director no va a llevar a cabo la tarea por sí solo, sino que se va a apoyar en un equipo de gestión, del cual el es la cabeza.

¹² Directora de la Escuela Básica Golda Meier de Lo Prado.

CAPÍTULO 3.

TEST DE COMPETENCIAS Y CUESTIONARIO DE SITUACIONES DIRECTIVAS.

En el siguiente capítulo se analiza la información obtenida a partir de la aplicación del Cuestionario de Situaciones Directivas, aplicado a los docentes directivos que participaron del proceso de perfeccionamiento docente, liderado por el CPEIP a través de la labor desempeñada por ocho universidades nacionales.

3.1. Análisis del Cuestionario de Situaciones Directivas.

En el presente apartado se muestra la calificación que se obtuvo al momento de tabular las respuestas que proporcionaron los directivos docentes, a partir de las evidencias que se advierten en el Cuestionario de Situaciones Directivas. Para ello, antes de describir las puntuaciones obtenidas, es necesario considerar el esquema de análisis utilizado para sistematizar las situaciones y posteriormente evaluarlas en función de una nota que va de uno a siete.

A continuación se da cuenta de los aspectos relevantes y los factores que utilizaron en la corrección de los Cuestionarios y en su posterior calificación. Antes que nada se debe señalar que el cuestionario fue dividido en dos módulos. En el primero los directivos debieron elaborar un breve Plan de Acción y en el segundo, denominado como “situación planteada”, los participantes debieron identificar tres acciones, propósitos y resultados que realizarían en función de dicha situación (tres situaciones en la primera aplicación y sólo una en la segunda). Estos dos módulos corresponden a los dos tipos de ejercicios que tenían que ser desarrollados por los participantes del proceso de perfeccionamiento en desarrollo de competencias y prácticas de gestión directiva.

Para la elaboración del esquema de análisis no se debe olvidar que el cuestionario de “Situaciones Directivas”, fue aplicado en dos oportunidades y tal como se indicó, la única diferencia o modificación radica en la cantidad de actividades solicitadas. En la primera medición el cuestionario contempló cuatro actividades que tuvieron que responder los participantes. La primera corresponde a la elaboración de un Plan de Acción y las tres siguientes corresponden a la creación de acciones para enfrentar las situaciones planteadas. Para disminuir el tiempo de aplicación de la segunda medición, el cuestionario se redujo a dos actividades, las que corresponden a los dos tipos de ejercicios que mencionamos anteriormente.

3.1.1. Plan de Acción.

En primer lugar, fue necesario definir lo que se entendería por Plan de Acción. De esta forma, en el contexto del presente estudio un Plan de Acción fue comprendido como un instrumento, un esquema de pensamiento, un organizador mental para llevar a cabo “la función principal del cuerpo directivo, a saber, aquel consistente en conducir y liderar el proyecto educativo institucional.”

Sabemos que el ámbito del liderazgo, esto se traduce en la capacidad que tienen los Equipos Directivos, para orientar el quehacer del establecimiento, dirigiéndole hacia el logro de los objetivos de aprendizaje y formación de los alumnos y alumnas. También se entiende como una acción que requiere una forma de proceder, donde haya un punto de partida y otro de llegada. Del mismo modo, es un conjunto de tareas intermediarias que cumplir. En síntesis, estos aspectos se buscaron en el Plan de Acción. En este sentido aquellos participantes que logran integrar esta lógica de planificación, son aquellos que logran desarrollar la actividad de elaboración de un plan de acción a cabalidad.

Los elementos básicos buscados en un Plan de Acción, estuvieron orientados a registrar los siguientes aspectos: i) diagnóstico, ii) objetivos, iii) actividades, iv) plazos de implementación de las actividades y de logro de los objetivos, v) recursos y vi) evaluación del desarrollo de las actividades y grado de logro de los objetivos. Lo importante para evaluar el cuestionario, se refiere al hecho de encontrar evidencias que dichos elementos básicos estén presentes en la formulación. Además, se buscó en el cuestionario, evidencias que dieran cuenta de una secuencia lógica y de una identificación correcta de los aspectos demandados.

De esta manera se buscaba identificar los siguientes aspectos: Presencia de Elementos Básicos¹³, Secuencia¹⁴ e Identificación¹⁵. Tres factores que componen la lógica de planificación que se pretendió medir. En la siguiente tabla se indican los porcentajes que se asignaron a cada uno de estos componentes.

Tabla N° 1

Criterio	Sub-criterios	Ponderación
Lógica de planificación.	Presencia elementos básicos.	60%
	Secuencia.	25%
	Identificación.	15%

Además en la elaboración del Plan de Acción se observaba la integración de las dimensiones o áreas del MBD. Estos dos aspectos, vale decir la Lógica de Planificación, más la Integración del MBD, otorgaron la calificación final de este módulo, atribuyéndoles un 50% a cada uno.

3.1.2. Situaciones Planteadas.

Este segundo tipo de actividad contemplada en los cuestionarios de Situaciones Directivas, consiste en qué, ante una situación planteada y detallada, los participantes deben ser capaces de identificar tres acciones, con sus respectivos propósitos y resultados esperados. Las situaciones planteadas enfatizan algún ámbito de los presentes en el MBD. Específicamente, en el caso de la actividad de “situaciones planteadas”, se evaluaron los siguientes aspectos:

¹³ Aquí se busca que exista la presencia de los elementos básicos, a saber: diagnóstico, objetivos, actividades y resultados.

¹⁴ La secuencia esta entendida como el orden lógico que implica la planificación.

¹⁵ Se refiere a la capacidad de nombrar explícita y adecuadamente los elementos básicos de un plan de acción.

- a) Pertinencia de las acciones frente al problema planteado usando como referencia los criterios y descriptores establecidos en el MBD.
- b) Congruencia interna entre las acciones, propósitos de éstas y resultados esperados. Por congruencia se evalúa que la acción este en congruencia con su propósito y con sus resultados.
- c) Correspondencia a las categorías: acción, propósito, resultado en las respuestas desarrolladas por los directivos. Lo que se enfatiza en este aspecto es que lo que identifican los participantes como acciones, propósitos y resultados realmente lo sean y no confundan los elementos anteriormente señalados.

Los tres aspectos anteriormente descritos, a saber: Pertinencia, Congruencia y Correspondencia, adquieren los siguientes porcentajes:

Tabla N° 2

Criterios	Ponderación
Pertinencia	30%
Congruencia	30%
Correspondencia	40%

3.1.3. Aplicaciones Cuestionarios de Situaciones.

La información que proporciona la siguiente tabla, da cuenta del número de cuestionarios que fueron administrados a los grupos de docentes que participaron de las actividades de cada universidad.

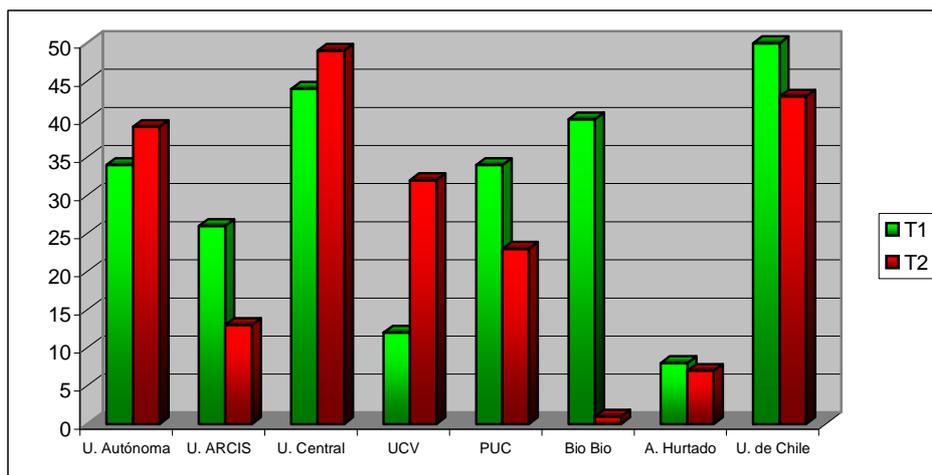
Es importante señalar que frente a la aplicación de este instrumento se presentaron problemas, en los dos momentos en que ésta estuvo prevista. Un tipo de dificultad vinculada a la no consideración de esta actividad en la planificación de las universidades, lo cual los obligaba a alterar las actividades ya previstas en el T1; en el T2 además de lo anterior y, al menos en una universidad, la opinión de los participantes en el curso-taller en relación a haber desarrollado anteriormente este Test.

Tabla N° 3
Número de Cuestionarios Administrados

Universidad	Cuestionarios de Situaciones	
	T1	T2
U. Autónoma	34	39
U. ARCIS	26	13
U. Central	44	49
UCV	12	32
PUC	34	23
UBB	40	1
UAH	8	7
U. de Chile	50	43
TOTAL	248	207

La información que proporciona el gráfico de barras, da cuenta de la relación entre el nivel de respuesta de los docentes de cada universidad y también de la relación que se establece entre la primera y la segunda aplicación del instrumento. Lo más relevante que muestra este esquema, dice relación con la nula respuesta de los docentes de la UBB y la escasa respuesta de los docentes de la UAH. Por lo tanto, este dato debe considerarse al momento de interpretar los próximos resultados.

Gráfico N° 1
Número de Cuestionarios Administrados



3.1.4. Calificaciones de Situaciones Planteadas en Cuestionario.

Sobre la base de la lectura y análisis de las respuestas proporcionadas por los directivos docentes, en la siguiente tabla se señalan las calificaciones promedio que alcanzaron los participantes del proceso de perfeccionamiento, distinguiendo entre las notas obtenidos en la fase inicial y final de la intervención realizada por las universidades. En base a estas calificaciones se señala la variación que se obtuvo entre ambas mediciones.

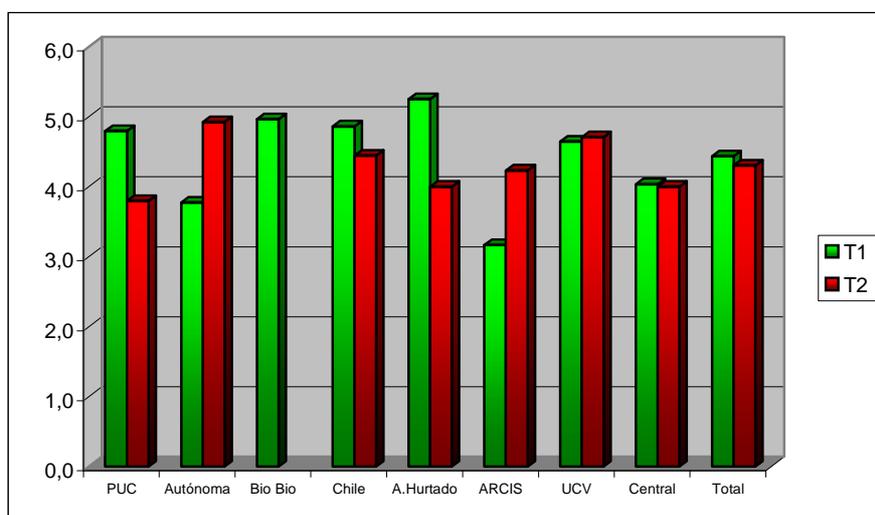
Tabla N° 4
Resultados Cuestionario de Situaciones Directivas

Universidad	Situación		Variación
	T1	T2	
PUC	4,8	3,8	-1,0
UA	3,8	4,9	1,2
UBB	5,0	--	-5,0
U. de Chile	4,9	4,4	-0,4
UAH	5,3	4,0	-1,3
U. ARCIS	3,2	4,2	1,1
PUCV	4,6	4,7	0,1
U. Central	4,0	4,0	0,0
Promedio Total	4,4	4,3	-0,1

Descontando el caso de la UBB, entre el momento T1 y T2, no se muestran variaciones significativas, aunque ha aumentado la UA y disminuido la UAH. No obstante, en términos globales es necesario señalar que ambas mediciones muestran una baja competencia de los directivos para responder a las situaciones planteadas.

Hay factores a considerar en el análisis comparativo de los resultados entre los dos tiempos y que se pueden constituir en sesgos, como son las dificultades mencionadas para obtener una buena respuesta –de trabajo- frente al instrumento y, de otra parte, que no tenemos evidencia de que sean las mismas personas las que contestaron el Test en las dos oportunidades. En este sentido se cuenta con la información, señalada en el capítulo 5 de este informe, de un cambio en la composición del grupo de participantes del curso-taller tanto en términos globales como en el caso de cada universidad.

Gráfico N° 2
Resultados Cuestionario de Situaciones Directivas



A continuación se establece una relación entre las notas o calificaciones que registraron los docentes respecto de las respuestas entregadas al Cuestionario de Situaciones Directivas y las mediciones obtenidas a través del Test de competencias.

Tabla N° 5
Relación Calificación Test de Competencias y Cuestionario de Situaciones Directivas

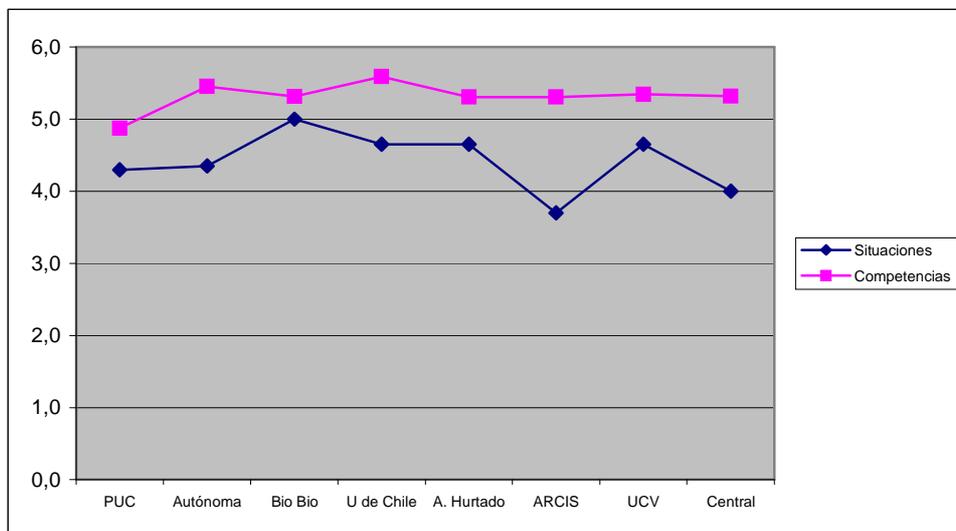
Universidad	Situaciones		Media	Competencias		Media	Total
	T1	T2		T1	T2		
PUC	4,8	3,8	4,3	4,8	5,0	4,9	4,6
UA	3,8	4,9	4,4	5,4	5,5	5,5	4,9
UBB	5,0	--	5,0	5,3	5,3	5,3	5,2
U de Chile	4,9	4,4	4,7	5,8	5,4	5,6	5,1
UAH	5,3	4,0	4,7	5,3	5,4	5,3	5,0
U. ARCIS	3,2	4,2	3,7	5,5	5,1	5,3	4,5
PUCV	4,6	4,7	4,7	5,2	5,5	5,3	5,0
U. Central	4,0	4,0	4,0	5,3	5,4	5,3	4,7
Total	4,5	4,3	4,4	5,3	5,3	5,3	4,9

Respecto de esta comparación, el primer hecho que se constata es la mayor calificación que muestran los docentes en el Test de Competencias que en el Cuestionario de Situaciones Directivas. Esto puede interpretarse desde la diferencia que existe entre la percepción que tienen los asistentes al curso-taller en relación de lo que son sus propias competencias, respecto de que es lo que harían en una situación determinada, frente a la demanda del Cuestionario de Situaciones Directivas de aplicar efectivamente herramientas asociadas a las competencias directivas, como son la planificación, la determinación de objetivos, etc.

Un elemento que apoya esta explicación está dada por la valoración que otorgan los participantes a los curso-taller, la cual es favorable, positiva pero inclinándose a calificar la experiencia como aseguradora, profundizadora de conocimientos de los cuales ellos ya disponían. En este sentido el capítulo 3 nos entrega antecedentes significativos.

Siguiendo esta misma línea de análisis se puede pensar que los reactivos del Test de Competencias expresan un sentido, un conjunto de elementos socialmente validados respecto de lo que debe hacer un directivo docente; significados de los que participan los directores porque son parte del mundo donde esta constelación de sentidos está instalada. Ellos conocen el marco de referencia de un "buen director". A la inversa, el Cuestionario de Situaciones demanda un saber hacer, con claras diferencias entre lo bien y lo mal realizado.

Gráfico N°33
Relación Calificación Test de Competencias y Cuestionario de Situaciones Directivas



CAPÍTULO 4.

PERCEPCIONES EVALUATIVAS.

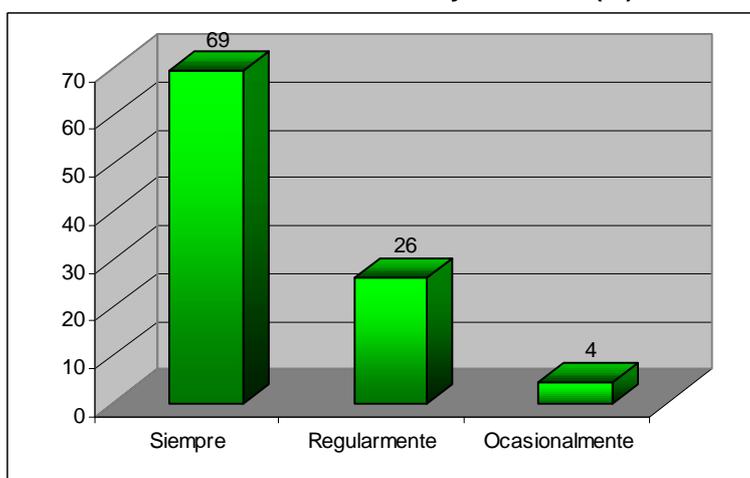
4.1. Aspectos Generales.

En este capítulo se describen las percepciones evaluativas de los participantes respecto de las características de los cursos-taller. Estos aspectos fueron recopilados en un módulo incorporado al cuestionario administrado durante la segunda medición de las competencias y prácticas de gestión directiva.

4.1.1. Asistencia a las Actividades y Sesiones.

Para iniciar esta descripción, en el gráfico que se presenta a continuación, se da cuenta de la asistencia declarada durante el desarrollo de las diferentes actividades y sesiones del perfeccionamiento. De esta forma, es importante destacar que el 69% de los encuestados declara haber asistido siempre a las diferentes actividades y sesiones. Así mismo un 26% declara haber asistido regularmente, mientras que solo un 4% declara abiertamente haber asistido ocasionalmente.

Gráfico N° 12
Asistencia a Actividades y Sesiones (%)



De esta forma se puede señalar que el gráfico presentado muestra que en general la participación declarada es de una buena asistencia a las actividades. Pero para complementar esta información en la siguiente tabla se desglosa la asistencia en las ocho universidades ejecutoras. La tabla muestra la misma tendencia que el gráfico anteriormente presentado, ya que en todas las universidades ejecutoras la mayoría de los participantes declararon que asistieron "siempre" a las actividades y sesiones programadas.

Tabla N° 18
Asistencia a Actividades y Sesiones y Universidad

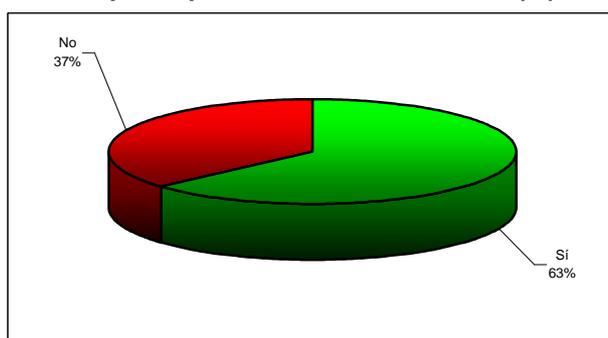
Universidad	Asistió a las Actividades y Sesiones			Total
	Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	
U. Central	76,9%	23,1%		100,0%
UAH	54,3%	37,1%	8,6%	100,0%
PUCV	61,8%	29,4%	8,8%	100,0%
U. de Chile	82,6%	17,4%		100,0%
UA	70,0%	24,0%	6,0%	100,0%
UBB	71,8%	25,6%	2,6%	100,0%
PUC	70,8%	29,2%		100,0%
U. ARCIS	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
Total	69,5%	26,2%	4,4%	100,0%

Pero la U. Central, es aquella en la cual un 76,9% de los participantes declaró haber asistido siempre, siendo el porcentaje más alto. El menor portante se presenta en la U. ARCIS, donde un 16,7 % de los participantes declara haber asistido solo ocasionalmente a las actividades y sesiones de los cursos-taller.

4.1.2. Participación en Cursos similares.

En el gráfico que se presenta a continuación, se advierte que el 63% de los participantes a los cursos-taller, manifiestan haber participado en cursos similares. Esto muestra que más de la mitad de los participantes ya tiene algún grado de experiencia en cursos de perfeccionamiento similares. Solo un 37% de los participantes declaran no haber participado nunca en un curso similar.

Gráfico N° 13
Ha participado en Cursos Similares (%)



La próxima tabla muestra la participación de los directivos en cursos similares por universidad. De la tabla se desprende que los participantes de la UAH son los que manifiestan con mayor fuerza (85,7%), haber participado en cursos similares. Además es posible identificar que un 52,9% de los participantes de la PUCV declaran no haber participado nunca en cursos de perfeccionamiento similares.

Tabla N° 19
Participación en Cursos Similares y Universidad

	Participación en Cursos Similares		Total
	Sí	No	
U. Central	71,2%	28,8%	100,0%
UAH	85,7%	14,3%	100,0%
PUCV	47,1%	52,9%	100,0%
U. de Chile	56,5%	43,5%	100,0%
UA	60,0%	40,0%	100,0%
UBB	66,7%	33,3%	100,0%
PUC	50,0%	50,0%	100,0%
U. ARCIS	66,7%	33,3%	100,0%
Total	63,4%	36,6%	100,0%

4.1.3. Percepción de los temas abordados en la Formación por Universidad.

La tabla que se presenta a continuación muestra que 70,8% de los participantes percibe que los temas abordados en el proceso de formación han sido muy importantes. Solo un 0.3% de los participantes manifiestan que los temas abordados son poco importantes. Además observamos que en todas las universidades ejecutoras, la percepción de que los temas abordados en la formación son muy importantes, se da por sobre el 60% en todos los casos. Vemos también que en la única universidad en que los participantes declaran que los temas abordados en la formación son poco importantes es en la PUCV, lo cual representa un 2.9% de su total.

Tabla N° 20
Percepción de los temas abordados en la Formación y Universidad

Universidad	Los temas abordados en la Formación han sido:				Total
	Muy Importante	Importante	Medianamente Importante	Poco Importante	
U. Central	71,2%	25,0%	3,8%		100,0%
UAH	68,6%	31,4%			100,0%
PUCV	61,8%	35,3%		2,9%	100,0%
U. de Chile	71,7%	23,9%	4,3%		100,0%
UA	72,0%	28,0%			100,0%
UBB	71,8%	23,1%	5,1%		100,0%
PUC	83,3%	12,5%	4,2%		100,0%
U. ARCIS	66,7%	33,3%			100,0%
Total	70,8%	26,5%	2,3%	,3%	100,0%

4.1.4. El número de sesiones fueron adecuadas para apropiarse del Tema.

Para dar cuenta de este punto, la siguiente tabla muestra como el 62.1% de los participantes declaran estar de acuerdo con el número de sesiones programadas para la apropiación del tema, mientras que solo un 2.3% manifiestan estar muy en desacuerdo con la cantidad de sesiones.

La universidad que alcanza una mayor concentración en la categoría Muy de Acuerdo con la cantidad de sesiones es la U. UAH, la cual presenta un 40%. Los participantes de la UA manifiestan el mayor porcentaje, 6%, al declarar estar Muy en Desacuerdo con la cantidad de sesiones.

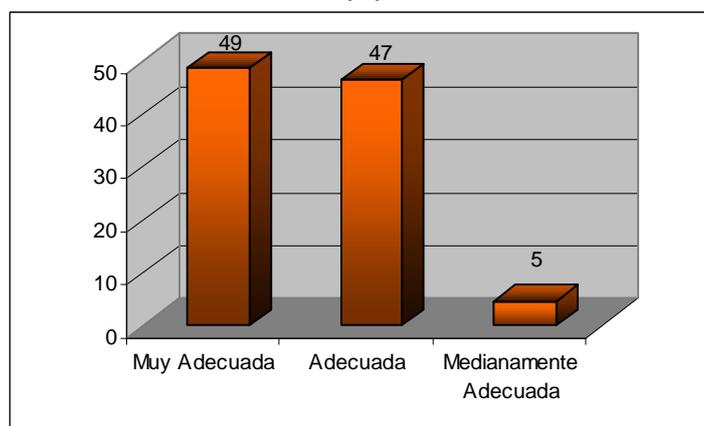
Tabla N°21
El número de sesiones fueron adecuadas para apropiarse del Tema y Universidad

Universidad	El número de sesiones fueron adecuadas para apropiarse del Tema				Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	17,3%	63,5%	15,4%	3,8%	100,0%
UAH	40,0%	37,1%	22,9%		100,0%
PUCV	26,5%	61,8%	11,8%		100,0%
U. de Chile	19,6%	78,3%	2,2%		100,0%
UA	18,0%	66,0%	10,0%	6,0%	100,0%
UBB	23,1%	56,4%	17,9%	2,6%	100,0%
PUC	20,8%	62,5%	16,7%		100,0%
U. ARCIS	11,1%	66,7%	16,7%	5,6%	100,0%
Total	22,1%	62,1%	13,4%	2,3%	100,0%

4.1.5. *Percepción de la manera en que los Módulos desarrollados en el Curso abordaron el tema.*

En el gráfico ubicado a continuación se aprecia que el 49% de los participantes considera muy adecuada la manera en que los módulos fueron desarrollados. Sin embargo, no se puede dejar de hacer hincapié que el 47% declaró estar solo De Acuerdo con el modo en que se desarrollaron los módulos. Se ve que la percepción en este aspecto es positiva ya que los participantes se agrupan en las dos categorías más positivas. Solo un 5% declara que el modo fue Medianamente Adecuado.

Gráfico N°14
Percepción de la manera en que los Módulos desarrollados en el Curso abordaron el tema (%)



En la tabla que se presenta a continuación, se observa que la tendencia a la concentración de la opinión de los participantes, con respecto al modo en que se desarrollaron los módulos, es la misma que se ve en el gráfico, ya que la percepción de los participantes se concentra en las dos categorías más positivas (Muy adecuada y Adecuada) mayoritariamente. Podemos destacar que los participantes de la Universidad Católica declaran que el modo en que se llevaron a cabo los módulos en Muy Adecuado en un 75%.

Tabla N°22
Percepción de la manera en que los Módulos desarrollados en el Curso abordaron el tema por Universidad.

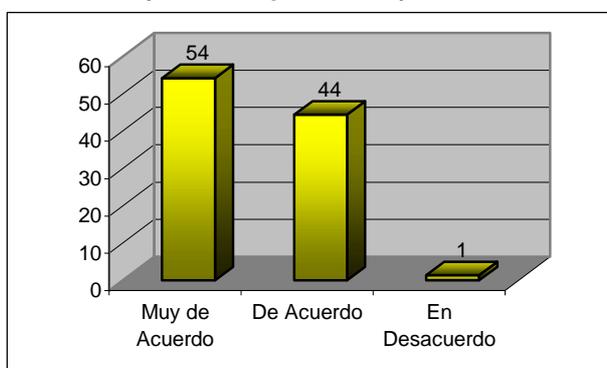
	Los Módulos desarrollados en el Curso abordaron el tema de Manera			Total
	Muy Adecuada	Adecuada	Medianamente Adecuada	
U. Central	50,0%	48,1%	1,9%	100,0%
UAH	54,3%	42,9%	2,9%	100,0%
PUCV	35,3%	55,9%	8,8%	100,0%
U. de Chile	47,8%	47,8%	4,3%	100,0%
UA	44,0%	46,0%	10,0%	100,0%
UBB	46,2%	48,7%	5,1%	100,0%
PUC	75,0%	25,0%		100,0%
U. ARCIS	44,4%	55,6%		100,0%
Total	48,7%	46,6%	4,7%	100,0%

4.1.6. El Curso ha permitido mejorar Competencias y Prácticas de Gestión Directiva.

En el gráfico que se muestra a continuación se observa que los participantes declaran en un 54% estar Muy de Acuerdo en que el curso les ha permitido mejorar sus Competencias y Prácticas de Gestión Directiva. Además vemos que el segundo porcentaje más alto (44%), hace alusión a que los participantes están de acuerdo con que el curso les ha permitido mejorar en los aspectos ya señalados.

Solo un 1% de los participantes declaran estar en desacuerdo con la idea de que el curso-taller les ha permitido mejorar sus Competencias y Prácticas de Gestión Directiva.

Gráfico N°15
El Curso ha permitido mejorar Competencias y Prácticas de Gestión Directiva



En la tabla por universidad la tendencia señalada anteriormente se mantiene y los participantes se concentran en las dos categorías más positivas (Muy de Acuerdo y De Acuerdo), la hora de evaluar la afirmación de que el curso-taller les ha permitido mejorar sus Competencias y Prácticas de Gestión Directiva.

Tabla N°23
El Curso ha permitido mejorar Competencias y Prácticas de Gestión Directiva y Universidad

Universidad	El Curso ha permitido mejorar Competencias y Prácticas de Gestión Directiva			Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	
U. Central	55,8%	44,2%		100,0%
UAH	42,9%	57,1%		100,0%
PUCV	67,6%	23,5%	8,8%	100,0%
U. de Chile	40,0%	60,0%		100,0%
UA	52,0%	48,0%		100,0%
UBB	56,4%	41,0%	2,6%	100,0%
PUC	75,0%	25,0%		100,0%
U. ARCIS	55,6%	44,4%		100,0%
Total	54,2%	44,4%	1,3%	100,0%

4.2. Aspectos de la Metodología Utilizada.

En este segundo punto de la evaluación los participantes expresan sus percepciones con respecto a la metodología usada para el desarrollo de los cursos-taller. Es así como en las siguientes tablas se ve cual es la percepción de los directivos y docentes respecto a las Jornadas Presenciales, Talleres y el Trabajo realizado en el propio Establecimiento.

4.2.1. Jornada Presencial.

Lo primero que se considera al interior de la evaluación de las jornadas presenciales es que los participantes perciben que esta instancia metodológica genera espacios para expresar opiniones y preguntas. En la tabla presentada a continuación se ve que el 84,2% señala que siempre en las jornadas presenciales se generan dichos espacios. Solo en la PUCV hay un pequeño porcentaje (3%) de participantes que declaran que casi nunca se generan espacios para expresar opiniones y preguntas.

Tabla N° 24
Espacios para Expresar Opiniones y Preguntas

Universidad	Espacios para Expresar opiniones y Preguntas				Total
	Siempre	Frecuentemente	A Veces	Casi Nunca	
U. Central	86,5%	13,5%			100,0%
UAH	88,6%	8,6%	2,9%		100,0%
PUCV	72,7%	24,2%		3,0%	100,0%
U. de Chile	84,8%	10,9%	4,3%		100,0%
UA	88,0%	8,0%	4,0%		100,0%
UBB	82,1%	15,4%	2,6%		100,0%
PUC	91,7%	4,2%	4,2%		100,0%
U. ARCIS	72,2%	27,8%			100,0%
Total	84,2%	13,1%	2,4%	,3%	100,0%

La segunda tabla evaluativa de las Jornadas Presenciales, muestra que el 74,7% de los participantes perciben que dichas jornadas generan espacios para interactuar y aprender con los pares. Junto con ello vemos que la Universidad que mayor adhesión tiene a esta opinión es la U. de Chile con un 75,8%. Siendo la tendencia en el resto de las universidades. Solo un bajo porcentaje de la U. Central (1.9%) declara que casi nunca se generan tales espacios.

Tabla N° 25
Espacios para Interactuar y Aprender con los Pares

Universidad	Espacios para Interactuar y Aprender con los Pares				Total
	Siempre	Frecuentemente	A Veces	Casi Nunca	
U. Central	73,1%	21,2%	3,8%	1,9%	100,0%
UAH	91,4%	5,7%	2,9%		100,0%
PUCV	75,8%	18,2%	6,1%		100,0%
U. de Chile	80,4%	15,2%	4,3%		100,0%
UA	68,0%	28,0%	4,0%		100,0%
UBB	71,8%	28,2%			100,0%
PUC	66,7%	29,2%	4,2%		100,0%
U. ARCIS	66,7%	27,8%	5,6%		100,0%
Total	74,7%	21,2%	3,7%	,3%	100,0%

La tercera tabla nos muestra que la mayoría de los participantes, 83,8%, declara que en las jornadas presenciales se dan espacios para hacer preguntas. Esta tendencia se mantiene en todas las universidades en las que la categoría siempre tiene en todas una puntuación mayor del 75%. Solo un 3% de los participantes de la PUCV manifiestan que "casi nunca" se generan estos espacios.

Tabla N° 27
Espacios para hacer Preguntas

Universidad	Espacios para hacer preguntas				Total
	Siempre	Frecuente	A Veces	Casi Nunca	
U. Central	88,5%	11,5%			100,0%
UAH	91,4%	8,6%			100,0%
PUCV	75,8%	21,2%		3,0%	100,0%
U. de Chile	82,2%	15,6%	2,2%		100,0%
UA	84,0%	14,0%	2,0%		100,0%
UBB	82,1%	12,8%	5,1%		100,0%
PUC	83,3%	12,5%	4,2%		100,0%
U. ARCIS	77,8%	16,7%	5,6%		100,0%
Total	83,8%	13,9%	2,0%	,3%	100,0%

La última tabla de evaluación de la Jornadas Presenciales muestra que el 79% de los participantes señalan que siempre hay material de apoyo en las sesiones. Solo algunos de los participantes de la U. ARCIS declaran que casi nunca hay material de apoyo, con un 5.9%

Tabla N° 28
Material de Apoyo utilizado en las Sesiones

	Material de apoyo utilizado en las Sesiones				Total
	Siempre	Frecuente	A Veces	Casi Nunca	
U. Central	86,5%	9,6%	3,8%		100,0%
UAH	94,3%	5,7%			100,0%
PUCV	78,8%	9,1%	12,1%		100,0%
U. de Chile	88,6%	9,1%	2,3%		100,0%
UA	64,0%	30,0%	6,0%		100,0%
UBB	82,1%	15,4%	2,6%		100,0%
PUC	75,0%	25,0%			100,0%
U. ARCIS	44,4%	27,8%	22,2%	5,6%	100,0%
Total	79,0%	15,6%	5,1%	,3%	100,0%

4.2.2. Talleres.

A continuación se da cuenta de la percepción que tienen los participantes de los cursos-taller con respecto a la instancia de formación correspondiente a los talleres. Hay que mencionar que el 88,2% de los participantes señala que siempre en los talleres se generan espacios para expresar opiniones y preguntas. La elevada ponderación en la categoría “siempre” se mantiene en las ocho universidades ejecutoras.

Vemos también en la tabla que la UAH, es la que se lleva la más alta ponderación en este aspecto (97,1%). Así mismo en la U. ARCIS los participantes declaran en un 5.6% que solo a veces se generan dichos espacios en los talleres.

Tabla N° 29
Espacios para Expresar Opiniones y Preguntas

	Espacios para Expresar Opiniones y Preguntas			Total
	Siempre	Frecuente mente	A Veces	
U. Central	88,5%	9,6%	1,9%	100,0%
UAH	97,1%		2,9%	100,0%
PUCV	90,9%	6,1%	3,0%	100,0%
U. de Chile	84,8%	15,2%		100,0%
UA	88,0%	12,0%		100,0%
UBB	87,2%	12,8%		100,0%
PUC	91,7%	8,3%		100,0%
U. ARCIS	72,2%	22,2%	5,6%	100,0%
Total	88,2%	10,4%	1,3%	100,0%

La segunda tabla evaluativa de los talleres muestra que el 81,8% del total de los participantes considera que en los talleres siempre se generan espacios para interactuar y aprender con los pares. Esta alta ponderación en la categoría siempre se mantiene en las universidades ejecutoras, donde el porcentaje mas bajo se lo lleva la U. Central con un 71,2%.

Solo un 1,7% del total de los participantes señalan que solo a veces se generan espacios de interacción y de aprendizaje compartido.

Tabla N° 29
Espacios para Interactuar y Aprender con los Pares

	Espacios para Interactuar y Aprender con los Pares			Total
	Siempre	Frecuente mente	A Veces	
U. Central	71,2%	26,9%	1,9%	100,0%
UAH	91,4%	5,7%	2,9%	100,0%
PUCV	84,8%	12,1%	3,0%	100,0%
U. de Chile	89,1%	10,9%		100,0%
UA	74,0%	24,0%	2,0%	100,0%
UBB	84,6%	15,4%		100,0%
PUC	87,5%	12,5%		100,0%
U. ARCIS	77,8%	16,7%	5,6%	100,0%
Total	81,8%	16,5%	1,7%	100,0%

La evaluación también es positiva en la tabla presentada a continuación. En esta oportunidad se manifiesta que en los talleres siempre se dan espacios para hacer preguntas, esto con un 85,8%. En los talleres se eleva un poco el porcentaje con respecto a lo manifestado en el mismo tema pero en las jornadas presenciales, en esta última el porcentaje fue de 83,8%.

Solo el 1,7% de los participantes declaran que solo a veces durante los talleres se generan espacios para hacer preguntas.

Tabla N°30
Espacios para Hacer Preguntas

	Espacios para hacer Preguntas			Total
	Siempre	Frecuente mente	A Veces	
U. Central	86,5%	13,5%		100,0%
UAH	91,4%	8,6%		100,0%
PUCV	87,9%	9,1%	3,0%	100,0%
U. de Chile	88,9%	8,9%	2,2%	100,0%
UA	84,0%	14,0%	2,0%	100,0%
UBB	79,5%	20,5%		100,0%
PUC	87,5%	12,5%		100,0%
U. ARCIS	77,8%	11,1%	11,1%	100,0%
Total	85,8%	12,5%	1,7%	100,0%

En la ultima tabla evaluativa de los talleres, vemos que el 77% de los participantes señalan que siempre existe material de apoyo en la sesiones. Además se ve que un 19.2% señala que solo frecuentemente se cuenta con material de apoyo. Cabe destacar que un 7% de los participantes declaran que casi nunca se usa material de apoyo en las sesiones. Es necesario destacar que los participantes de la U. ARCIS son los que con mayor fuerza declaran esta situación, alcanzado un 5.6%.

Tabla N°31
Material de apoyo utilizado en las Sesiones

	Material de apoyo utilizado en las sesiones				Total
	Siempre	Frecuente mente	A Veces	Casi Nunca	
U. Central	82,4%	13,7%	2,0%	2,0%	100,0%
UAH	80,0%	20,0%			100,0%
PUCV	84,8%	12,1%	3,0%		100,0%
U. de Chile	88,4%	9,3%	2,3%		100,0%
UA	59,2%	34,7%	6,1%		100,0%
UBB	84,2%	15,8%			100,0%
PUC	79,2%	20,8%			100,0%
U. ARCIS	44,4%	33,3%	16,7%	5,6%	100,0%
Total	77,0%	19,2%	3,1%	,7%	100,0%

4.2.2. Trabajo en el Establecimiento.

Con respecto a la evaluación del trabajo en los establecimientos los porcentajes no son tan altos, en especial en la categoría Siempre. Se observa una tendencia en la presencia porcentual de participantes que se sitúan en la categoría Nunca.

La presente tabla muestra que un 74,1% de los participantes manifiesta que siempre en el trabajo en el establecimiento se dan espacios para expresar opiniones y preguntas. Pese a la alta puntuación total de la categoría siempre vemos que en la PUC un 4.2% de los participantes declaran que Nunca se generan esos espacios durante el trabajo en los establecimientos.

Tabla N° 32
Espacios para Expresar Opiniones y Preguntas

Universidad	Espacios para Expresar Opiniones y Preguntas					Total
	Siempre	Frecuente mente	A Veces	Casi Nunca	Nunca	
U. Central	74,5%	15,7%	9,8%			100,0%
UAH	85,7%	8,6%	5,7%			100,0%
PUCV	94,1%	5,9%				100,0%
U. de Chile	65,2%	32,6%	2,2%			100,0%
UA	63,3%	32,7%	4,1%			100,0%
UBB	59,5%	32,4%	5,4%	2,7%		100,0%
PUC	91,7%	4,2%			4,2%	100,0%
U. ARCIS	72,2%	27,8%				100,0%
Total	74,1%	21,1%	4,1%	,3%	,3%	100,0%

La presente tabla muestra que un 70,1% de los participantes señalan que siempre en el trabajo en el establecimiento, se dan espacios para interactuar y aprender con los pares. Pero al observar la distribución por universidad se vuelve a notar la presencia de un 4.2% de participantes que opinan que Nunca se generan estos espacios en el trabajo en los establecimientos. Este porcentaje de presenta en la PUC.

Tabla N° 33
Espacios para Interactuar y Aprender con los Pares

Universidad	Espacios para Interactuar y Aprender con los Pares					Total
	Siempre	Frecuente mente	A Veces	Casi Nunca	Nunca	
U. Central	58,8%	25,5%	13,7%	2,0%		100,0%
UAH	85,7%	11,4%	2,9%			100,0%
PUCV	91,2%	8,8%				100,0%
U. de Chile	73,9%	17,4%	6,5%	2,2%		100,0%
UA	57,1%	38,8%	4,1%			100,0%
UBB	56,8%	32,4%	8,1%	2,7%		100,0%
PUC	87,5%	8,3%			4,2%	100,0%
U. ARCIS	61,1%	33,3%	5,6%			100,0%
Total	70,1%	22,8%	5,8%	1,0%	,3%	100,0%

Con respecto a la existencia de espacios para hacer preguntas al interior del trabajo en los establecimientos, en la siguiente tabla la tendencia se repite con porcentajes casi idénticos que los de la tabla anterior.

Tabla N° 34
Espacios para hacer Preguntas

	Espacios para hacer Preguntas					Total
	Siempre	Frecuente mente	A Veces	Casi Nunca	Nunca	
U. Central	68,6%	23,5%	7,8%			100,0%
UAH	85,7%	11,4%	2,9%			100,0%
PUCV	94,1%	5,9%				100,0%
U. de Chile	66,7%	26,7%	4,4%	2,2%		100,0%
UA	61,2%	36,7%	2,0%			100,0%
UBB	56,8%	37,8%	2,7%	2,7%		100,0%
PUC	87,5%	8,3%			4,2%	100,0%
U. ARCIS	72,2%	22,2%	5,6%			100,0%
Total	72,4%	23,2%	3,4%	,7%	,3%	100,0%

En esta última tabla el porcentaje mas bajo es la categoría *siempre*. Ya que solo el 59.7% señala que *siempre* existe material de apoyo en el trabajo en con los establecimientos. Un 31.4% de los participantes señala que la existencia de material se da solo frecuentemente.

Los participantes de la Universidad Católica manifiestan que nunca, en un 4.2%, hay material de apoyo durante el trabajo con los establecimientos. Junto con la PUC, la U. de Chile también expresa en un 2.2% que nunca existe material de apoyo.

Tabla N° 35
Material de apoyo utilizado en las sesiones

Universidad	Material de apoyo utilizado en las sesiones					Total
	Siempre	Frecuent emente	A Veces	Casi Nunca	Nunca	
U. Central	58,8%	29,4%	7,8%	2,0%	2,0%	100,0%
UAH	76,5%	20,6%	2,9%			100,0%
PUCV	61,8%	26,5%	8,8%	2,9%		100,0%
U. de Chile	60,0%	26,7%	6,7%	4,4%	2,2%	100,0%
UA	49,0%	44,9%	6,1%			100,0%
UBB	62,9%	28,6%	8,6%			100,0%
PUC	70,8%	25,0%			4,2%	100,0%
U. ARCIS	33,3%	55,6%	11,1%			100,0%
Total	59,7%	31,4%	6,6%	1,4%	1,0%	100,0%

4.2.3. Calificaciones de ciertos ámbitos de las Propuestas.

A continuación se presentan 6 de los principales ámbitos en los cuales se desarrollaron los cursos-taller. Para cada uno de ellos, la tabla muestra los promedios generales, es decir, la calificación que obtuvieron en promedio todas las universidades ejecutoras.

La nota más alta (5.52) la obtiene el ámbito de la “Claridad de las exposiciones de los monitores”, mientras que la calificación más baja la obtiene la “Plataforma Virtual” con un promedio de 5.78

Tabla N° 36
Promedio de Calificaciones por Ámbito.

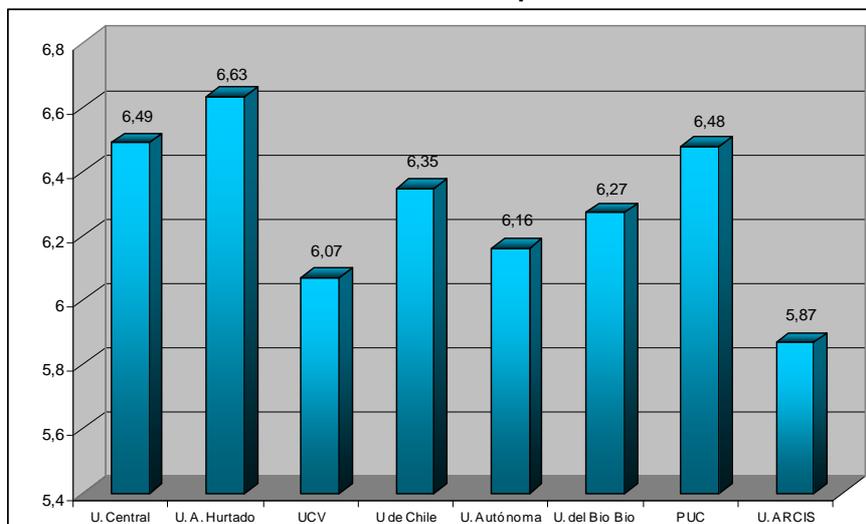
	Los contenidos abordados por el Programa	La Claridad de las Exposiciones de los Monitores	El Material Educativo entregado por el Programa	El Material Educativo de Apoyo utilizado en las Sesiones y Talleres	Las Dinámicas o los Trabajos Grupales	La Plataforma Virtual
Media o Promedio	6,47	6,52	6,33	6,38	6,27	5,78

Junto con lo anterior se presentan las calificaciones que obtuvieron en los distintos ámbitos las ocho universidades ejecutoras. Las Universidades que fueron evaluadas con menor promedio en todos los ámbitos son la PUCV (6.07) y la U. ARCIS (5.87). Mientras que la Universidad evaluada con mejor promedio es la UAH (6.63).

Tabla N° 37
Promedio de Calificaciones por Ámbito y Universidad.

	Los contenidos abordados por el Programa	La Claridad de las Exposiciones de los Monitores	El Material Educativo entregado por el Programa	El Material Educativo de Apoyo utilizado en las Sesiones y Talleres	Las Dinámicas o los Trabajos Grupales	La Plataforma Virtual
U. Central	6,56	6,65	6,58	6,63	6,19	6,33
UAH	6,80	6,57	6,69	6,71	6,63	6,40
PUCV	6,06	6,12	6,15	6,18	6,12	5,79
U de Chile	6,43	6,61	6,46	6,43	6,35	5,80
UA	6,38	6,62	6,04	6,26	6,26	5,40
UBB	6,41	6,51	6,31	6,31	6,41	5,69
PUC	6,71	6,67	6,46	6,58	6,33	6,13
U. ARCIS	6,39	6,39	5,94	5,94	5,83	4,72
Total	6,47	6,52	6,33	6,38	6,27	5,78

Gráfico N° 16
Promedio de calificaciones por Universidad



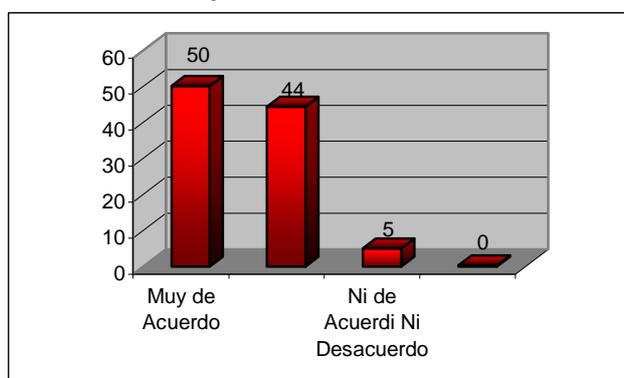
4.3. Aportes de Contenido.

A continuación se presentan las percepciones de los entrevistados con respecto a los aportes, a nivel de contenidos, que les ha aportado el curso-taller, apuntando a tres aspectos, Marco de la Buena Dirección, SACGE y Desempeño directivo.

4.3.1. Conocimiento del Marco de la Buena Dirección.

El gráfico que se presenta a continuación muestra que el 50% de los participantes declaran estar Muy de Acuerdo con que el curso-taller les ha servido para conocer mejor el Marco de la Buena Dirección. Así mismo, un 44% de los directivos señalan estar De Acuerdo con tal aporte. Cabe mencionar que un 0% de los participantes esta en Desacuerdo con este primer aporte de contenido.

Gráfico N° 17
He conocido mejor el Marco de la Buena Dirección



En la tabla que se presenta a continuación se muestra la percepción de los participantes distribuida por universidad. Lo relevante aquí es que los participantes de la PUC son los que mejor evalúan el aporte del curso-taller en la toma de conocimiento del Marco de la Buena Dirección, alcanzando un porcentaje de 70,8%.

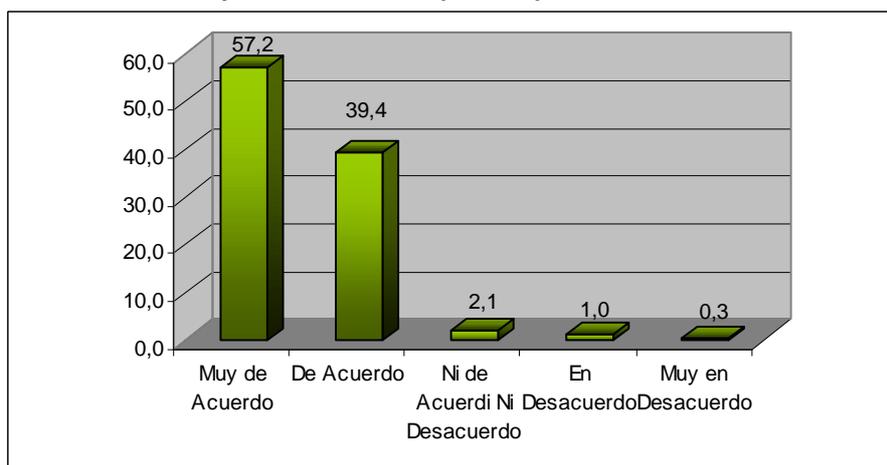
Tabla N° 38
He conocido mejor el Marco de la Buena Dirección

Universidad	He conocido mejor el Marco de la Buena Dirección				Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
U. Central	48,1%	50,0%	1,9%		100,0%
UAH	54,3%	42,9%	2,9%		100,0%
PUCV	55,9%	41,2%	2,9%		100,0%
U. de Chile	36,4%	45,5%	15,9%	2,3%	100,0%
UA	56,0%	44,0%			100,0%
UBB	36,8%	55,3%	7,9%		100,0%
PUC	70,8%	29,2%			100,0%
U. ARCIS	55,6%	33,3%	11,1%		100,0%
Total	50,2%	44,4%	5,1%	,3%	100,0%

4.3.2. Las sesiones y Actividades han aportado para mi desarrollo Directivo.

En el siguiente gráfico se ve que los participantes declaran en un 57%, estar Muy de Acuerdo con que las sesiones y actividades les han aportado para su desarrollo directivo. Solo un 0.3% de los participantes declaran estar en Desacuerdo con el aporte anteriormente señalado.

Gráfico N° 18 (%)
Las sesiones y Actividades han aportado para mi desarrollo Directivo



En la siguiente tabla se ve que los participantes que más valorizan este aporte en el desempeño directivo son la PUC y la U. Central, con un 79.2% y un 65.4% respectivamente. Además un 2.4% de los participantes de la U. de Chile declaran estar en desacuerdo con la idea de que el curso-taller aporta en el desempeño directivo.

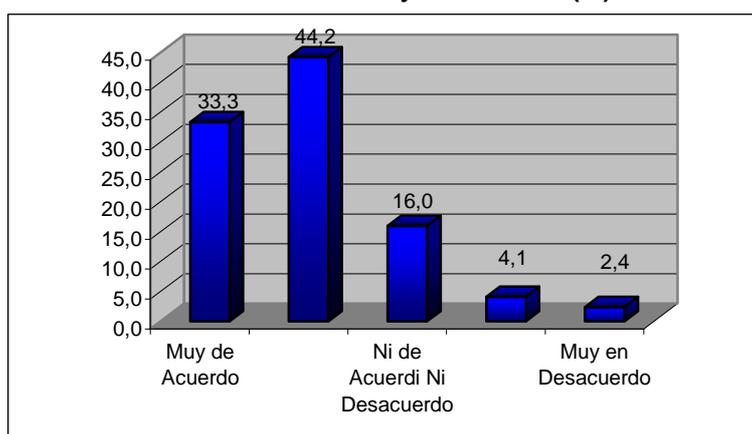
Tabla N°39
Las sesiones y Actividades han aportado para mi desarrollo Directivo

	Las sesiones y Actividades han aportado al desarrollo Directivo					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	65,4%	32,7%	1,9%			100,0%
UAH	57,1%	42,9%				100,0%
PUCV	62,5%	31,3%	3,1%	3,1%		100,0%
U. de Chile	45,2%	50,0%	2,4%		2,4%	100,0%
UA	56,0%	42,0%		2,0%		100,0%
UBB	43,6%	51,3%	2,6%	2,6%		100,0%
PUC	79,2%	20,8%				100,0%
U. ARCIS	55,6%	33,3%	11,1%			100,0%
Total	57,2%	39,4%	2,1%	1,0%	,3%	100,0%

4.3.3. Conocimiento del SACGE.

En el siguiente gráfico se muestra que el 44.2% de los participantes declara estar De Acuerdo con que el curso-taller les ha servido para conocer mejor el SACGE. En tanto un 16 % señala no estar ni acuerdo ni en desacuerdo con este aporte y 2.4% declara estar en desacuerdo con esta afirmación.

Gráfico N°19
Se ha conocido mejor el SACGE (%)



En la distribución por universidad la tendencia presentada en el gráfico se conserva, la mayoría de los participantes manifiesta estar solo De Acuerdo con la postura de que el curso-taller les ha permitido un mayor conocimiento del SACGE. Solo vemos que la UAH se impone por sobre las demás, ya que sus participantes manifiestan estar muy de Acuerdo con tal aporte de los curso-taller. (48.6%)

Tabla N° 40
Se ha conocido mejor el SACGE

	He conocido mejor el SACGE					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	32,7%	46,2%	17,3%	1,9%	1,9%	100,0%
UAH	48,6%	42,9%	8,6%			100,0%
PUCV	42,4%	39,4%	12,1%	6,1%		100,0%
U. de Chile	25,0%	54,5%	15,9%		4,5%	100,0%
UA	26,0%	42,0%	18,0%	8,0%	6,0%	100,0%
UBB	31,6%	44,7%	10,5%	10,5%	2,6%	100,0%
PUC	33,3%	41,7%	20,8%	4,2%		100,0%
U. ARCIS	33,3%	33,3%	33,3%			100,0%
Total	33,3%	44,2%	16,0%	4,1%	2,4%	100,0%

4.4. Contribución del Curso – Taller.

A continuación algunos aspectos donde es posible identificar con propiedad la contribución que ha tenido el curso-taller en los participantes, desde su propia opinión. Hay cuatro ámbitos en los cuales se evidencia la contribución de los cursos-taller, estos aspectos son: Administrar Conflictos y Resolver Problemas; Mecanismos para Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el Aula; Motivar, apoyar y administrar el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo, y Promover un clima de colaboración entre el establecimiento, los alumnos y los padres y apoderados.

La tendencia manifestada por los participantes en las cuatro tablas que se presentan a continuación es a concentrarse en las categorías Muy de Acuerdo y De Acuerdo, presentando la última mayores porcentajes, entre un 53.4% y un 56.5% de aprobación a estas contribuciones.

Tabla N° 41
Administrar Conflictos y Resolver Problemas

Universidad	Administrar Conflictos y Resolver Problemas					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	25,5%	60,8%	11,8%	2,0%		100,0%
UAH	50,0%	47,1%	2,9%			100,0%
PUCV	29,4%	50,0%	11,8%	5,9%	2,9%	100,0%
U. de Chile	21,7%	67,4%	8,7%		2,2%	100,0%
UA	22,0%	60,0%	16,0%	2,0%		100,0%
UBB	48,7%	38,5%	10,3%	2,6%		100,0%
PUC	26,1%	43,5%	21,7%	4,3%	4,3%	100,0%
U. ARCIS	22,2%	66,7%	11,1%			100,0%
Total	30,5%	54,9%	11,5%	2,0%	1,0%	100,0%

Tabla N° 42
Mecanismos para Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el Aula

	Mecanismos para Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el Aula					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	28,0%	58,0%	12,0%	2,0%		100,0%
UAH	44,1%	52,9%	2,9%			100,0%
PUCV	47,1%	41,2%	5,9%	5,9%		100,0%
U. de Chile	28,9%	62,2%	6,7%		2,2%	100,0%
UA	30,0%	68,0%	2,0%			100,0%
UBB	29,7%	54,1%	13,5%	2,7%		100,0%
PUC	37,5%	54,2%	4,2%		4,2%	100,0%
U. ARCIS	27,8%	50,0%	22,2%			100,0%
Total	33,6%	56,5%	7,9%	1,4%	,7%	100,0%

Tabla N° 43
Motivar, apoyar y administrar el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo

Universidad	Motivar, apoyar y administrar el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	38,0%	58,0%	2,0%	2,0%		100,0%
UAH	40,0%	57,1%	2,9%			100,0%
PUCV	45,5%	39,4%	9,1%	3,0%	3,0%	100,0%
U. de Chile	38,1%	57,1%	2,4%		2,4%	100,0%
UA	34,0%	64,0%	2,0%			100,0%
UBB	41,0%	48,7%	7,7%	2,6%		100,0%
PUC	56,5%	34,8%	4,3%		4,3%	100,0%
U. ARCIS	27,8%	55,6%	16,7%			100,0%
Total	39,7%	53,4%	4,8%	1,0%	1,0%	100,0%

Tabla N° 44
Promover un clima de colaboración entre el establecimiento, los alumnos y los apoderados

Universidad	Promover un clima de colaboración entre el establecimiento, los alumnos y los padres y apoderados					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	30,0%	62,0%	6,0%	2,0%		100,0%
UAH	41,2%	55,9%	2,9%			100,0%
PUCV	48,5%	39,4%	9,1%	3,0%		100,0%
U. de Chile	37,0%	58,7%	2,2%		2,2%	100,0%
UA	36,7%	57,1%	6,1%			100,0%
UBB	43,6%	48,7%	7,7%			100,0%
PUC	47,8%	43,5%	4,3%		4,3%	100,0%
U. ARCIS	38,9%	50,0%	11,1%			100,0%
Total	39,4%	53,4%	5,8%	,7%	,7%	100,0%

4.4.1. La Formación ha permitido enfrentar mejor la labor directiva:

En este punto se establecen cuatro dimensiones en las cuales la formación proporcionada por el curso-taller les permite a los participantes mayores capacidades para enfrentarse a los desafíos directivos. Las cuatro dimensiones son las siguientes: Ejercer liderazgo y administrar el cambio al interior de la escuela; Promover en la escuela el uso del Marco Curricular, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación; Administrar y organizar los recursos de la escuela en función del proyecto educativo y de los aprendizajes de los estudiantes; y Promover un clima de confianza y colaboración en la escuela para el logro de sus metas.

Como se presenta en las tablas, se observa que los participantes manifiestan estar Muy de Acuerdo y De acuerdo con que el curso-taller les permite enfrentar mejor su labor directiva. Como veremos en estas dos categorías los participantes se imponen con altos porcentajes los cuales no bajan del 40% en cada una de ellas.

Tabla N° 45
Ejercer liderazgo y administrar el cambio al interior de la escuela

	Ejercer liderazgo y administrar el cambio al interior de la escuela					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	46,0%	50,0%	4,0%			100,0%
UAH	48,6%	48,6%	2,9%			100,0%
PUCV	54,5%	30,3%	9,1%	3,0%	3,0%	100,0%
U. de Chile	34,9%	58,1%	4,7%		2,3%	100,0%
UA	49,0%	42,9%	6,1%	2,0%		100,0%
UBB	41,0%	51,3%	7,7%			100,0%
PUC	66,7%	16,7%	12,5%		4,2%	100,0%
U. ARCIS	33,3%	61,1%	5,6%			100,0%
Total	46,4%	45,7%	6,2%	,7%	1,0%	100,0%

Tabla N° 46
Promover en la escuela el uso del Marco Curricular, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación

	Promover en la escuela el uso del Marco Curricular, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	40,8%	53,1%	6,1%			100,0%
UAH	51,4%	40,0%	8,6%			100,0%
PUCV	57,6%	30,3%	9,1%		3,0%	100,0%
U. de Chile	34,1%	56,8%	6,8%		2,3%	100,0%
UA	54,0%	42,0%	2,0%	2,0%		100,0%
UBB	42,1%	47,4%	7,9%	2,6%		100,0%
PUC	50,0%	41,7%	4,2%		4,2%	100,0%
U. ARCIS	33,3%	55,6%	11,1%			100,0%
Total	45,7%	46,0%	6,5%	,7%	1,0%	100,0%

Tabla N° 47
Administrar y organizar los recursos de la escuela en función del proyecto educativo y de los aprendizajes de los estudiantes

Universidad	Administrar y organizar los recursos de la escuela en función del proyecto educativo y de los aprendizajes de los estudiantes					Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	40,0%	48,0%	10,0%		2,0%	100,0%
UAH	45,7%	45,7%	8,6%			100,0%
PUCV	51,5%	36,4%	6,1%	6,1%		100,0%
U. de Chile	38,1%	52,4%	4,8%	2,4%	2,4%	100,0%
UA	49,0%	46,9%		4,1%		100,0%
UBB	29,7%	59,5%	10,8%			100,0%
PUC	56,5%	34,8%	4,3%		4,3%	100,0%
U. ARCIS	33,3%	61,1%	5,6%			100,0%
Total	42,9%	48,1%	6,3%	1,7%	1,0%	100,0%

Tabla N° 48
Promover un clima de confianza y colaboración en la escuela para el logro de sus metas

	Promover un clima de confianza y colaboración en la escuela para el logro de sus metas				Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
U. Central	52,0%	42,0%	2,0%	4,0%	100,0%
UAH	51,4%	45,7%	2,9%		100,0%
PUCV	60,6%	27,3%	12,1%		100,0%
U. de Chile	40,9%	54,5%	2,3%	2,3%	100,0%
UA	56,0%	40,0%	4,0%		100,0%
UBB	33,3%	59,0%	7,7%		100,0%
PUC	65,2%	26,1%	4,3%	4,3%	100,0%
U. ARCIS	33,3%	61,1%	5,6%		100,0%
Total	49,3%	44,5%	4,8%	1,4%	100,0%

4.4.2. Elementos generales del Proceso de Perfeccionamiento.

A continuación se da cuenta lo que los directivos manifiestan con respecto a algunos elementos generales del proceso de perfeccionamiento, se presentan los resultados y las opiniones vertidas por los participantes, distribuidos en las ocho universidades ejecutoras. Para efectos de esta evaluación se distinguen seis elementos los cuales parecen altamente relevantes. A continuación

4.4.3. El Curso abre nuevas expectativas para el desempeño profesional.

En la presente tabla se identifica que el 48,3% de los participantes manifiesta estar Muy de Acuerdo con que el curso-taller abre nuevas expectativas para el desempeño profesional. Además se ve que solo un 1% de los participantes manifiestan estar en

Desacuerdo con tal afirmación. Junto con ello se aprecia que los participantes de la PUC expresan un relevante apoyo a esta contribución del curso con un 70.8%.

Tabla N° 49
El Curso me ha abierto nuevas expectativas para mi desempeño profesional

	El Curso me ha abierto nuevas expectativas para mi desempeño profesional				Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
U. Central	49,0%	47,1%	3,9%		100,0%
UAH	45,7%	51,4%		2,9%	100,0%
PUCV	61,8%	26,5%	5,9%	5,9%	100,0%
U. de Chile	42,2%	51,1%	6,7%		100,0%
UA	40,0%	56,0%	4,0%		100,0%
UBB	43,6%	51,3%	5,1%		100,0%
PUC	70,8%	29,2%			100,0%
U. ARCIS	44,4%	50,0%	5,6%		100,0%
Total	48,3%	46,6%	4,1%	1,0%	100,0%

4.4.4. La participación de los directivos ha contribuido a mejorar la calidad educativa de las escuelas.

La presente tabla muestra que el 53.8% de los participantes señala estar de Acuerdo con que la participación de los directivos ha contribuido a mejorar la calidad educativa de las escuelas. Solo un 0.3% manifiesta estar en desacuerdo con ello. Los participantes de la UBB son los que mejor evalúan esta contribución.

Tabla N° 50
La participación de los directivos ha contribuido a mejorar la calidad educativa de las escuelas

Universidad	la participación de los directivos ha contribuido a mejorar la calidad educativa de las escuelas				Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
U. Central	36,0%	60,0%	2,0%	2,0%	100,0%
UAH	45,7%	51,4%	2,9%		100,0%
Universidad UCV	44,1%	41,2%	14,7%		100,0%
U. de Chile	32,5%	50,0%	17,5%		100,0%
UA	22,0%	74,0%	4,0%		100,0%
UBB	48,7%	51,3%			100,0%
Universidad PUC	50,0%	41,7%	8,3%		100,0%
U. ARCIS	44,4%	38,9%	16,7%		100,0%
Total	38,6%	53,8%	7,2%	,3%	100,0%

4.4.5. Mejores Competencias Directivas.

En la tabla siguiente se observa que los directivos de manera mayoritaria perciben ciertas mejorías en sus competencias directivas. Esta percepción se agrupa en altos porcentajes de aprobación los cuales se concentran en la categoría Muy de Acuerdo 47.2% y la categoría De Acuerdo con un 46.6%.

Tabla N°51
Usted percibe una mejoría en sus competencias directivas

Universidad	Usted percibe una mejoría en sus competencias directivas				Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
U. Central	49,0%	45,1%	5,9%		100,0%
UAH	45,7%	48,6%	5,7%		100,0%
PUCV	60,6%	24,2%	12,1%	3,0%	100,0%
U. de Chile	41,5%	53,7%	4,9%		100,0%
UA	38,8%	55,1%	6,1%		100,0%
UBB	38,5%	61,5%			100,0%
PUC	70,8%	25,0%	4,2%		100,0%
U. ARCIS	44,4%	44,4%	11,1%		100,0%
Total	47,2%	46,6%	5,9%	,3%	100,0%

4.4.6. La formación me ha mostrado los ámbitos que debo mejorar para profesionalizar mi rol directivo

Como se presenta en la tabla siguiente, un 54.8% de los participantes manifiestan estar de acuerdo con que la formación les ha mostrado los ámbitos que deben mejorar para profesionalizar su rol directivo. Los participantes que más enfatizan este elemento son los de la UBB ya que la percepción se concentra solamente en las dos primeras categorías.

Tabla N°52
La formación me ha mostrado los ámbitos que debo mejorar para profesionalizar mi rol directivo

	La formación me ha mostrado los ámbitos que debo mejorar para profesionalizar mi rol directivo				Total
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
U. Central	54,9%	43,1%	2,0%		100,0%
Universidad A. Hurtado	54,3%	40,0%	5,7%		100,0%
Universidad UCV	66,7%	24,2%	6,1%	3,0%	100,0%
U. de Chile	41,5%	53,7%	4,9%		100,0%
UA	46,9%	46,9%	6,1%		100,0%
UBB	59,0%	41,0%			100,0%
Universidad PUC	75,0%	25,0%			100,0%
U. ARCIS	50,0%	38,9%	11,1%		100,0%
Total	54,8%	40,7%	4,1%	,3%	100,0%

4.4.7. Nivel de motivación por las sesiones y actividades de formación.

Con respecto al nivel de motivación de los participantes podemos señalar que el 50.5% de ellos manifiesta tener una motivación Alta por las sesiones y actividades de formación. Se identifica también que el porcentaje más alta de baja motivación se presenta en la U. ARCIS con un 5.6%

Tabla N° 53
Su nivel de motivación por las Sesiones y Actividades de la Formación ha sido:

Universidad	Su nivel de motivación por las sesiones y Actividades de la Formación ha sido:				Total
	Muy Alta	Alta	Medianamente Alta	Baja	
U. Central	40,0%	52,0%	8,0%		100,0%
UAH	45,7%	42,9%	11,4%		100,0%
PUCV	44,1%	41,2%	11,8%	2,9%	100,0%
U. de Chile	28,9%	57,8%	13,3%		100,0%
UA	39,6%	54,2%	6,3%		100,0%
UBB	41,0%	51,3%	5,1%	2,6%	100,0%
PUC	41,7%	58,3%			100,0%
U. ARCIS	38,9%	38,9%	16,7%	5,6%	100,0%
Total	39,6%	50,5%	8,9%	1,0%	100,0%

4.4.8. Nivel de participación de los demás participantes en las sesiones y Actividades.

En la tabla presentada a continuación se ve que el 58.5% de los participantes manifiestan que sus compañeros tienen un alto nivel de participación en las sesiones y talleres. Solo un 1% de los participantes señala que sus compañeros tienen una baja participación. Solo tres Universidades se identifican con esta última categoría, la PUCV, U. de Chile y la UBB.

Tabla N° 54
El nivel de participación de mis colegas en las sesiones y Actividades ha sido:

Universidad	El nivel de participación de mis colegas en las sesiones y actividades ha sido:				Total
	Muy Alta	Alta	Medianamente Alta	Baja	
U. Central	30,0%	60,0%	10,0%		100,0%
UAH	37,1%	51,4%	11,4%		100,0%
PUCV	47,1%	26,5%	23,5%	2,9%	100,0%
U. de Chile	20,0%	68,9%	8,9%	2,2%	100,0%
UA	24,0%	66,0%	10,0%		100,0%
UBB	25,6%	66,7%	5,1%	2,6%	100,0%
PUC	30,4%	60,9%	8,7%		100,0%
U. ARCIS	16,7%	61,1%	22,2%		100,0%
Total	28,9%	58,5%	11,6%	1,0%	100,0%

CAPITULO 5 METODOLOGÍA PARA EL PROCEDIMIENTO DE SEGUIMIENTO DE LOS CURSOS- TALLER.

Este capítulo da cuenta del conjunto de métodos que proceden en función del seguimiento a la implementación de los cursos-taller, que ejecutan distintas Universidades a lo largo del país, a partir de los lineamientos entregados por el CPEIP.

Para ello se cuenta como insumo, con el seguimiento realizado a un ciclo de cursos-taller ejecutado durante el año 2006, el que fue desarrollado a partir de un diseño concordante a los requerimientos del CPEIP, formulados a través de los TDR del estudio 'Elaboración y validación de un procedimiento para el seguimiento y evaluación del efecto de los cursos-taller 'Formación de Directores y Equipos de Gestión'.

Para dar cuenta de éste -procedimiento de seguimiento- se reseñará la planificación inicial, se analizarán las características de su implementación y las propuestas de ajuste que se desprenden de éste (Ruta Crítica), tomando como eje cronológico las fases que consideraba el estudio.

5.1. Fase 1.

En esta fase el proyecto se planteó realizar la revisión en profundidad de las propuestas presentadas por las universidades, en función de establecer las competencias y prácticas de gestión en las que éstas se proponían un mayor desarrollo. Así también, se definía la necesidad de evaluar las condiciones de entrada de los participantes en los cursos-taller y posteriormente, definir los casos que formarían parte del levantamiento de información previsto en la segunda etapa.

Temporalmente la Fase tenía una duración de cuatro meses, extendiéndose desde el mes de Mayo al de Agosto.

5.1.1. Análisis documental: propuestas universidades.

Si bien el análisis de las propuestas realizado constituyó un insumo en la definición de la muestra cualitativa¹⁶, en la medida que entregó información sobre énfasis metodológicos y coherencia interna de las propuestas; también evidenció la tendencia por una parte, a la homogeneidad teórico-metodológica y por otra, mostró debilidades - como se desarrolla en el capítulo 1- que se detallan más adelante, lo cual permite concluir la necesidad de incorporar un proceso de *ajustes en las propuestas*, en función de lo cual esta Fase debiera insumar.

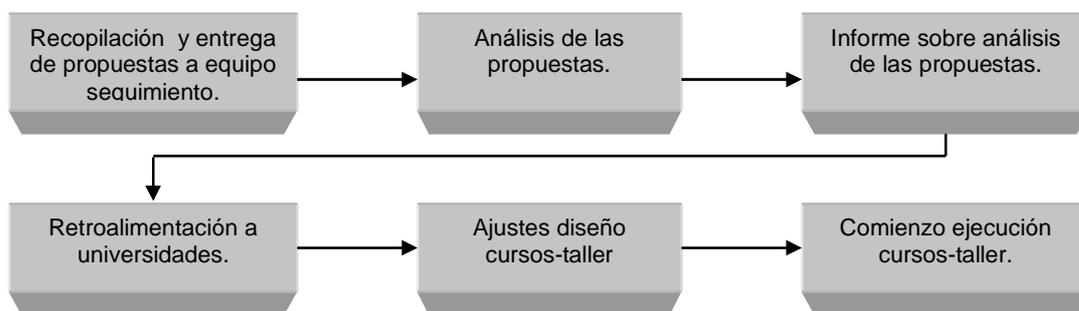
Adicionalmente, la propuesta integraba la realización de un entrevista estructurada mediante un formulario, a los Coordinadores de las universidades, para aclarar y profundizar aspectos débiles y/o confusos en las propuestas, lo cual se realizó en una

¹⁶ Respecto de la definición de la muestra cualitativa se propone una modificación que se argumenta en la Fase 2.

fase posterior, resultando poco operativo, a raíz de la baja respuesta por parte de éstos (se recepcionó sólo un cuestionario y fuera de plazo), cuestión que impactó negativamente en la posibilidad de vincular la experiencia, análisis y opiniones de las universidades que no eran parte de la muestra cualitativa a los efectos del curso-taller.

A nuestro parecer, la revisión documental requiere, para una mayor efectividad en la totalidad del proceso, contemplar la retroalimentación a las propuestas aprobadas, e función de realizar ajustes a las propuestas de las universidades. En términos operativos, ello implica integrar en el proceso de seguimiento *instancias de retroalimentación y coordinación* con éstas, previo al comienzo de los cursos-taller, lo que involucra a su vez, considerar los plazos necesarios para efectuar el análisis de las propuestas.

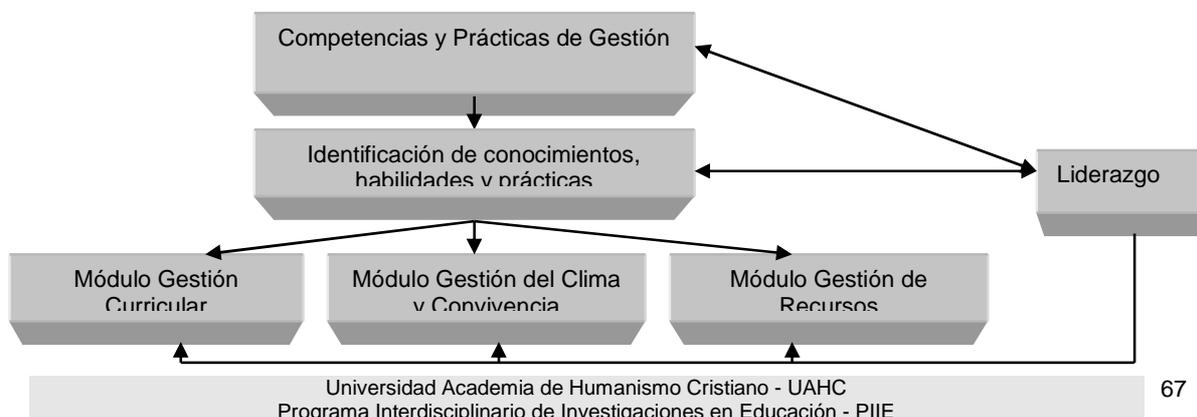
De esta manera la Ruta Crítica propuesta, es la siguiente:



En términos de contenidos, se presentan cinco aspectos a ser considerados en el proceso de seguimiento.

Primero. Una discusión y retroalimentación exhaustiva con las universidades sobre el tratamiento de las competencias, identificando los aprendizajes buscados en los planos del conocimiento, las habilidades y las prácticas, en forma desagregada en cada uno de los módulos, debilidad analizada en el capítulo 1.

Segundo. La identificación de las competencias y prácticas de gestión asociadas a un liderazgo efectivo en cada uno de los módulos, ya que la transversalidad propuesta no parece garantizar por si misma la visualización de estos requerimientos en las prácticas de gestión. Lo anterior debiera expresarse en el tratamiento de los módulos de Gestión Curricular, de Clima y Convivencia y de Gestión de Recursos, considerando además que éste último tiende a ser el que menor integración de este ámbito presenta. Todo lo cual se grafica de la siguiente forma:



Tercero. Se encuentra lo relativo al recurso metodológico Taller, que prioriza la facilitación del aprendizaje entre pares, el cual, si bien tiende a ser declarado y justificado conceptualmente, es poco preciso en las propuestas, las que no identifican claramente cómo se estructurarán las sesiones de taller, que métodos utilizarán, cómo se retroalimentará y mediante qué dispositivos se facilitará un protagonismo ascendente de los docentes.

Desde un punto de vista pedagógico, el 'Taller' busca reforzar en los participantes el trabajo en una tarea común, para lograr un producto específico generado por el grupo. Constituye una instancia donde se integran experiencias y vivencias y se busca la coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar, examinándose cada una de estas dimensiones en relación a la tarea.

Asimismo, la motivación, la curiosidad, el análisis, la síntesis, la comparación, la formulación de hipótesis, y otras operaciones, son 'materias primas' junto con otros materiales que son trabajados dentro de un contexto social específico.

El Taller constituye un lugar de co-aprendizaje, donde todos sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias, todo lo cual queda reflejado en estos seis principios:

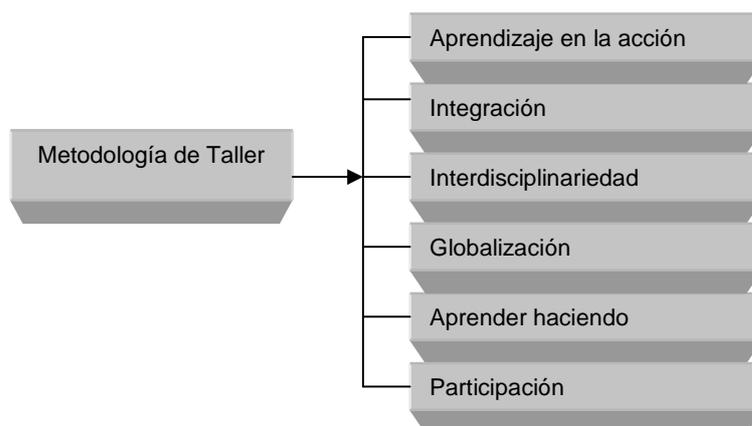
- a) *Aprendizaje en la acción*: los conocimientos se adquieren en una realidad directamente relacionada con la concepción de aprendizaje formulado por Froebel en 1826 que indica que "Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas". También se apoya en el planteamiento de Wailon/Freire: El pensamiento parte de la acción para retornar a la acción".

Ambas visiones refuerzan la idea de que el taller es una instancia donde se explicitan las prácticas, se toma distancia de ellas para reflexionarlas y enriquecerlas y así, convertirlas en una praxis, entendida como una acción humana informada y comprometida.

- b) *Aprender haciendo* lo cual implica:

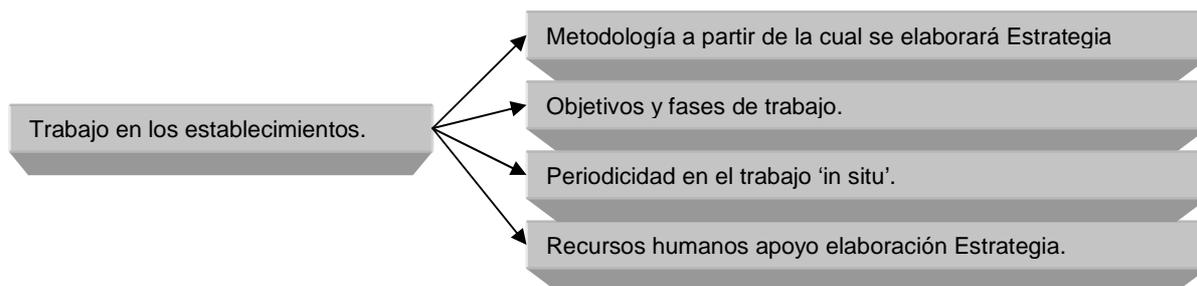
- Superación de la actual división entre formación teórica y formación práctica, mediante una adecuada integración de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo.
- Conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades adquiridos en un proceso de trabajo y no mediante la entrega de contenidos totalmente elaborados.
- Superación de la clase magistral y el protagonismo del profesor, por la formación a través de la acción/reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los participantes.
- Consideración del conocimiento como un proceso en construcción, con una actitud abierta donde no hay respuestas definitivas, ni se le estima como algo acabado, intocable e incuestionable, ajeno al sujeto/observador/conceptuador que lo maneja.

- b) *Participación*: todos hacen aportes para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. En esta confrontación con problemas prácticos los participantes se transforman en sujetos de su propio proceso de aprendizaje, con el apoyo teórico y metodológico, por ejemplo, del coordinador del grupo y/o de especialistas.
- c) *Integración*: Los ámbitos referidos a la docencia, la investigación y la práctica, en cuanto niveles de la formación suelen estar separados, y a veces, coexisten como instancias paralelas, e incluso suelen ser contrapuestos. Para entender la integración de estas tres instancias, se ha de tener en cuenta que lo sustancial del Taller es realizar una tarea o un proyecto de trabajo, en el que todos los participantes interactúan activa y responsablemente.
- d) *Interdisciplinariedad*: facilita la articulación e integración de diferentes perspectivas profesionales en el estudio sobre la realidad. En ese sentido, se transforma en un ámbito de actuación multidisciplinaria que ayuda a no singularizar y a simplificar el análisis y la práctica, desde un enfoque profesional único o predominante.
- e) *Globalización*: el carácter de esta metodología exige un pensamiento integrador, en contraposición a la presentación de los conocimientos de manera fragmentada. Hoy, la educación implica desarrollar un pensamiento a la luz de un enfoque sistémico que consiste en enfatizar el análisis del sistema total, en vez de centrarse en las partes o subsistemas componentes.



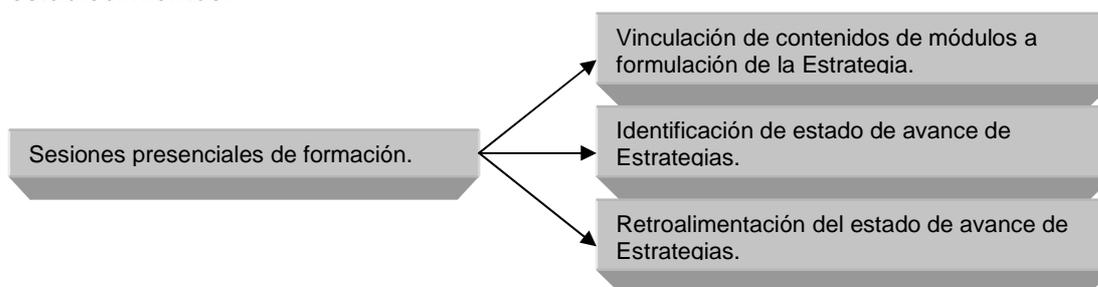
Cuarto. En el trabajo en los establecimientos, debido a la diversidad observada en esta modalidad, se requiere -con particular atención- identificar en las propuestas: la periodicidad, recursos humanos y metodología (objetivos y fases de trabajo) asociada a la elaboración de la estrategia de mejoramiento de las escuelas.

Así también, las propuestas debieran evidenciar con claridad la relación entre la metodología de Taller y el trabajo en los establecimientos, en la medida que esta instancia corresponde a un *aprendizaje en acción*, donde *se aprende haciendo*, por lo que los principios del trabajo de Taller se transforman en dimensiones básicas para entrelazar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el trabajo directo en los establecimientos.



Por último, y si bien el análisis documental de las propuestas entrega información clara sobre las sesiones presenciales de formación (objetivos, metodologías, contenidos) no es posible identificar de qué manera la formulación de la estrategia de mejoramiento de los establecimientos, definida como principal recurso metodológico del curso-taller, cruza transversalmente las diversas instancias de formación y cómo se expresa, en particular, en estas sesiones.

En términos óptimos se esperaría que cada módulo y sus respectivas sesiones estuviesen vinculadas a la fase de elaboración de la estrategia en la que se encuentran los establecimientos.



5.1.2. Condiciones de entrada participantes: Test de Competencias y Prácticas de Gestión y Cuestionario de Situaciones Directivas.

En función de la evaluación de las condiciones de entrada de los asistentes a los cursos-taller se contempló la aplicación de un Test de Competencias y Prácticas de Gestión diseñado a partir de los dominios del MBD y ajustado a las observaciones de la contraparte CPEIP. El Test fue administrado a la totalidad de los asistentes de las sesiones presenciales que realizaron las universidades en las primeras sesiones del proceso de perfeccionamiento.

El Test -aplicado previamente a un grupo de validación- recoge información sobre la *percepción* que tienen los docentes y directivos de sus competencias y prácticas de gestión, al comienzo del perfeccionamiento. Medición (T1) a comparar con el mismo instrumento al término del curso-taller (T2).

En la medida que el instrumento explora la percepción de los directivos y docentes sobre las competencias y prácticas de gestión, constituye una información que por si misma, no permite concluir cuál es la comprensión y/o adquisición de competencias directivas adecuadas al MBD y, menos aún, de las prácticas de gestión, las que por su naturaleza requieren de una observación 'in situ' para organizar información significativa al momento de la discusión sobre los efectos del curso-taller.

En esta línea, cabe señalar que la contraparte CPEIP requirió desarrollar un instrumento adicional nominado Cuestionario de Situaciones Directivas, aplicado –igualmente- a todos los docentes y directivos que asistieron a las sesiones en las que se aplicó el Test, al comienzo del perfeccionamiento y al final de éste. El Cuestionario ponía en juego las competencias directivas en base a situaciones concretas y vinculadas a la práctica docente cotidiana.

La incorporación de este instrumento constituye un complemento a una evaluación más compleja sobre las condiciones de entrada de los participantes, en la medida que permite cotejar su percepción, con las capacidades de resolución de situaciones -aplicación teórica-, así como identificar fortalezas y debilidades en la lógica de planificación y el tipo de recursos desplegados por los docentes.

Si se considera que, en la medida que el curso-taller se planteó la elaboración de la estrategia de mejoramiento (no su implementación), los contenidos metodológicos asociados a la secuencialidad, pertinencia, congruencia de acciones, identificación de recursos y metas, entre otros, superan su carácter funcional y se transforman en objetivos en si mismos (en el marco de los contenidos desarrollados por los módulos), esta dimensión –planificación- debiera adquirir un peso relativo mayor, tanto en la definición de los contenidos de los módulos como en las estrategias metodológicas en cada una de las instancias de formación.

Por consiguiente, el Cuestionario de Situaciones Directivas adquiere una particular relevancia, siendo un instrumento que complementa el acercamiento al objeto de estudio.

La relación entre el ‘saber hacer’ -en una realidad virtual como son las situaciones planteadas en el Cuestionario- y el ‘deber ser’ -en el marco de identificar los dominios del MBD que explora el Test de Competencias y Prácticas de Gestión- configuran un acercamiento a las competencias y prácticas de gestión como objeto complejo, dinámico y en construcción.

Desde el punto de vista cuantitativo del estudio, la relación entre las condiciones de entrada y de salida pueden ser definidas mediante la aplicación de ambos instrumentos, entendidos como una sola batería.

No obstante, lo anterior requiere de una inversión de recursos humanos y financieros significativos, que en el seguimiento realizado se vieron seriamente dificultados producto de una embarazosa y tardía coordinación con las universidades, redundando en una aplicación que no se realiza en un tiempo ‘0’ efectivo, sino al haber comenzado los cursos-taller y en distintos momentos al interior de cada uno de ellos; así como una baja y tardía tasa de respuesta en los Cuestionarios, sesgando la información recabada.

Además, la revisión de los Cuestionarios de Situaciones implica un tiempo de corrección importante, así como de recursos profesionales competentes, por lo que se requiere considerar esas variables en la planificación y productos de la Fase.

Por todo ello es que, resulta indispensable una coordinación efectiva entre los organismos comprometidos, léase equipo seguimiento, universidades y CPEIP, teniendo este último centralidad, en la medida que es el organismo que cuenta con una visión global del proceso.

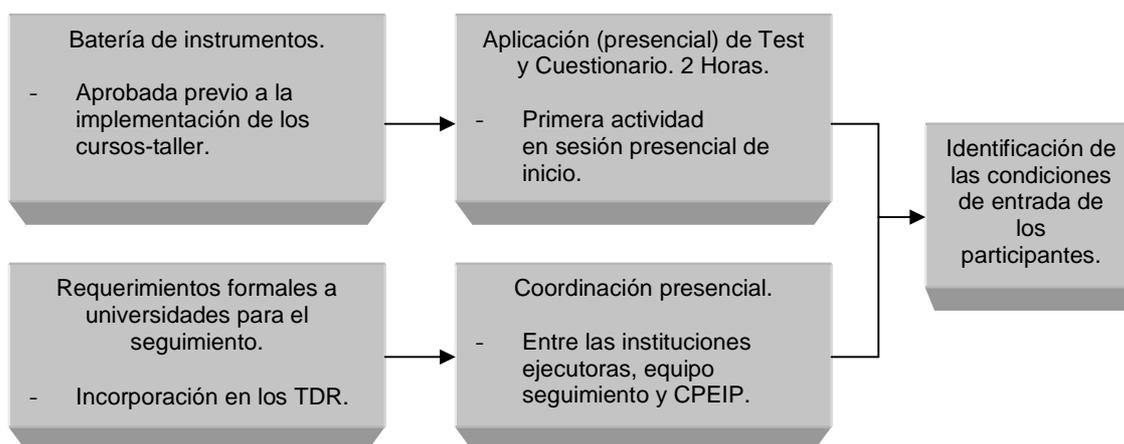
Las dificultades en cuanto al tiempo efectivo para contar con los instrumentos revisados, de coordinación con las universidades, asistencia a las sesiones, tiempo asignado (por las universidades) para la aplicación de los instrumentos, baja tasa de respuesta -cuando el Cuestionario de Situaciones Directivas fue entregado a los participantes para su posterior devolución-, pueden configurar un sesgo no conocido que pone en discusión los resultados de este esfuerzo e inversión de recursos. Sólo bajo condiciones estructuralmente distintas se puede confirmar que dichos instrumentos cumplen el objetivo para el cual fueron diseñados.

Por ello, el tiempo asociado al proceso de seguimiento debe ser incorporado como un requisito formal a las instituciones ejecutoras de los cursos-taller, asegurando que la planificación de sus módulos permita realizar esta labor en condiciones adecuadas (horario, asistentes, etc.), facilitando tanto la labor del equipo de seguimiento como de las propias universidades.

Otro aspecto a considerar se refiere al pareamiento de los casos. Los inconvenientes antes mencionados impactan negativamente en la posibilidad de realizar un efectivo pareamiento de casos entre el T1 y T2 (particularmente los problemas de tasa de respuesta y discrepancia entre los asistentes a las primeras sesiones presenciales de formación y las últimas). Así también, si se considera que la continuidad del curso-taller está dada por el Director/a quien es acompañado (dependiendo del módulo) por el Inspector/a, UTP u Orientador, resulta insoslayable que la convocatoria a la primera sesión implique que estos mismos participantes sean los de la última sesión.

Los problemas enfrentados desnaturalizan esta línea metodológica en el proceso de seguimiento, por lo que se requiere –como ya se mencionó- garantizar condiciones de aplicación significativamente distintas para cumplir con los objetivos señalados.

De esta forma el procedimiento a seguir en este ámbito debiera considerar como Ruta Crítica la siguiente:



En un plano secuencial, el proyecto de seguimiento consideraba luego del análisis de la información cuantitativa, la elaboración de un Informe a la contraparte CPEIP, el cual se recomienda se transforme en un insumo para retroalimentar la implementación del curso-taller por parte de las universidades, complementando la evaluación diagnóstica que cada Casa de Estudios realiza, en función de la optimización de los recursos dispuestos a este

respecto, evitando la duplicidad y la saturación de los asistentes para con estos instrumentos, cuestión reclamada por los participantes de los cursos-taller al equipo de seguimiento y que debilitó la seriedad de las respuestas en la aplicación de los instrumentos en el T2.

5.2. Fase 2.

En esta fase, definida como intensiva, se proponía analizar y caracterizar las representaciones de los actores involucrados en el proceso de formación; realizar un seguimiento en profundidad del desarrollo de competencias y fortalecimiento de las prácticas de gestión; analizar y caracterizar las formas de organización de la actividad conjunta, es decir, realizar una caracterización e interpretación de las distintas formas que adquiere la interactividad, tanto a nivel ejecutor-directivo como directivo-directivo. Lo anterior, a partir de la muestra cualitativa. Por último, analizar y caracterizar los factores atribuibles a la institución ejecutora de los cursos-taller, entendida como una descripción de los factores en base a los cuales se identifican los factores de éxito y de riesgo al interior de la ejecución de los cursos-taller.

La Fase tenía considerada una extensión de cinco meses, de Julio a Noviembre.

5.2.1. Modos de organización del curso-taller: observaciones.

En función de dar cuenta de los modos de organización del curso-taller por parte de las distintas universidades, el método utilizado fue la observación no participante en las distintas instancias de formación, es decir, en las sesiones presenciales, de taller y trabajo en los establecimientos, las que se realizaron a partir de una pauta previamente informada y sustentada en el análisis de las propuestas y de los propios TDR que las enmarcaban. Para ello se definió una muestra cualitativa de cuatro universidades en la Fase 1.

Si bien la muestra cualitativa se definió a partir del análisis de las propuestas -Fase 1-, éstas no eran –necesariamente- representativas de un conjunto de características compartidas por otras universidades¹⁷, lo cual presenta una dificultad metodológica al momento de hacer dialogar la muestra cuantitativa y la cualitativa, en función de dar cuenta de los efectos del curso-taller por parte de las distintas universidades. Dicho de otro modo, no es posible asociar un modo tal de organización de la actividad, con los resultados de las mediciones cuantitativa T1 y T2 sin levantar información sobre la implementación del curso-taller en todas las universidades.

En consecuencia, la definición de la muestra cualitativa debiera estar asociada a esta Fase (2) y metodología; que considere un tiempo de exploración, mediante observaciones a todas las universidades, a partir de las cuales se puedan identificar subgrupos representativos de modalidades de organización diferentes, que sustenten la muestra cualitativa y facilite el análisis posterior de los resultados.

En otro plano, se encuentra el método definido –la observación- y su secuencialidad. Las observaciones realizadas entregan información abundante, diversa y rica en matices por

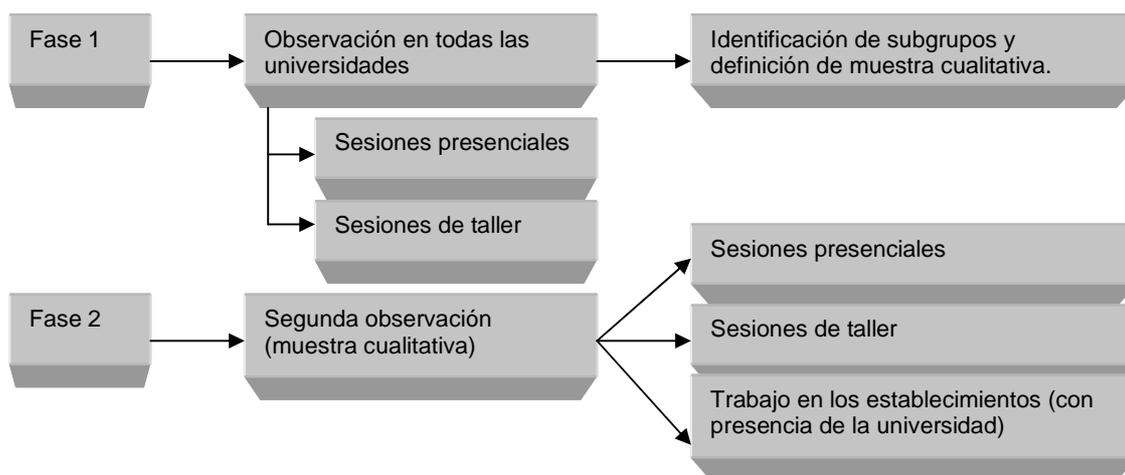
¹⁷ Por la tendencia a la homogenización en las propuestas.

lo que resulta un instrumento insoslayable. En cuanto a los momentos de observación, cabe recordar que se proyectó realizar dos observaciones en cada modalidad de formación durante la fase intensiva. El seguimiento realizado muestra la importancia de espaciar ambas observaciones a fin de recabar información sobre los cambios producidos durante el proceso de aprendizaje, con este fin la Fase 1 debiera integrar una observación en cada instancia realizando la segunda al finalizar el curso-taller.

En los establecimientos se comprometió la observación de cuatro, en cada una de las universidades de la muestra. En un plano operativo, éste ámbito representa un desafío ya que la falta de reuniones periódicas en los equipos de gestión dificulta la realización de las observaciones, razón por la cual se requiere una planificación anticipada y una activa colaboración de las instituciones ejecutoras que considere el calendario escolar.

Si bien no se encontraba plasmado en el proyecto, el equipo de seguimiento del curso-taller consideró necesario realizar una observación en el establecimiento con presencia de la universidad (asesor, monitor o académico) y otra sin ella, enriqueciendo el análisis sobre las prácticas incorporadas por parte de los directivos-docentes; criterio que se considera acertado, sugiriendo se incorpore como exigencia en esta Fase.

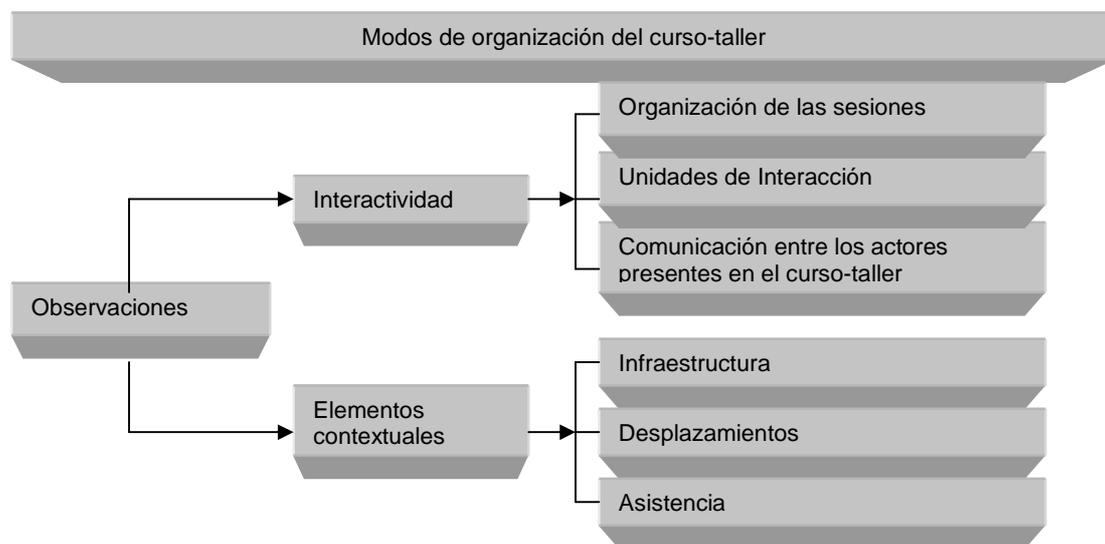
A continuación se esquematiza la Ruta Crítica de acuerdo a lo anteriormente señalado:



El seguimiento contempló estructurar las observaciones en base a una pauta, a partir de la que se registró la información recogida en las sesiones presenciales, de taller y trabajo en los establecimientos.

Ya que el objetivo primordial de las observaciones es dar cuenta de los modos de organización del curso-taller por parte de las distintas instituciones ejecutoras, es dable identificar como categorías de observación, y posterior análisis, las características que presenta el triángulo interactivo en cada instancia de formación, en tanto es esta articulación la que facilita una posterior comprensión de la dinámica en los procesos de aprendizaje observados y, complementariamente, distinguir elementos contextuales que permiten conocer y discutir variables intervinientes que facilitan u obstaculizan el desarrollo del curso-taller.

Lo que se grafica en la siguiente figura:



Ahora bien, las observaciones realizadas y el posterior análisis global sobre los modos de organización del curso-taller en las universidades de la muestra cualitativa (desarrollado en el capítulo 5) muestran la necesidad de prestar atención sobre algunos aspectos metodológicos, tales como la retroalimentación conceptual-metodológica de la estrategia de mejoramiento, la necesidad de producir cierto grado de confrontación cognitiva entre los asistentes por parte del facilitador (académico/a) y la búsqueda de metodologías de carácter más inductivo de manera que, a partir de los conocimientos previos de los docentes, se generen nuevas unidades de sentido, facilitando los procesos de andamiaje. Lo anterior, referido –principalmente- a las sesiones presenciales de formación.

En las sesiones de taller, el intercambio de experiencias entre los docentes, a partir de un protagonismo creciente en la exposición de contenidos, moderación, responsabilidades en cuanto a la realización y organización de las sesiones y retroalimentación en prácticas de gestión, son aspectos cruciales para dar cuenta efectiva de la metodología de taller, la cual debe corresponder no sólo desde la formalidad del trabajo grupal, sino a los principios de aprendizaje en la acción, integración, interdisciplinariedad, globalización, aprender haciendo y participación como se desarrolló en el análisis de la Fase 1.

Por otra parte, toda vez que las *prácticas* implican un ejercicio permanente que ponga en juego los conocimientos en curso, acercando una dimensión experiencial al proceso de formación, se requiere -como dispositivo- el 'modelaje' de dichas prácticas, por lo que, la labor de los profesionales de las universidades debiera connotar adecuadamente esta característica.

En cuanto al trabajo en los establecimientos, éste implica una clara orientación en torno al método priorizado para dar secuencia, estructura y objetivos que vinculen los contenidos de los módulos con el proceso de elaboración de la estrategia de mejoramiento en cada establecimiento, aspectos que se ven seriamente dificultados si no se cuenta con una estricta periodicidad y un recurso humano que oriente y dé seguimiento a este proceso.

5.2.2. Representaciones de los actores: entrevistas y grupos de discusión.

Con el objeto de conocer las representaciones de los actores involucrados en el proceso de formación, el proyecto de seguimiento se propuso la realización de entrevistas a Directores/as -cuatro entrevistas- y los Coordinadores de las universidades, así como la realización de grupos de discusión de Directivos participantes del curso-taller. Lo anterior, en la búsqueda de conocer e identificar las representaciones asociadas a las competencias y prácticas de gestión, como insumo para dar cuenta de los efectos del curso-taller.

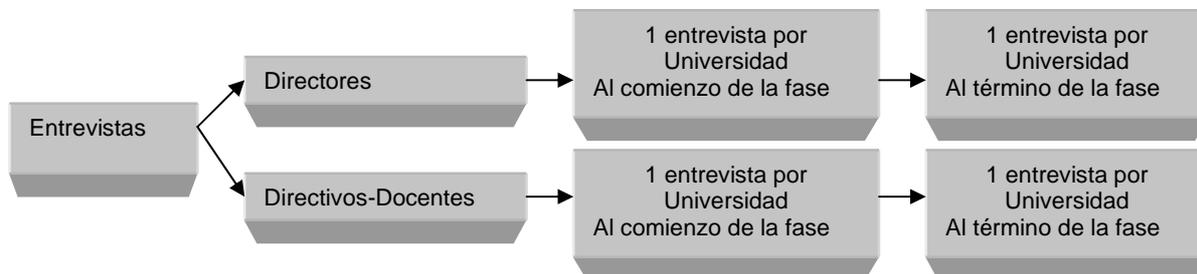
Al respecto, se estima adecuado realizar algunas precisiones respecto de los actores y el momento de levantamiento de información.

Respecto de las entrevistas a Directores/as se puntualiza lo siguiente:

Primero. En función de obtener información sobre las –eventuales- transformaciones sucedidas en el transcurso de esta experiencia de aprendizaje, se evalúa la necesidad de realizar entrevistas (1) al comienzo de la Fase 2 y al final de ésta (1).

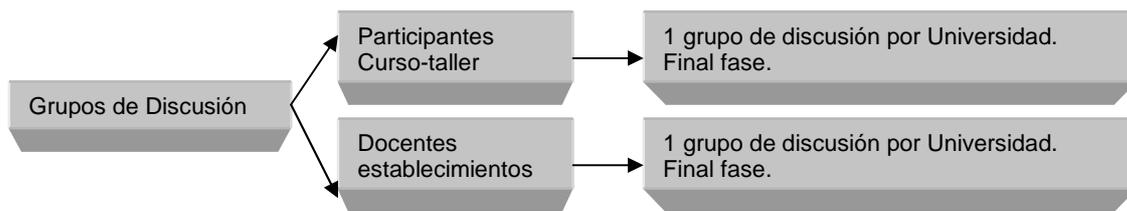
Segundo. Incorporar -como criterio- la realización de entrevistas a docentes-directivos, lo cual permite complementar el estudio de las representaciones en los equipos de gestión a través de quienes cumplen roles distintos al del Director/a.

Así como en las entrevistas a los Directores/as, se propone la realización de éstas al comienzo de la Fase y otra al final de ella.



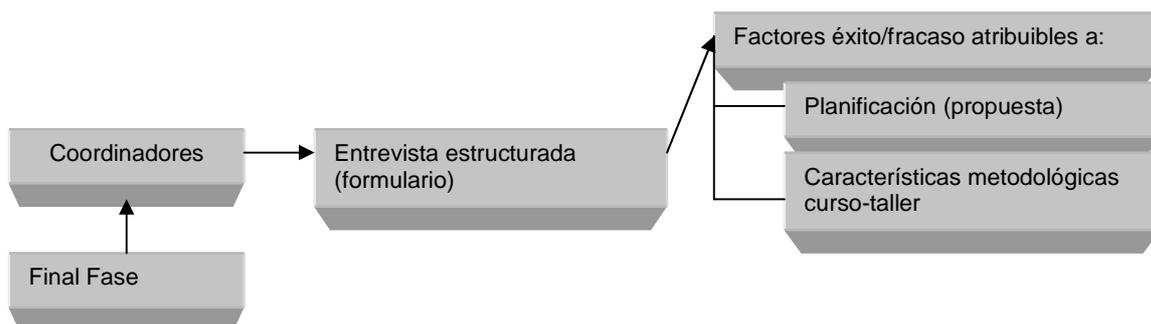
Por su parte, los grupos de discusión de los participantes del curso-taller, aunque se plantean recoger información sobre las competencias y prácticas de gestión, el hecho de ser constituidos a partir de la participación en el perfeccionamiento -como experiencia común- si bien resulta una fuente de información adicional en torno a los modos de organización del curso-taller en cada universidad, insumando el análisis de las observaciones, no facilita la exploración sobre las representaciones de competencias y prácticas, la que se ve eclipsada por los contenidos, metodologías y perspectiva evaluativa del curso-taller.

Considerando lo anterior y –nuevamente- lo referido a la naturaleza de las *prácticas* de gestión, se debiera contemplar la realización de grupos de discusión con docentes de establecimientos parte de la muestra, a fin de obtener información complementaria sobre los efectos que *en* el establecimiento se observan, en torno a los ámbitos directivos, al finalizar los cursos-taller.



Ahora bien, en cuanto a las entrevistas a los Coordinadores de las instituciones ejecutoras (muestra cualitativa), habiendo sido analizadas las propuestas, observadas las distintas instancias de formación, entrevistado a los Directores/as y realizado grupos de discusión en las mismas, la información entregada por los Coordinadores se ve desdibujada.

Sin embargo, la discusión y análisis sobre los factores atribuibles a las universidades en los efectos del curso-taller se ve enriquecida con una información pormenorizada sobre la relación entre la planificación, la implementación y el cierre, razón por la cual transportar la entrevista estructurada –mediante un formulario- a todos los Coordinadores desde la Fase 1 al cierre del proceso, constituye una readecuación orientada a complementar la información de los subgrupos (a partir de los cuales se propone definir la muestra cualitativa) y el posterior análisis de las características que éstos representan y su relación con los efectos del curso-taller. No obstante, la experiencia del seguimiento realizado muestra una baja efectividad en un instrumento de este orden, por lo que resulta imprescindible el concurso de la contraparte CPEIP en el requerimiento.



5.3. Fase 3.

La fase tres se orientó a la evaluación de las condiciones de salida de los directivos respecto al desarrollo de las competencias y fortalecimiento de las prácticas de gestión, identificando las variables atribuibles a la institución ejecutora como otras intervinientes. Durante la misma se proyectó realizar el proceso de triangulación de la información recolectada a través de los distintos instrumentos.

5.3.1. Condiciones de salida participantes: Test de Competencias y Prácticas de Gestión y Cuestionario de Situaciones Directivas.

En función de establecer las condiciones de salida de los participantes, la propuesta se planteó la aplicación de un mismo instrumento en dos tiempos distintos (inicio y final del perfeccionamiento) a fin de que estas mediciones pudiesen ser comparables. De esta manera el Test de Competencias y Prácticas de Gestión luego de su primera aplicación

fue revisado tanto por el equipo de seguimiento, así como por la contraparte CPEIP. De igual forma se procedió con el Cuestionario de Situaciones Directivas.

La revisión y ajuste de los instrumentos indicó la necesidad de reducir su extensión (se recomendó reducir la cantidad de ítem, dado que todos han demostrado ser estadísticamente confiables) y por tanto, el tiempo de aplicación.

Lo anterior, a raíz de las tensiones producidas en relación al tiempo destinado por las universidades para la aplicación de los instrumentos (y las dificultades previas de coordinación) el que no permitió garantizar –en su mayoría- que ambos instrumentos fuesen respondidos en forma presencial, quedando los Cuestionarios de Situaciones en seguimiento de las universidades y presentando, posteriormente, una baja tasa de respuesta.

Estos problemas redundaron en la dificultad de proceder al pareamiento de casos producto de la baja tasa de respuesta, las discontinuidades entre participantes respondientes en la primera aplicación y la segunda y la significativa demora en la entrega de los Cuestionarios.

Tal como se mencionara anteriormente, el eventual sesgo presente en las mediciones en este ciclo, disminuyen la posibilidad de vincular en forma idónea los *efectos* del curso-taller con las variables intervinientes de las instituciones ejecutoras de éste.

En una perspectiva global, aunque los modos de organización de los cursos, las representaciones presentes en el proceso formativo y la medición cuantitativa configuran una totalidad para dar cuenta de los efectos del curso-taller, el Test de Competencias y Prácticas de Gestión se diseñó como un instrumento que recogiera información sobre las variaciones entre las condiciones de entrada y salida de los participantes, adquiriendo un peso relativo mayor al momento de la discusión final sobre los efectos.

Lo anterior, se encuentra cuestionado en la medida que la propia percepción sobre las competencias no permite concluir el efecto de aprendizaje del curso. También, a raíz de la naturaleza del fenómeno a estudiar, que implica cambios procedimentales y actitudinales, además de la incorporación de conocimientos específicos; razón por la cual se requiere, por una parte, distinguir los resultados del impacto, el cual debiera ser evaluado al cabo de un tiempo de finalización del perfeccionamiento y por otra, la complementación con otras técnicas de recolección de información.

En este plano se presenta una dificultad de orden mayor, en tanto los ‘efectos’ pueden ser interpretados como resultados y/o impacto. Los efectos, entendidos como impacto exceden los límites temporales de un estudio de estas características ya que implican una especialidad en las mediciones de al menos seis meses.

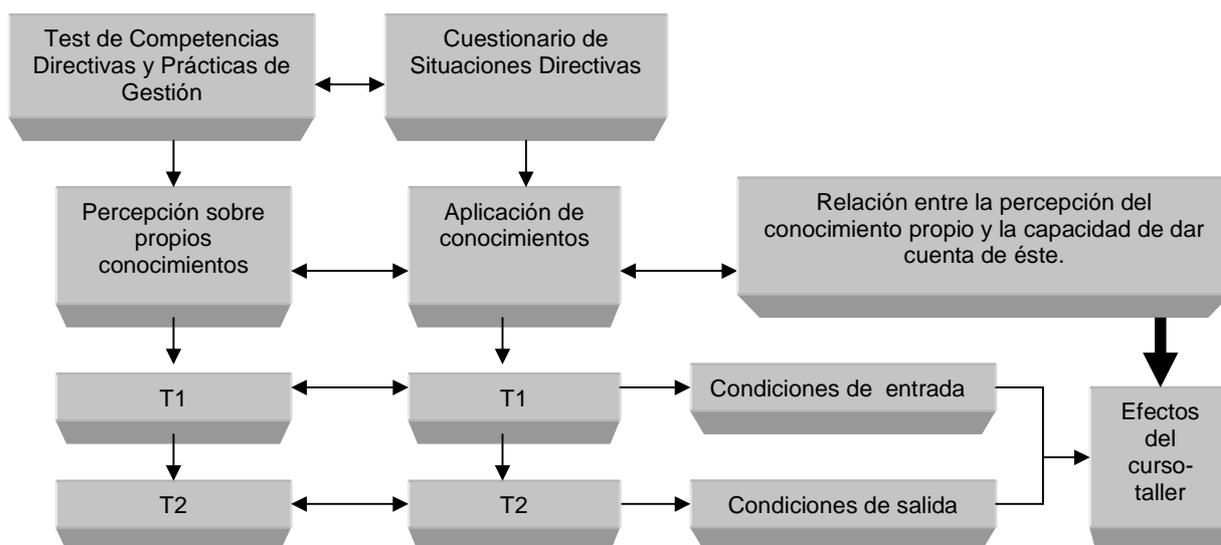
Implementar una medición con las características planteadas (Test y Cuestionario T1 – T2) se encuentra en la línea de los resultados, entregándonos información sobre la percepción y aplicación de contenidos por parte de los participantes, lo que no necesariamente permite concluir sobre los resultados del aprendizaje en el objeto de estudio, a saber, las competencias y prácticas de gestión.

Por ello se necesita clarificar y acotar los objetivos de estas mediciones. El Test permite conocer la percepción de los participantes en relación a un marco institucional dado y

exigido para los Directores y Equipos de Gestión, cual es el MBD, entregando valiosa información sobre el manejo de un requisito básico para el cumplimiento de las funciones directivas; ya que distinguir los dominios del MBD, constituye un marco insoslayable para el desarrollo de las competencias directivas.

No obstante, este antecedente requiere ser complementado. A la identificación del marco de acción requerido, es necesario incorporar la comprensión de los principios que le animan, a fin de ser aplicados en diversas situaciones de la cotidianidad docente y directiva. El aprendizaje, expresado en la capacidad de mantener una conducta a través del tiempo, implica un proceso tanto de asimilación de contenidos como de acomodación de éstos, los que dan origen a nuevas estructuras cognitivas, por lo que la evaluación de las condiciones de salida de los participantes debiera considerar ambas dimensiones en un continuo.

Por otra parte, en la medida que el curso-taller se propone impactar en las prácticas directivas, la identificación de los efectos del curso-taller -luego de discutidos los alcances de los instrumentos- debiera considerar la incorporación de la escuela, y los actores que en ella conviven, como unidad de análisis, ya que es el lugar por excelencia en el que éstas prácticas se expresan.



5.3.2. Triangulación de la información.

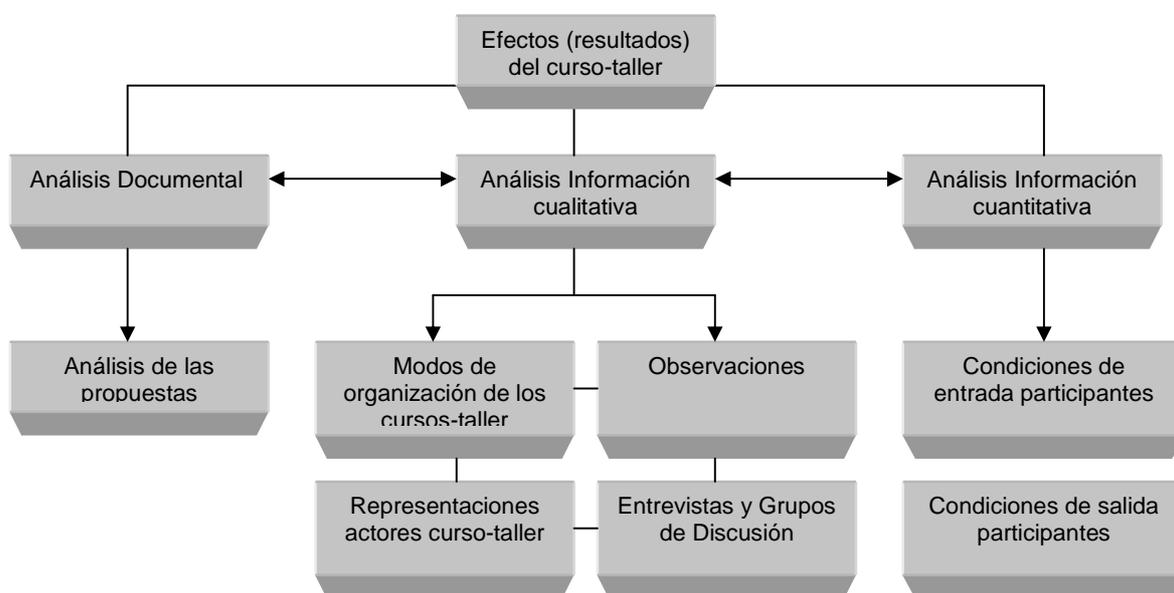
Se propuso triangular la información recopilada de los instrumentos cuantitativos, cualitativos y el análisis documental a partir de la premisa plantea en la propuesta de seguimiento, de propender a la complementariedad de métodos y perspectivas metodológicas. De forma tal que la validez de los instrumentos diseñados, procedimientos desarrollados y tipo de análisis propuestos fuese el resultado de un continuo 'diálogo' entre enfoques metodológicos.

El proceso de triangulación consideró el análisis documental, de la condiciones de entrada y salida de los participantes, de las representaciones de los actores entrevistados y de las

formas de organización de los cursos-taller, en la búsqueda de identificar características que, en cada uno de éstos aspectos posibilitaran dar cuenta de los efectos del curso-taller, planteándose en las conclusiones en el Informe Final, del cual este capítulo es parte.

No obstante, una dificultad para realizar adecuadamente la última fase de este proceso se relaciona con la obtención final de la información la que coincide con la elaboración del Informe, incidiendo en la capacidad para discutir adecuadamente los resultados. En particular el tiempo entre la aplicación y recepción de los Test y Cuestionarios y el procesamiento de esta información, insumo requerido para elaborar la integración final.

Por ello se sugiere que la triangulación de la información se traslade a la Fase 4, considerado un plazo diferenciado en este proceso.



5.4. Fase 4.

Esta fase se orientó a desarrollar el procedimiento de seguimiento de la ejecución y de los efectos de los cursos-taller dirigidos a la formación de Directores y Equipos de Gestión. Es decir, la elaboración de un modelo de seguimiento y evaluación en extenso y resumido, que permita monitorear el efecto de los cursos-taller y evaluar el efecto final de ellos. Si bien este producto fue entendido como transversal a las fases anteriores la elaboración final se realiza durante esta fase.

El desarrollo del proceso de seguimiento implica un ejercicio de ejecución del diseño planteado, así como generar un análisis sobre esta práctica, en tanto los obstaculizadores, facilitadores, ventajas y desventajas de los instrumentos definidos para la recolección de información, configuran insumos a partir de los cuales plantear cuál es el procedimiento más adecuado para el seguimiento de los cursos-taller, cuestión de la que pretende dar cuenta este capítulo.

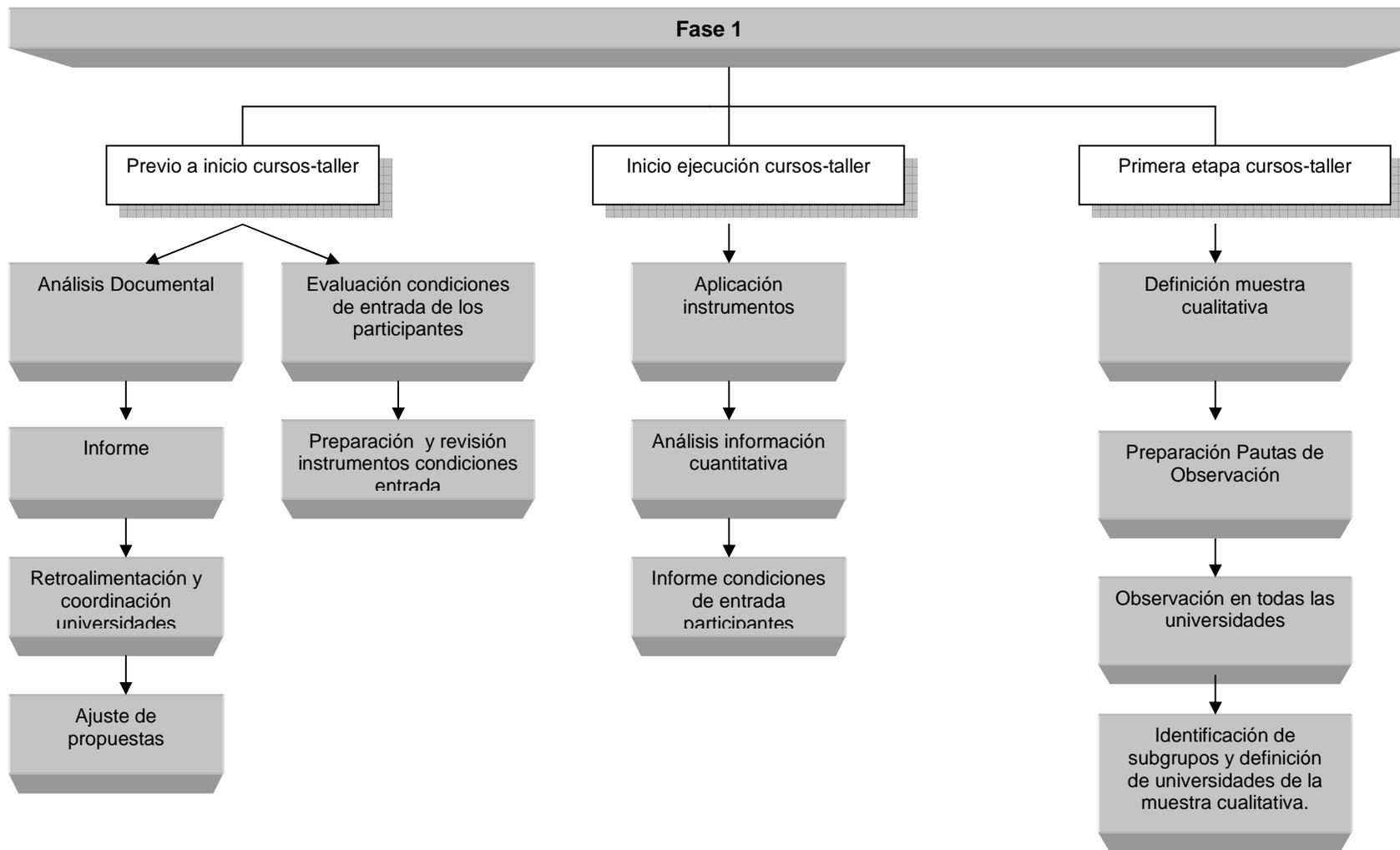
Se propone que esta Fase esté orientada al proceso de triangulación de la información y por tanto, de elaboración del Informe Final.

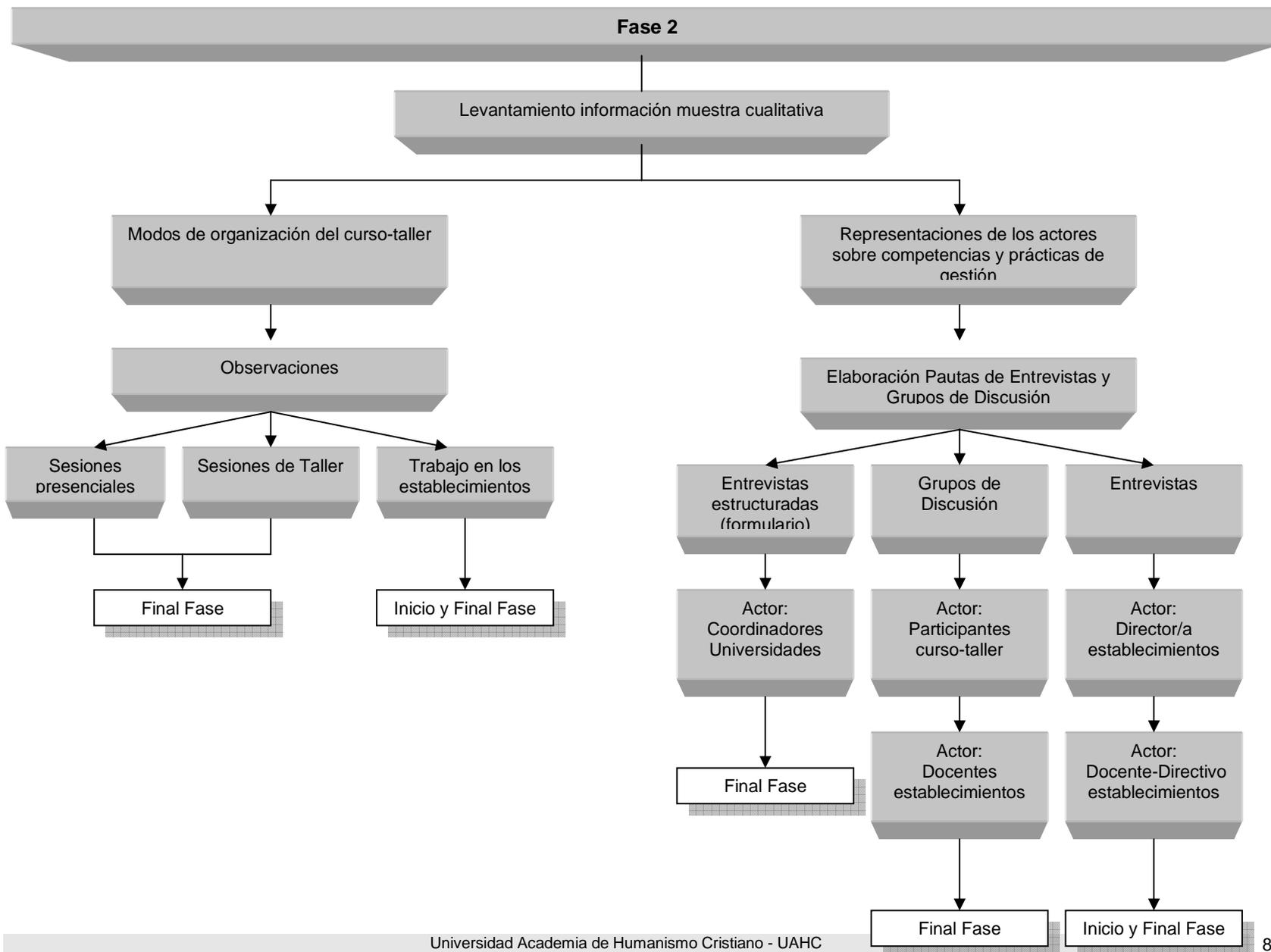
En cuanto a la duración del proyecto de seguimiento, se sugiere que éste se aumente en dos meses, en la Fase 1 y la Fase 4, a fin asegurar los objetivos planteados en cada una de ellas.

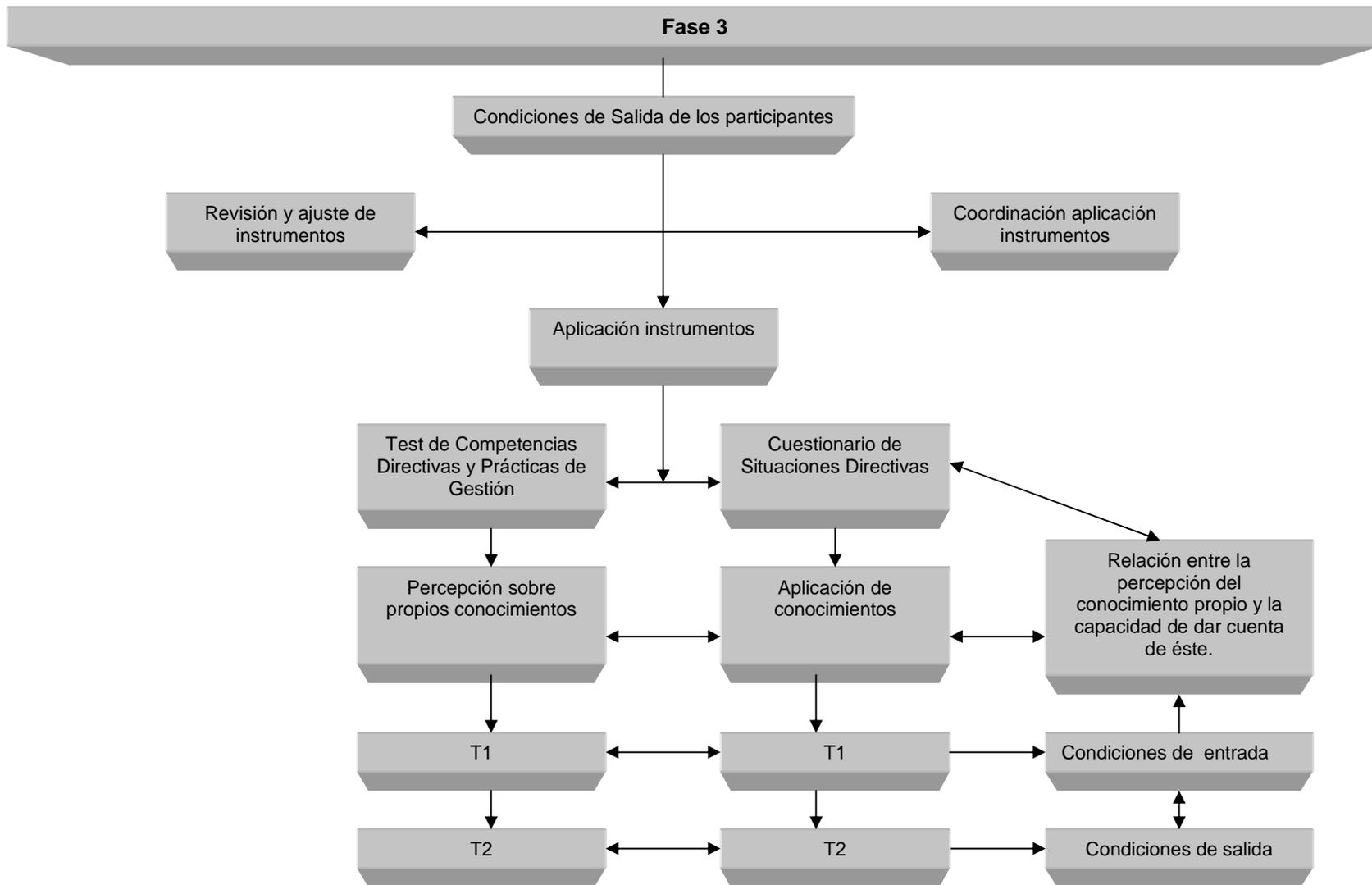
5.4.1. Proyecto de seguimiento: versión resumida.

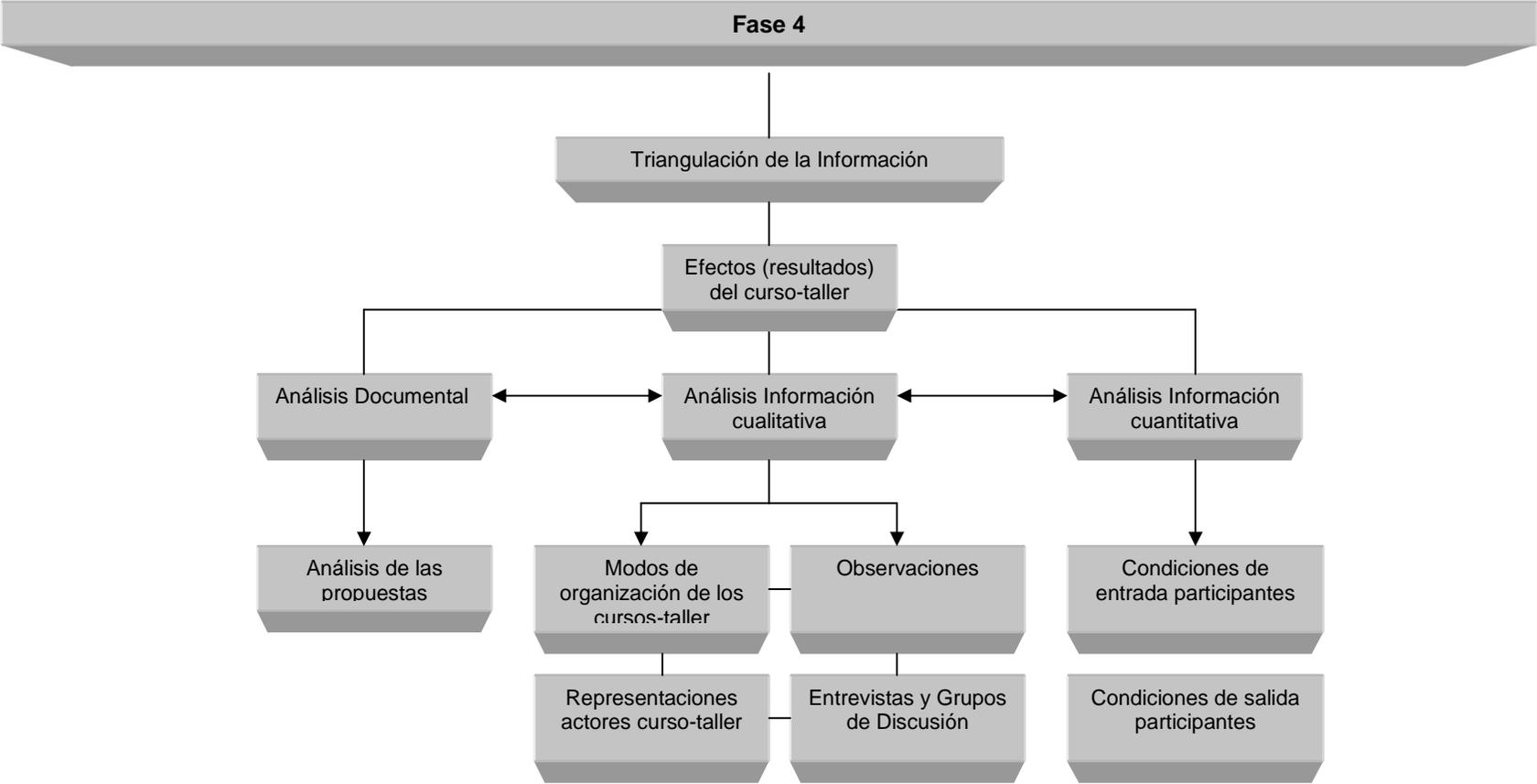
La presentación de la versión resumida del procedimiento de seguimiento, se realiza a continuación mediante diagramas de flujos por fases, en los que se han incorporado las modificaciones argumentadas previamente.

Primero se presenta el resumen global de la fase a fin de contribuir en una perspectiva total y luego se desagregan procesos claves, con sus respectivas rutas críticas.

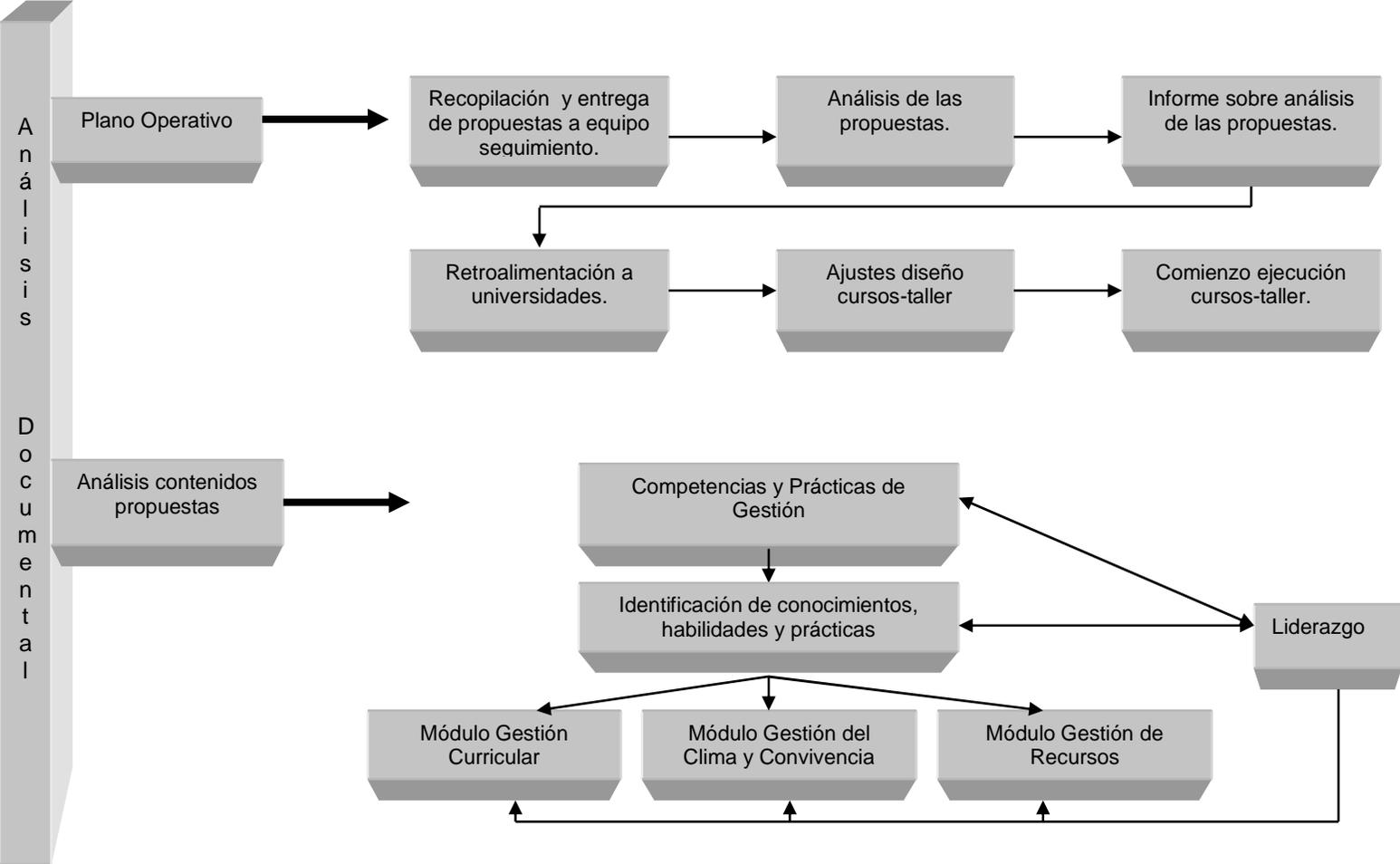




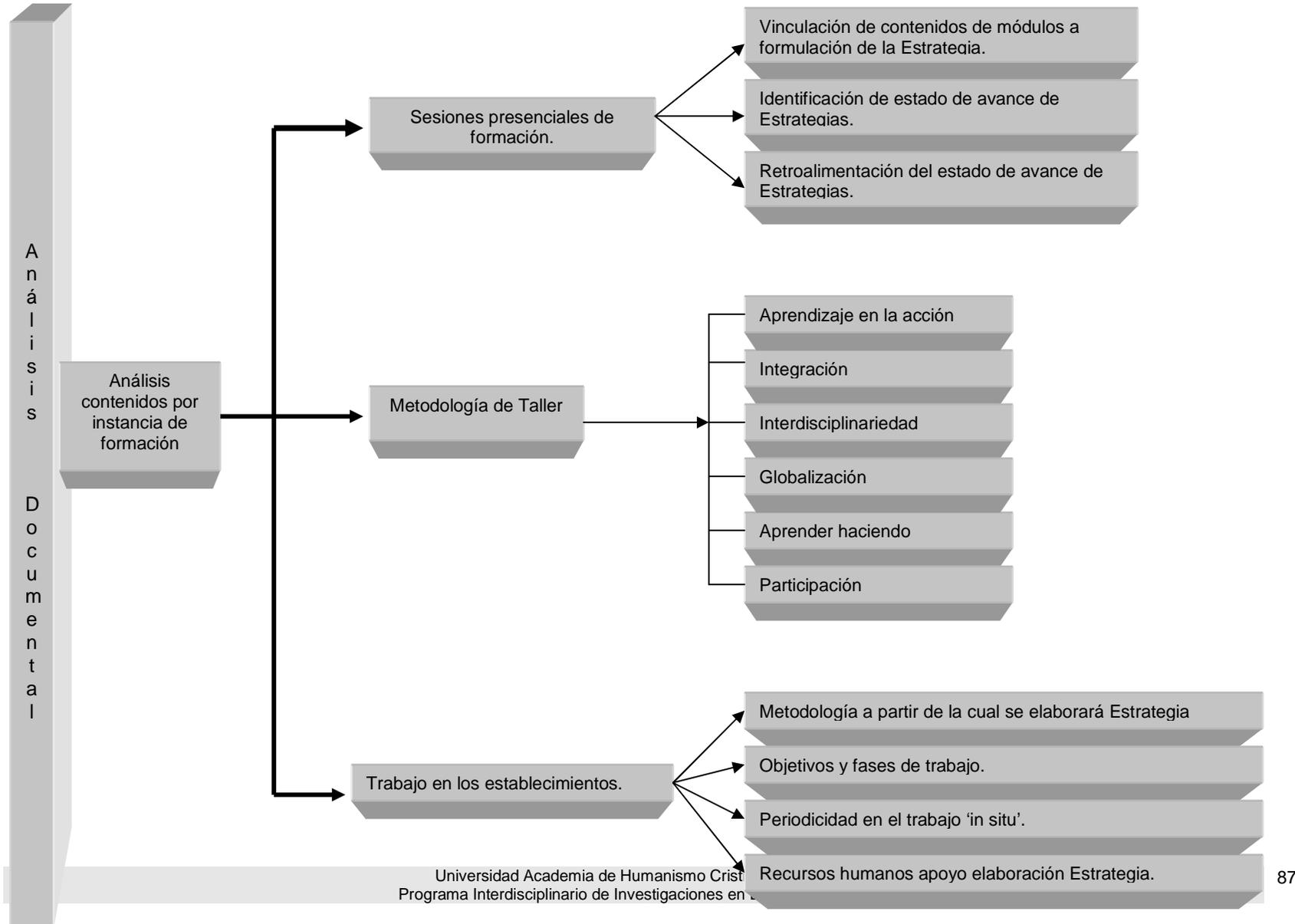


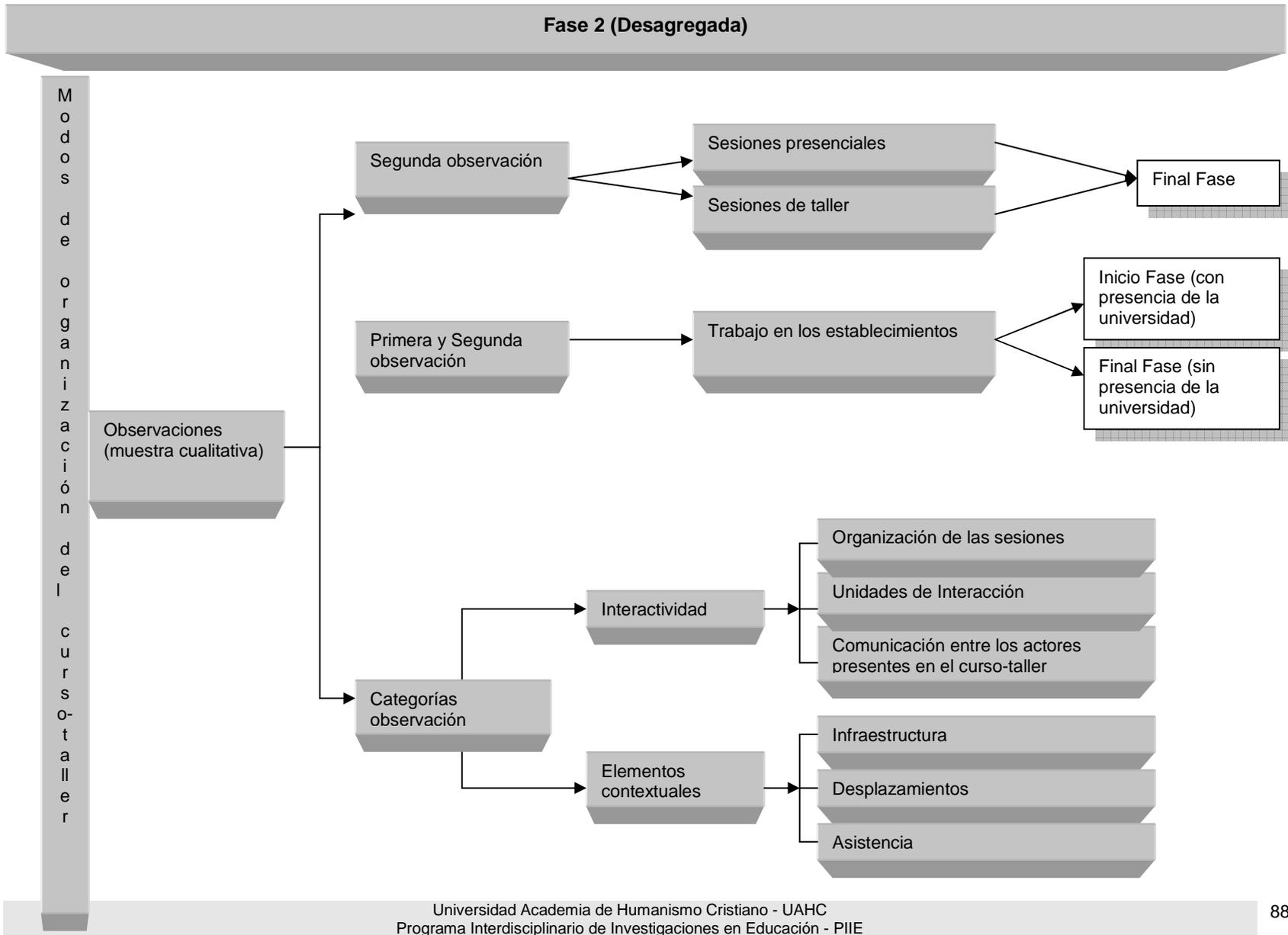


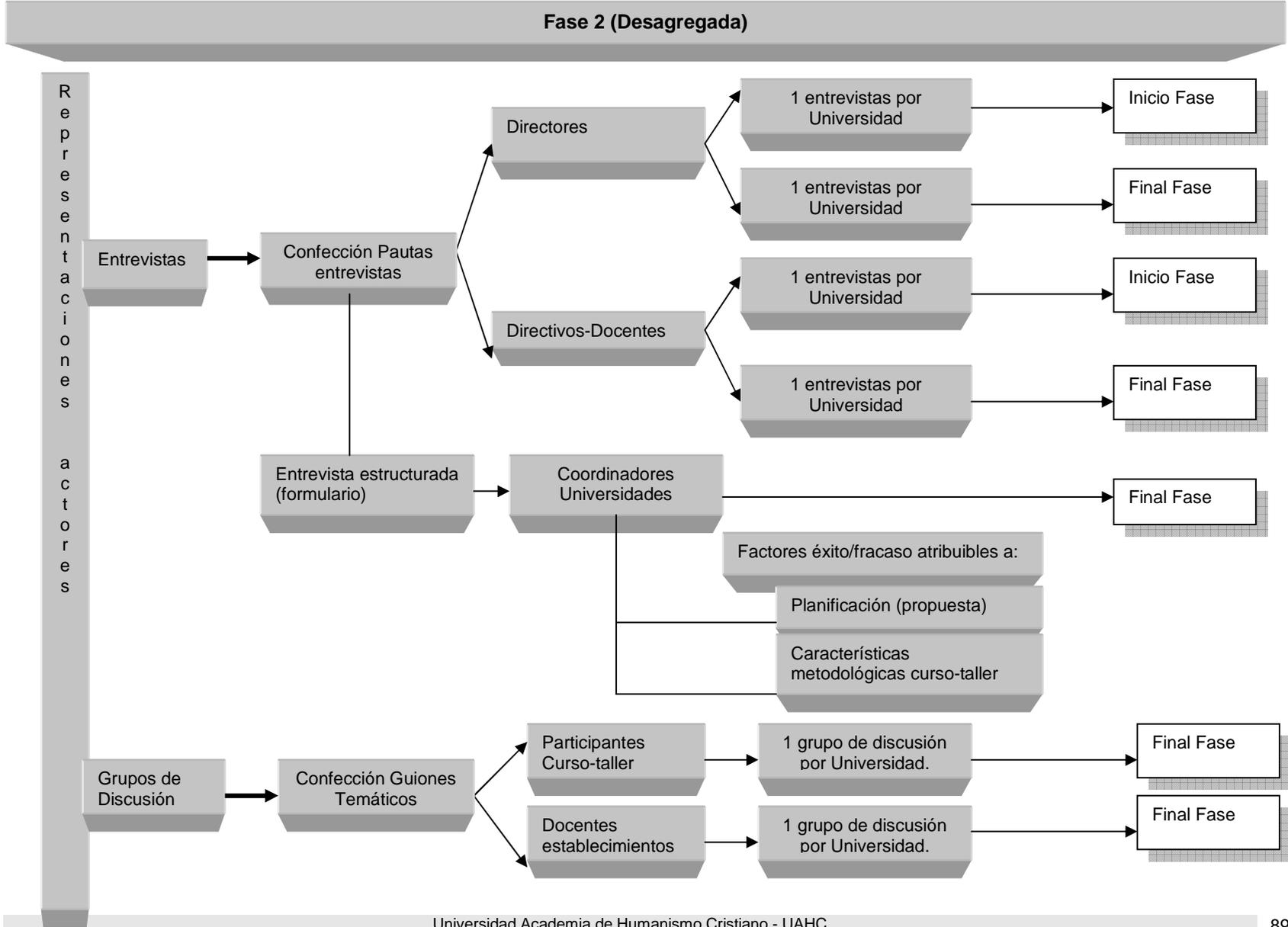
Fase 1 (Desagregada)



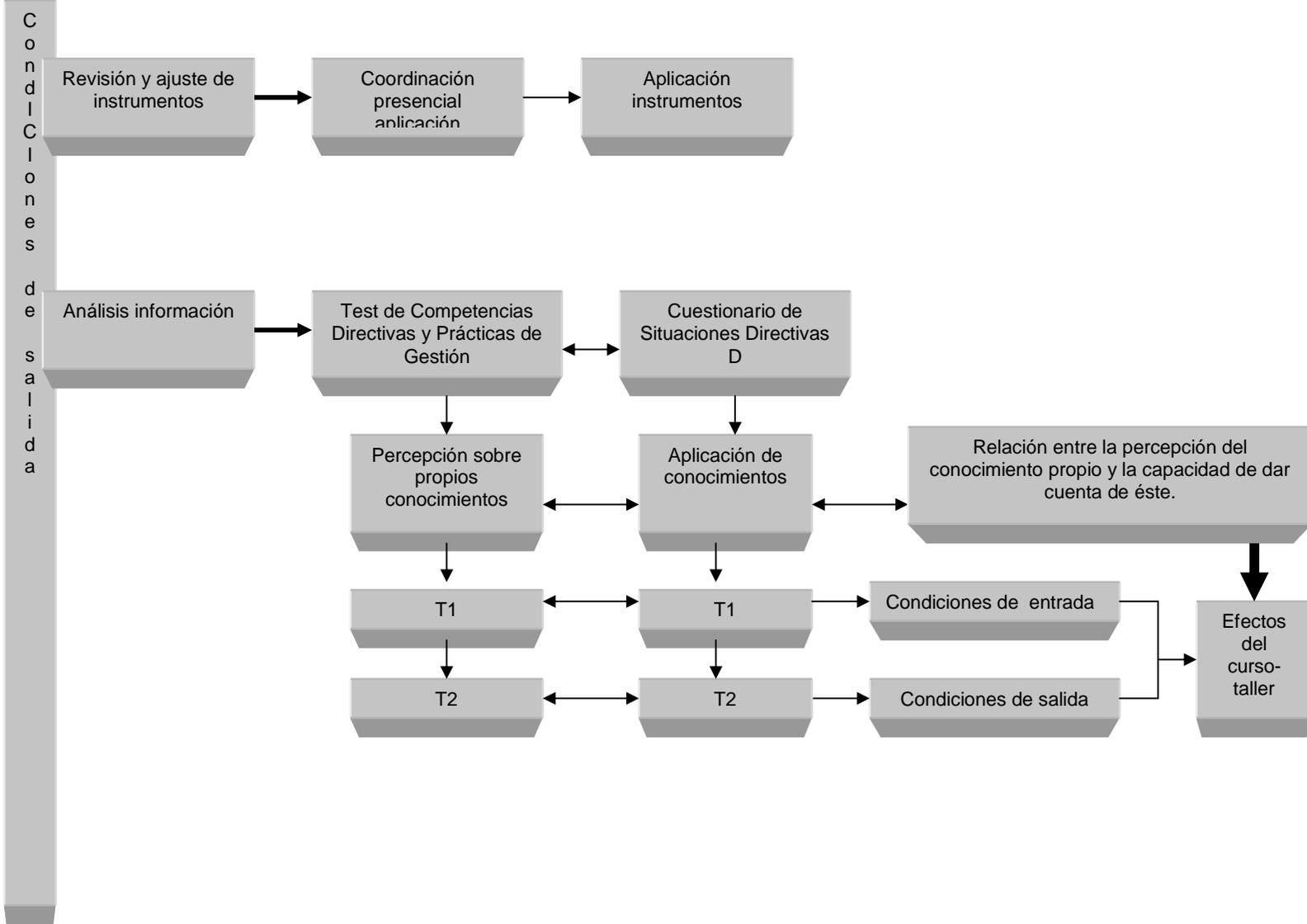
Fase 1 (Desagregada)



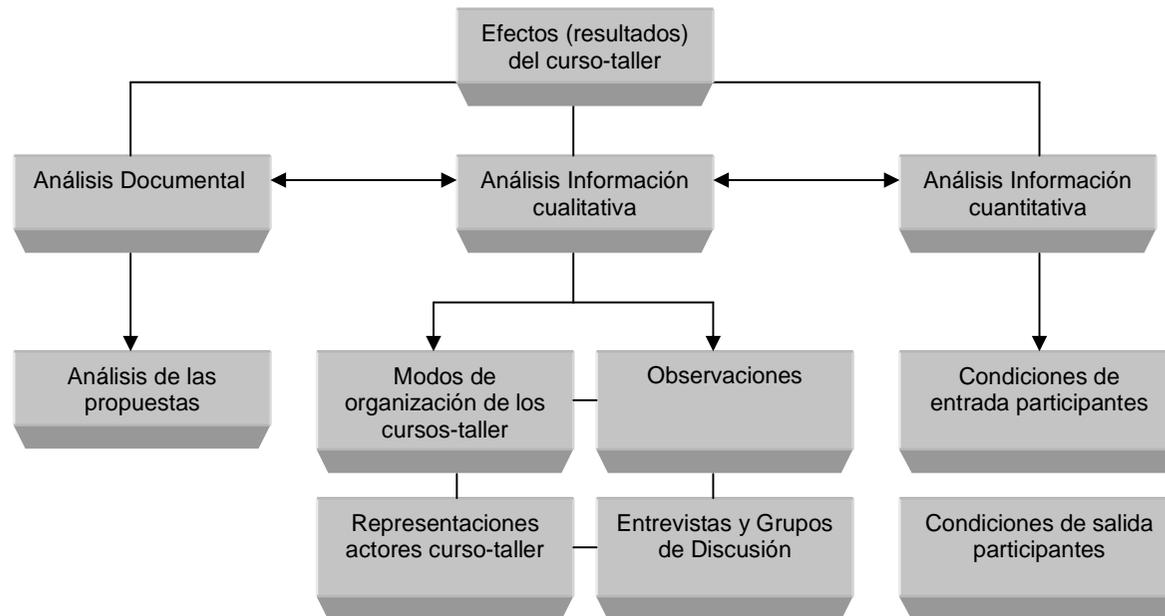




Fase 3 (Desagregada)



Fase 4 (Desagregada)



CAPÍTULO 6.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

En este capítulo se exponen las principales conclusiones del 'Estudio de elaboración y validación de un procedimiento para el seguimiento y evaluación del efecto de los cursos-taller "formación de directores y equipos de gestión', desarrollado entre los meses de mayo y diciembre del año 2006.

Para dar cuenta de ellas se presentan en forma desagregada las conclusiones correspondientes a los capítulos desarrollados en el presente Informe, los que a su vez remiten a técnicas y análisis de orden distinto, a saber, análisis documental, cuantitativo y cualitativo.

De esta forma, se presenta un primer apartado que resume el análisis documental, realizado en base a las propuestas de las universidades ejecutoras de los cursos-taller. Un segundo, relativo a las condiciones de entrada y salida de los participantes. Una tercera sección referente a los modos de organización del curso-taller, articulado a partir de las distintas instancias de formación: sesiones presenciales, de taller y trabajo en los establecimientos, a partir del concepto eje, interactividad. Un cuarto, en el que se expone la síntesis del análisis de las representaciones de los actores entrevistados y la percepción evaluativa de los participantes del curso-taller.

Los elementos resaltados y presentados en forma resumida en este acápite, han sido profundizados y sustentados en la presentación que cada capítulo contiene en este Informe, siendo ésta, una presentación de los aspectos medulares de cada uno de ellos.

6.1. Análisis Documental.

El curso-taller para directores y equipos de gestión se planteó como objetivo contribuir al desarrollo profesional de directores y equipos directivos y jefes de UTP de establecimientos educacionales subvencionados, a partir de la reflexión crítica respecto de su práctica, en pos del desarrollo y consolidación de algunas competencias vinculadas al Marco para la Buena Dirección.

En función de lo anterior se diseñó una estructura que consideraba la ejecución de tres instancias de formación a saber, sesiones presenciales de formación, sesiones de taller y trabajo en los establecimientos, en conjunto con una plataforma virtual de apoyo.

Los contenidos a desarrollar en cada uno de ellos se relacionan con los dominios del Marco para la Buena Dirección, es decir, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima y la Convivencia. Por su parte, el dominio Liderazgo es planteado como un contenido transversal.

Como recurso metodológico central y por tanto, articulador del quehacer en las distintas instancias de formación, se definió la elaboración de un plan de mejoramiento en los establecimientos.

Así también el diseño consideró necesario relevar algunos elementos de orden metodológico tales como:

- Fomentar la reflexión a partir de la experiencia de la elaboración e implementación de las estrategias construidas por los equipos directivos (sesiones presenciales).
- Discusión de la implementación o ejecución de las tareas propuestas para cada establecimiento, realización de acciones especialmente definidas para estas sesiones, facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre pares potenciando de esta manera el aprendizaje (sesiones de taller).
- Puesta en marcha concreta de acciones que propone el desarrollo del curso-taller, asociadas a la estrategia a implementar (trabajo en los establecimientos).

En ese marco, las propuestas presentadas por las universidades, que actúan como instituciones ejecutoras, comparten y profundizan los objetivos, el marco de referencia, los contenidos y las metodologías.

En cuanto a las sesiones presenciales de formación todas las propuestas dan cuenta de la caracterización realizada en los TDR. No obstante, en las propuestas de las U. de Chile, PUCV y UAH es posible apreciar mayor énfasis en lo concerniente a la metodología de taller.

En relación a las sesiones de taller las universidades UBB, UAH, PUCV especifican y enriquecen recursos metodológicos asociados al intercambio de experiencias y el aprendizaje entre pares.

En términos del trabajo en los establecimientos son las universidades PUCV, U. Central, U. de Chile, UAH las que entregan más precisiones metodológicas, estructurando además la forma en que se trabajarán los planes de mejoramiento. Al respecto enfatizan las características de planificación implicadas en esta instancia.

En cuanto al liderazgo, algunas casas de estudio desarrollan conceptual y operacionalmente la temática, posibilitando una comprensión más específica sobre el tratamiento de este dominio (UBB, PUC, PUCV). En general, la forma de integración de esta temática se propone a través de la definición de unidades y contenidos específicos en los distintos módulos.

En resumen, las propuestas comparten y desarrollan el diseño, incorporando y relacionando elementos de orden conceptual asociados a la gestión escolar. Algunas entregan información más precisa sobre los ejes metodológicos, presentando una mayor elaboración al respecto.

Los aspectos más débiles se relacionan con el concepto y el tratamiento de competencias, el que se mantiene en un plano general, sin que la lectura de las propuestas entregue definiciones acotadas de las diferentes competencias a las que se hace mención, obviamente tampoco es posible advertir secuencia o prioridades en el despliegue de estas. En esa misma línea las propuestas tienden a estar centradas en la transmisión de información y la aplicación de esos conocimientos a una realidad específica, el establecimiento, y no se presenta un desarrollo asociado a los ámbitos actitudinales y procedimentales asociados al concepto de competencias, excepto en las universidades UBB y PUCV.

6.2. Condiciones de entrada y salida de los participantes.

6.2.1. Caracterización de los participantes.

La aplicación del Test de Competencias y Prácticas de gestión, diseñado en base a las áreas del MBD, mostró que la percepción que los participantes tenían sobre el dominio de sus competencias y prácticas de gestión al inicio del curso-taller, era correspondiente a 5.33 puntos, en escala de notas de 1.0 a 7.0.

Si en la escala escolar de 1.0 a 7.0, el 60% de logro es a una nota 4.0, un 5.33 es correspondiente a un 76% de logro, lo cual significa que los docentes-directivos que responden en Test de Competencias y Prácticas de Gestión, en su primera medición, evalúan su dominio del MBD en este porcentaje de logro.

Ahora bien, tomando las áreas del Marco para la Buena Dirección, el Test muestra que las de Gestión Curricular y Gestión del Clima y la Convivencia, presentan notas superiores y por el contrario, la de Gestión de Recursos, la más baja, con un 5.09.

Estas calificaciones no presentan variaciones importantes entre hombres y mujeres participantes del curso, aunque los resultados de éstas últimas es mayor, con una nota de 5.38 versus un 5.27 en los varones. Por otra parte, son los Directores/s quienes presentan, como grupo, una calificación mayor al de los participantes docentes-directivos; 5.43 y 5.25 respectivamente.

En la segunda medición realizada en las últimas sesiones presenciales planificadas por las universidades, los resultados no presentan variaciones significativas. La calificación media que proporciona el Test, es de 5.35 puntos y se mantiene la tendencia en cuanto a la calificación por dominios del MBD; los participantes declaran un menor nivel de competencias en torno al área Gestión de Recursos, con una nota de 5.14 a diferencia del área de Liderazgo que obtiene la mejor calificación con 5.45 puntos.

Como se muestra, los resultados revelan que, en términos generales, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la primera y segunda medición.

Por otro lado, al comparar los puntajes obtenidos -en las dos aplicaciones- entre individuos (163) pareados entre T1 y T2, se observa un moderado aumento. En escala de notas, el 5.25 obtenido durante la primera aplicación, varía en la segunda medición, aumentando a la nota 5.39, mostrando una movilización en la percepción que de las competencias tienen los participantes encuestados.

Si bien, en el diseño del proyecto, sólo se encontraba considerado la administración del Test de Competencias, en función de determinar las condiciones de entrada y salida de los participantes; en forma posterior y a instancias de la contraparte, se acuerda diseñar un instrumento adicional orientado a la aplicación de competencias por parte de los participantes del curso-taller, a fin de complementar el análisis y conclusiones de la administración del Test. Así es como, el Cuestionario de Situaciones Directivas se aplica en forma conjunta al Test de Competencias y Prácticas de Gestión.

Al respecto, los resultados de la primera medición del Cuestionario de Situaciones, en notas de 1.0 a 7.0, corresponde a 4.5 puntos, lo que se encuentra significativamente bajo los resultados del Test de Competencias.

En la segunda medición el Cuestionario arroja como nota promedio, de las ocho universidades ejecutoras del curso-taller, nota 4.3, inferior dos décimas a la primera medición evidenciando mayor variabilidad que el Test de Competencias.

Tomando las notas globales que entregan ambos instrumentos, el promedio obtenido es una calificación significativamente distinta, correspondiente a 4.9 puntos.

Comparando T1 – T2 de ambos instrumentos los resultados muestran que los resultados del Test no varían y si, los del Cuestionario, que tienden a bajar, influyendo en el promedio general que indicaría que las condiciones de entrada de los participantes en escala escolar corresponde a la nota 4.9 y 4.8 al término del perfeccionamiento.

No obstante, las mediciones presentan un eventual sesgo, todas ellas referidas a la (des) coordinación con las instituciones ejecutoras para la aplicación de los instrumentos.

Los factores a considerar al respecto son, el momento de aplicación de la primera medición, que no se corresponde en forma estricta con el inicio de los cursos-taller, cuestión similar (aunque con un rango de variación menor) a la medición final.

Asimismo se encuentran las dificultades en la administración de ambos instrumentos en forma presencial, situación que fue en directo detrimento de la aplicación de los Cuestionarios de Situaciones.

También las variaciones entre los participantes en la aplicación T1 – T2 dificultando el pareamiento de casos y la saturación por parte de los participantes para con los instrumentos de medición aplicados durante el curso-taller.

6.3. Representaciones de los actores y percepción evaluativa.

6.3.1. Representaciones y percepción evaluativa en torno a las competencias y el curso-taller en general.

Desde una perspectiva general, resulta evidente que, en tanto iniciativa, el grueso de los directivos muestra una opinión positiva con respecto al Curso de Formación, y se manifiesta satisfecho de haber participado en él, dado que las opiniones de los directivos, parten de la base de que la realización de actividades de perfeccionamiento es necesaria y positiva.

En concordancia con el punto anterior, la percepción global de las distintas instancias que conformaron el Curso de Formación, es en general positiva. No obstante, es posible advertir, algunos ámbitos susceptibles de ser mejorados, y también marcadas diferencias entre el resultado final de la ejecución de las propuestas de las distintas universidades. Todo lo cual no altera la evaluación general de los directivos.

Respecto de las competencias directivas, en general los directores se muestran reacios a reconocer una eventual falta de claridad previa sobre las competencias necesarias para el trabajo directivo. Otorgándole al curso de formación, en este aspecto, sólo una importancia metodológica, entregando herramientas importantes, pero sin modificar su

percepción sobre las competencias profesionales necesarias, pese a no mostrar claridad sobre su identificación.

En contrapartida, la percepción de los coordinadores de las universidades apunta mas bien, a que la mayor parte de los directivos arribaron al curso sin tener muy claro que competencias se requieren para ser director, y -muchos de ellos- sin poseerlas.

Por último, el único elemento que es posible rescatar nítidamente de lo señalado por los distintos directivos, que se relaciona con lo que ha aportado el curso de formación se vincula a la percepción del liderazgo, propio y ajeno; la idea que, como líder administrativo - pedagógico, el director no va a llevar a cabo la tarea por sí solo, sino que se va a apoyar en un equipo de gestión, del cual el es la cabeza.

6.3.2. *Representaciones y percepción evaluativa en torno a las sesiones presenciales de formación.*

Las jornadas presenciales se representan, en el discurso de los directivos, como la piedra angular de todo el proceso, pues en ellas se volcaron los contenidos comprendidos en el curso, y paralelamente, porque a nivel simbólico remite al espacio conocido donde se lleva a cabo la enseñanza, la sala de clases. Esto, a pesar de que a nivel de discurso, muchas veces, se le da más importancia a la experimentación y al trabajo práctico, en tanto medio de verificación empírica de la validez y aplicabilidad de los contenidos.

Las entrevistas a directivos dan cuenta de una alta valoración e identificación de las sesiones presenciales, siendo para la mayoría de los entrevistados el eje central del curso-taller, asignándoles un rol articulador. Estas sesiones presentan características claramente definidas y ciertamente familiares a la cultura docente, en la medida que reproducen una clase relativamente tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y cierta ejercitación al respecto. El modelo profesor-alumno representa un terreno familiar para los docentes.

Por otra parte, los docentes refieren y valoran positivamente la innovación que implica que el curso-taller se haya dirigido a los directores y sus equipos de gestión. Este elemento tiene diversas relevancias, una de ellas es poner en situación de aprendizaje a un equipo, movilizándolo nuevas relaciones entre los mismos y su proceso de conformación y/o consolidación como equipos directivos. Otra, es situar a todo el equipo directivo como 'alumnos' y/o estudiantes, enmarcándolos en una práctica de horizontalidad y trabajo de equipo.

También señalan aspectos críticos, de carácter contextual, que habrían impactado en la participación en las sesiones presenciales, relacionados con cierta descoordinación con los DEPROV, Corporaciones, DAEM -entre las más mencionadas-. Estas descoordinaciones se expresan en convocatorias a cursos, reuniones y otras actividades en las mismas fechas y horarios en que se realizaba el curso-taller. Asimismo, como factor crítico están los meses en los que se desarrolló el perfeccionamiento, ya que durante el segundo semestre las actividades de Fiestas Patrias, cierre del año escolar, aplicación del SIMCE (este año), entre otras, habrían contribuido -en opiniones de los directivos- a irregularidades en la asistencia.

Complementariamente, en las entrevistas, los directivos se refieren positivamente a las posibilidades y promoción de la participación en estas sesiones, lo que está representado como una innovación del perfeccionamiento, lo cual, en sí mismo es representado como un aspecto positivo. El implícito de la participación es la valoración de 'todas las opiniones', en este contexto, de todos los saberes.

En este sentido, es relevante resaltar que, de acuerdo a los resultados de la encuesta de satisfacción del curso sobre el 97% de los directivos señalan que en las jornadas presenciales se daban espacios para expresar opiniones y formular preguntas, y que paralelamente, se daban los espacios para interactuar y aprender entre pares (96%); tal como se vio en el capítulo 3. Cabe mencionar además, que se trata de una participación que se da en un contexto de aprendizaje familiar, poco amenazante y donde es posible recurrir a patrones comportamentales conocidos. Todo lo cual facilita la participación.

Los propios directivos plantean la importancia de vincularse con 'otros' y la riqueza que ello reviste en la medida que es posible compartir experiencias comunes, al alero del curso-taller. Considerando los aspectos antes relevados –por los directivos- en torno a las sesiones presenciales, esta instancia aparece como un facilitador del encuentro entre docentes, no sólo porque su convocatoria los reúne, sino también porque encuadra las características del encuentro, en una lógica horizontal y de colaboración. Reconocen y evalúan positivamente las sesiones presenciales, destacando su contribución al mejoramiento de sus prácticas de gestión en los establecimientos, vinculado al análisis sobre el tipo de ejercicios desarrollados mediante trabajo de grupos, esto resulta sumamente coherente, ya que la aplicación a las realidades particulares, de los contenidos vistos en sesiones presenciales, les permite distinguir prácticas de gestión más pertinentes, de acuerdo al MBD.

En un plano más operativo, los directivos señalan algunos aspectos críticos tales como una integración insuficiente entre los aspectos teóricos y prácticos del curso-taller (PUC) y su relación temporal. Que los objetivos de los ejercicios grupales no se correspondían con el tiempo asignado para éste, tendiendo a ser prolongado, en detrimento de los momentos de intercambio entre todos los participantes (U. de Chile).

6.3.3. Representaciones y percepción evaluativa en torno a las sesiones de taller.

A partir de lo expresado por los participantes, es posible advertir que no existe uniformidad con respecto al trabajo de los talleres. Mientras algunos de ellos se muestran estructurados y son evaluados con calificativos muy positivos, en otros se diluye esta instancia, llegando a no recordar que se hayan efectuado talleres.

El análisis de discurso muestra que los directivos de este curso-taller valoran las 'visitas a terreno' realizadas por la Universidad, en las que se exponían trabajos por parte de éstos, los que eran retroalimentados por los profesionales de la Universidad, quienes, además, exponían sobre elementos de orden conceptual.

Los directivos entrevistados relevan este diseño en los que les correspondió ser apoyos y anfitriones, acompañados y asesorados permanentemente por profesionales de la universidad (coordinador y monitores).

Complementariamente, los directivos de la UBB dan cuenta de sesiones identificables y estructuradas, que trabajaron en torno a dos grupos diferenciados, uno que se reunía en la comuna de San Carlos y otro en la de Chillán.

También en la U. de Chile las sesiones de taller se delimitan claramente y el análisis de discurso muestra un juicio crítico en relación a la optimización del tiempo y la focalización del debate, en particular, la tendencia –por parte de los propios participantes- a situarse desde el ‘deber ser’ en detrimento de los desafíos concretos de los establecimientos.

Los directivos, en las entrevistas, valoran esta instancia, lo que es ratificado en las preguntas que recogen la percepción evaluativa con resultados que se sitúan sobre el 98%.

6.3.4. Representaciones y percepción evaluativa en torno al trabajo en los establecimientos .

El trabajo desarrollado al interior de los establecimientos es posible puede ser agrupado en dos grandes categorías. Por un lado están la universidades que haciendo uso del recurso ‘monitor’, realizaron un seguimiento del trabajo a través de visitas periódicas en los establecimientos; y por otro lado, están aquellas en las que no hubo seguimiento en terreno, y el trabajo al interior de las escuelas fue desarrollado únicamente por parte de los Equipos de Gestión.

Surge, respecto a este punto, una reflexión a partir de la entrevista a una Directora. En su relato establece que existían dificultades de relación entre los integrantes del equipo directivo. Para ella, la presencia de la monitora se convierte en un recurso para que el equipo pueda centrarse en la tarea, pero además como la tarea resultaba ineludible o inviable de ser realizada sin trabajo conjunto, se logra que los directivos participantes del curso-taller mejorar su relación, a lo menos lo suficiente como para permitir el cumplimiento de la tarea. Es decir la presencia de un monitor en la escuela, la misma persona siempre con asistencia regular y con demanda hacia el trabajo, puede producir, además, mejoramiento en las relaciones basales de la tarea, entre estas: generación de confianzas suficientes, respeto de los horarios, etc.

En relación a lo anterior, y de acuerdo a la visión de los directivos, el seguimiento del trabajo en terreno es fundamental. No sólo por una cuestión formal, de cumplimiento de plazos, revisión de tareas o evaluación de procesos, sino, porque simbólicamente la presencia de las universidad en los lugares de trabajo de los directivos, expresa de forma material el compromiso de las instituciones con el proyecto que se lleva a cabo, y les significa una valoración a su propia gestión. De cierto modo, la visita, el monitoreo en terreno, representa el ser tomados en consideración, y ello es altamente valorado por los directivos, y por los docentes en general.

Ahora bien, en cuanto a la elaboración de la estrategia de mejoramiento que se tenía en esta instancia un sitial primordial, es posible identificar dos grandes formas de gestión directiva. Por un lado, se observan un tipo de gestión intuitiva y vertical, en la cual los directivos tienen más o menos claro, con antelación, hacia donde deben apuntar y el Equipo de Gestión cumple la función auxiliar de poner en ejercicio el plan diseñado; y por otro lado, se aprecia la emergencia de cierto estilo de gestión más participativo, que se

basa más en la discusión y reflexión en conjunto con el Equipo de Gestión, delegando mayores responsabilidades de articulación.

6.3.5. Representaciones y percepción evaluativa en torno a los Módulos Liderazgo.

Siendo que los módulos del curso-taller, y los contenidos que éstos integran, organizan los objetos de conocimiento a mediar, cabe mencionar que en el discurso de los directivos los módulos mejor evaluados corresponden a los de Gestión Curricular y Gestión del Clima y Convivencia.

En relación al primero, se indica su pertinencia ya que entregó herramientas metodológicas que potencian la labor directiva -teniendo como eje los resultados de aprendizaje- y se destacan aspectos vinculados a la posibilidad de jerarquizar, sistematizar y ordenar la gestión en este ámbito, integrándolo en un continuo.

Lo anterior se relaciona, también, con la cercanía de la temática, en tanto la Gestión Curricular representa un eje material y simbólico de la práctica docente y por tanto, una red de significados cercana.

El módulo de Gestión del Clima y la Convivencia es apreciado positivamente en relación a la forma y los contenidos desarrollados (participación) acercando el desafío relacional implicado en la complejidad de las relaciones humanas, expresadas en el espacio escolar en las múltiples relaciones entre estudiantes, docentes y cuerpo directivo. Así por ejemplo, se valora el conocimiento sobre la importancia de canales de comunicación, aunque se relativizan -en el discurso de los directivos- las posibilidades de aplicación de estos contenidos a las prácticas directivas de cada establecimiento.

El módulo de Gestión de Recursos presenta más reparos en los directivos, no por su importancia, aspecto que no se cuestiona, sino en relación a la densidad de contenidos y el tiempo destinado a ellos, así como la cualidad de los expositores, en tanto no provenían de la cultura escolar sino que de la administración empresarial. Al respecto cabe mencionar que, éste módulo es el que se encuentra más distante, no sólo de la práctica docente, sino también de unidades de sentido que faciliten integrar nuevos contenidos específicos, es decir, no existen referentes conceptuales anteriores.

Así también, el módulo -en si mismo- representa un nivel de abstracción de los procesos de gestión, que adquieren contenidos distintos dependiendo de la temática de la institución.

En relación al liderazgo, es posible desprender del discurso de los directivos, que un líder educativo sería una persona que combina una serie de aspectos de personalidad y de carácter, junto a una serie de conocimientos específicos y una gran experiencia. Es decir, una persona con carisma, creíble, empática y proactiva, que posee conocimientos sobre administración escolar, supervisión, currículum pedagógico, y una visión de futuro, en la cual debería quedar claro cuales son los objetivos a corto, mediano y largo plazo que persigue su establecimiento educacional.

6.3.6. *Representaciones y percepción evaluativa en torno a la plataforma virtual.*

La plataforma informática fue la instancia de formación que mayores dificultades reportó, pues su desempeño fue muy disímil de una universidad a otra, no logrando en general constituirse como espacio de información, interacción y fuente de documentación, para generar redes de apoyo y trabajo entre los directivos y como canal de vínculo permanente con las universidades. En este ámbito las experiencias van desde un recurso provechoso, que complementaba el trabajo de las otras instancias, hasta la virtual inexistencia de tales espacios.

6.4. Modos de organización de los cursos-taller.

La exposición de las conclusiones sobre los modos de organización de los cursos-taller se basa en el desarrollo del Capítulo 4 y se presenta en forma desagregada por instancia de formación poniendo al centro la interactividad, a partir de las categorías: características de organización de las sesiones, unidades de interacción y comunicación entre participantes.

6.4.1. *Sesiones presenciales de formación.*

- Características de organización de las sesiones.

Las características espacio-temporales de las sesiones presenciales de formación presentan, en las universidades de la muestra cualitativa, condiciones similares. Cuentan con infraestructura e insumos adecuados para la realización de las sesiones. Así también, todas están planificadas en módulos y momentos de descanso. Su diseño es constante en el tiempo encuadrando la labor educativa.

La mayoría dispone de un mobiliario orientado como clase tradicional, el cual sufre variaciones dependiendo de los dispositivos metodológicos que se desarrollen. No obstante, las universidades PUCV y PUC presentan características diferentes en tanto la primera recibe a sus participantes en mesas para grupos y la segunda en un auditorium con mobiliario en disposición de aula de clases y con sillas fijas al suelo.

En cuanto a las características de organización de las sesiones, están estructuradas preferentemente a partir de dos ejes centrales, a saber, la exposición de contenidos acordes a los distintos módulos y trabajo grupal sobre los mismos.

La exposición está bajo la responsabilidad de académicos quienes desarrollan los contenidos con apoyo audiovisual, jerarquizando los contenidos expuestos. A los participantes se les entrega material escrito de apoyo a la exposición y a los ejercicios a desarrollar en el transcurso de la misma. En general el material de apoyo es de orden tradicional.

- Unidades de Interacción.

Las unidades de interacción observadas son de tres niveles distintos, por un lado el diálogo con los participantes, intencionado y regular, en todas las sesiones y universidades. Los expositores inquietan a los participantes respecto de la expresión de los contenidos -en los ámbitos de gestión que desde su práctica desarrollan-, con lo cual

facilitan dotar de significado los conceptos o relaciones sobre las que se expone. Así también ilustran mediante situaciones propias de la cultura y el quehacer escolar.

Los participantes son receptivos a la participación, opinan y preguntan en una actitud de colaboración y escucha activa. El diálogo es posible en la medida que, no sólo se abren estos espacios, sino que las opiniones de los directivos son integradas y relacionadas por parte del expositor. La capacidad de establecer relaciones en niveles diferenciados (planos de abstracción) entre las opiniones de los docentes y los contenidos en exposición, varía entre los académicos expositores, generando problematizaciones de diversa profundidad dependiendo de la habilidad de éste.

Un segundo nivel de interacción se relaciona con el trabajo en grupo, también compartido por todas las instituciones ejecutoras.

Como recurso metodológico, el trabajo grupal, se encuentra desarrollado –en las Universidades- fundamentalmente, como un momento de aplicación de los contenidos expuestos por el académico. De esta forma los participantes comparten variados niveles de comprensión entre sus pares, a través de un lenguaje y experiencia común, en su calidad de docentes y directivos. Por otra parte, implica también el ensayo de habilidades sociales básicas y cognitivas.

Ahora bien, la aplicación de un contenido no implica –necesariamente- una resignificación de las concepciones actuales, si bien lo intenciona, la característica vertical dada en la aplicación no es condición suficiente para producir un reacomodo de las estructuras –cognitivas- anteriores. Desde esa perspectiva, es interesante hacer notar otros ejercicios grupales de carácter más inductivo, en los que a partir del saber del docente, se construyen nuevos conocimientos, ejercicios observados con esta orientación sólo se observan en la PUCV, presentando una apuesta metodológica más compleja, correspondiendo a un tercer nivel de interacción.

- Comunicación entre los actores del curso-taller.

El tipo de comunicación que establecen los directivos docentes tiene como característica basal el respeto, la escucha activa y la participación tanto para con los expositores como entre ellos. Sus intervenciones son de carácter práctico, relevando el contexto (local - sistema educacional) y la experiencia cotidiana.

En esa línea, los docentes intercambian experiencias, relatos y sugerencias en cuanto a la forma de abordar problemáticas. No obstante, se observan dificultades para compartir reflexiones en un plano metacognitivo, por ello es que el rol de los profesionales de las universidades se transforma en estratégico en la medida que logren vincular planos reflexivos de orden distinto.

El rol de los expositores constituye un factor estratégico en el devenir de la sesión en tanto –en términos ideales- transmite un contenido, lo presenta en forma significativa y promueve prácticas reflexivas de orden metacognitivo, en un marco de participación activa por parte de los participantes. Aunque se observan distintas habilidades entre los expositores de las universidades, en términos globales, éstas son pertinentes a la labor que desarrollan.

No obstante, el rol del expositor se ve potenciado en la medida que la institución ejecutora cuenta con un equipo de profesionales que dan soporte, a través de distintos roles, en el desarrollo de la sesión.

Por una parte, se observa la presencia de coordinadores que encuadran, recapitulan y cierran las sesiones constituyendo un factor de continuidad entre éstas. Este aspecto, que se presenta en todas las universidades, se ve potenciado cuando éstos participan de toda la sesión.

La participación de monitores -que trabajan en los establecimientos- en las sesiones presenciales, como apoyo en el trabajo de grupos, observadores, o apoyo logístico (PUCV, U. de Chile) concatena 'in situ' las diversas instancias de formación, moviliza los vínculos que se han desarrollado en el trabajo práctico en un marco de referencia conceptual mayor, además de potenciar relaciones 'de equipo' entre la Universidad y los directivos.

6.4.2. Sesiones de Taller.

- Características de organización de las sesiones.

En términos espacio-temporales los talleres se estructuran a partir de grupos de trabajo definidos en base a criterios geográficos, parámetros que se comparten en las universidades. Estas definiciones se encuentran vinculadas tanto a aspectos operativos (factibilidad) como a la promoción de trabajo en red.

Así es como, los talleres se realizaron en las dependencias de las Universidades en que se ejecutaban las sesiones presenciales como en establecimientos educacionales, lo que significó un rol activo por parte del equipo anfitrión que, en algunos casos fue sólo de carácter funcional (PUC) o estuvo vinculado a responsabilidades temáticas y de conducción de la sesión de taller, es decir a una definición de carácter metodológico (PUCV).

Una primera distinción en torno a la organización, es que la U. de Chile y PUC implementan las sesiones de taller a continuación de las sesiones presenciales. Otras, UBB, PUCV realizan las sesiones de taller en forma diferenciada, en términos de dimensiones espacio-temporales, generando una distinción en torno al encuadre de esta instancia.

Además la PUC ha reemplazado la modalidad de trabajo en los establecimientos por sesiones de taller, las que se realizan en una escuela (cada comuna). No obstante, en las entrevistas los directivos no logran realizar una clara distinción entre las sesiones de taller y las otras instancias (presenciales, establecimiento).

Los lugares donde se realizan las sesiones de taller presentan condiciones distintas a las de las sesiones presenciales en cuanto a infraestructura y mobiliario.

Estas instancias de formación presentan una significativa variabilidad en torno a su estructura de trabajo (entre las universidades y entre sesiones de la misma universidad), los elementos comunes se relacionan con los dispositivos grupales y la conducción de la sesión por parte de un profesional de la institución ejecutora, quien expone contenidos

que luego son aplicados mediante ejercicios prácticos mediante trabajo grupal. En un tercer momento la discusión se expone a todos los participantes.

Siendo ésta la tendencia, se observan también sesiones que no se diferencian de una clase expositiva, aunque presentan un diálogo más fluido y cercano facilitado por el número de participantes (PUC).

También se observan sesiones que son conducidas por un equipo de gestión diferente cada vez, que dirige y expone asesorados y acompañados por profesionales de la institución ejecutora. En este diseño, el más complejo (PUCV), también se aprecian momentos de trabajo grupal, exposición y breves plenarias.

En relación al material de apoyo utilizado, este es de características diversas, principalmente escrito, aunque la variabilidad global de los talleres, también se expresa en este aspecto, observándose universidades en las que se trabaja sin éste y otras en las que existen un amplio abanico de recursos utilizados.

- Unidades de Interacción.

En términos formales se presentan coincidencias, los dispositivos grupales, las plenarias de retroalimentación y el diálogo dirigido en la exposición de contenidos.

En cuanto a su complejidad, es decir, el dinamismo observado en torno a los factores que configuran el triángulo interactivo, a saber, el 'objeto de conocimiento', 'aprendices', 'maestro'. Es posible identificar cuatro unidades de interacción.

La primera, en una lógica ascendente, es el diálogo entre expositor y participantes, en el marco de la exposición de contenidos, similar a lo referido en las sesiones presenciales. Cualitativamente las diferencias en este segmento están relacionadas a la capacidad del expositor de facilitar el diálogo, integrar las opiniones y promover la reflexión sobre la práctica y reflexividad.

El segundo segmento es el dispositivo grupal. Los pares intercambian sobre un aspecto específico definido por quien conduce la sesión. Implementados por todas las universidades, se aprecian diferencias en la claridad de los objetivos, el acompañamiento en la reflexión grupal y los niveles de complejidad de la tarea. Al respecto la tendencia central es la aplicación de contenidos a los establecimientos y/o comunas.

El tercero es la presentación de la discusión ante los participantes, en la que la retroalimentación, la relación entre las experiencias concretas y la identificación de elementos de continuidad en cuanto a los procesos formativos y de gestión, impactan tanto en la apropiación significativa de los contenidos como en la resignificación de las representaciones y saberes. Al respecto, se observa una línea más constructiva en torno al conocimiento y el reconocimiento del saber de los docentes (que también incorpora técnicas orientadas a la reflexión sobre la práctica), a partir del cual se problematiza, materializado a través del intercambio grupal, sólo en una universidad (PUCV).

Un cuarto nivel se refiere a las dinámicas grupales, las que despliegan recursos más diversos, apelando a códigos de interacción emocional y corporal, los que luego son significados cognitivamente.

Los niveles no son excluyentes y es, precisamente, la multiplicidad la que da cuenta de diseños más complejos.

- Comunicación entre participantes.

Los actores entre los que se producen actuaciones de comunicación son los participantes, los expositores y, en la U. de Chile y la PUCV, los monitores. Entre todos ellos se presentan –en general- relaciones cordiales, colaborativas y respetuosas. En la dinámica se observa una escucha activa y predisposición al intercambio.

Entre los docentes éstas características también están presentes, en los momentos de intercambio entre ellos, se observan roles de mayor protagonismo que tienden a dinamizar el diálogo. Los docentes se relacionan desde su experiencia concreta, están centrados en la tarea aunque la conversación tiende a disgregarse en el relato.

Los expositores y monitores (trabajo en los establecimientos) actúan como un referente para despejar dudas y refrendar conocimientos, su participación da continuidad a las instancias de formación y las tareas que articulan el curso, en particular el plan de mejoramiento (PUCV, U. de Chile, UBB).

6.4.3. Trabajo en los establecimientos.

- Características de organización de las sesiones.

En esta instancia de formación las reuniones se realizan en los propios establecimientos, generalmente en las oficinas de los directores o salas de reuniones. Estas cuentan con un mobiliario discreto, escritorio y sillas, por lo que la reunión tiene, desde esta perspectiva una estructura jerárquica, en la que el director se sienta tras el escritorio y los otros directivos frente al él. En algunos casos también se realizan en la sala de profesores en torno a una mesa rectangular que permite acoger, de mejor manera, a todos los participantes. Por otra parte, las condiciones de aislamiento son precarias, presentándose permanentes –aunque breves- interrupciones. Este último aspecto no sólo guarda relación con condiciones materiales sino también con prácticas de gestión presentes en los establecimientos.

En la observación de estos momentos de trabajo, en las universidades de la muestra cualitativa, se aprecia una variabilidad altamente significativa. Por una parte se encuentran aquellas instituciones ejecutoras que realizan un acompañamiento y asesoría periódica y sistemática con las que fue posible coordinar la observación de una reunión con presencia del monitor y/o asesor de la universidad U. de Chile, PUCV. Luego de lo cual, se realizaron observaciones sin la presencia de éstos.

Por otra parte se encuentran las universidades en que el trabajo en los establecimientos es más difuso o no se realiza (UBB, PUC). En estas se coordinó la observación de una sesión de trabajo del equipo de gestión.

Cuando se realiza acompañamiento la reunión se organiza a partir de un breve resumen de lo visto anteriormente, identificación de los temas a tratar, diálogo fluido entre todos los participantes y cierre. En estas la conducción es compartida entre los monitores y los

directores; los primeros abren y cierran, mientras los directores asumen la dirección del diálogo y refuerzan el inicio y término.

El material de apoyo es más bien escaso y principalmente, papelógrafos y documentos impresos de las tareas desarrolladas por los equipos.

En las reuniones observadas sin monitor, se presentan tres estilos. El primero reproduce la estructura antes reseñada y coincide con los establecimientos que han tenido acompañamiento permanente, más los establecimientos de la UBB en los que también se observan estas características.

La segunda tendencia, es a realizar reuniones con el consejo de profesores, son los equipos de gestión quienes conducen y realizan actividades como presentación del Plan de Mejoramiento y diagnósticos situacionales sobre clima y convivencia (U de Chile, UBB).

Como tercera vertiente están los establecimientos en que las reuniones son semiestructuradas en torno a la conversación sobre algunos contenidos del curso-taller o tareas específicas. O las que son planificadas se suspenden, a raíz de otras actividades en curso, aunque los directivos –en la observación- señalan que esta práctica se desarrolla con regularidad (U de Chile, PUC).

A modo de resumen, las observaciones muestran que el trabajo en los establecimientos, de las tres instancias de formación, es el más variable. Es posible identificar claramente la periodicidad y una línea de apoyo referida a la elaboración de los Planes de Mejoramiento, con fuerte orientación metodológica (planificación) en los establecimientos de la U de Chile y la PUCV. En estos también se observa que los equipos de gestión cuando no están acompañados realizan reuniones periódicas, estructuradas y en torno al plan de mejoramiento. En las universidades UBB y PUC no se observa el despliegue del dispositivo, sin embargo, en la primera sí es posible constatar que los equipos de gestión de se reúnen y trabajan en torno al plan de mejoramiento.

- Unidades de Interacción.

Se observa fundamentalmente una unidad de interacción predominante, caracterizada como un diálogo fluido en torno a un tema específico (por ejemplo, revisión de la fase diagnóstica, el árbol de problemas) que es conducido entre el monitor y el Director en durante el cual los participantes opinan, debaten y definen conclusiones, en un clima de respeto y centrado en la tarea, con variaciones en relación a la presencia de conflictos (internos, externos) entre los equipos.

La comunicación se centra en torno a una actividad conjunta, que se revisa en forma detallada, literalmente es una reunión de trabajo y se manifiestan procesos de diverso orden, aclaración y aplicación de conceptos, re-lectura de la realidad (en algunos ámbitos) a partir de nuevas matrices de análisis (planificación), devolución en aspectos disonantes o prácticas inadecuadas a una gestión escolar óptima (insumos a partir de los que se toman decisiones: intuición v/s datos e información).

Se presenta cierta tendencia a disgregar la conversación en opiniones latas y relatos específicos, sin embargo, los propios directivos efectúan un esfuerzo por focalizar constantemente, particularmente los Directores.

En las reuniones sin monitor y que cuentan con estructura, el intercambio es de carácter funcional, identificación, desarrollo de tareas (plan de mejoramiento y portafolio) y asignación de responsabilidades y plazos.

También se observan las reuniones de Consejo de Profesores que dirigen los equipos de gestión, en estas los segmentos de interactividad se orientan al diálogo en torno a un tema específico (presentación del plan de mejoramiento) o la realización de ejercicios grupales de diagnóstico (replica de los realizados en sesiones del curso-taller, lo que da cuenta de cierto modelaje en las prácticas). Los docentes tienden a tener una participación discreta, expresando opiniones acotadas y los equipos de gestión una práctica más activa.

Nuevamente, en aquellos establecimientos en que se ha realizado un acompañamiento sistemático los actores se reúnen en torno a la apropiación de un contenido, el Plan de Mejoramiento, en una perspectiva procesual y constructiva. La mediación de este objeto es a través de la acción de un facilitador y herramientas, las metodologías de planificación, de manera tal que el trabajo tiene secuencia y compromisos que visualizan el grado de avance en los equipos.

En la misma línea de lo planteado en el párrafo anterior, es posible estimar que la presencia de los monitores en los establecimientos incide en la creación de rutinas que pueden favorecer el desarrollo de competencias directivas y que –de modo bastante evidente- mejoran el desempeño. El “rol de alumnos” es fácil de cumplir, se conoce y es el generalmente observado en las sesiones presenciales, el aprendizaje entre pares – procurado en los talleres- también forma parte de la experiencia de los directivos docentes, aún cuando en esta no esté siempre intencionado del modo adecuado. Al contrario, la vivencia de que exista alguien externo al establecimiento y que demande regularidad, efectividad y eficiencia en la tarea del equipo directivo es bastante menos frecuente y, por lo tanto, constituye un desafío respecto al mejoramiento de lo que se suele observar en los establecimientos educativos, donde la solución a la urgente se convierte en un rasgo caracterizador del quehacer.

- Comunicación entre participantes.

Los actores son directivos y monitores, entre éstos se dan relaciones de confianza y colaboración en un clima de respeto y cercanía, a partir de la tarea. Si bien los monitores acompañan y asesoran también supervisan elemento que genera ciertas tensiones, las que no alcanzan a obstaculizar la dinámica de trabajo, según lo observado.

Los monitores desarrollan una comunicación asertiva y discreta, no hegemonizan los espacios, por el contrario se retraen, promoviendo la conducción del Director.

La fluidez del diálogo varía entre los establecimientos, en algunos se observan ciertas tensiones asociadas a la incorporación de nuevos directores y estilos de gestión, luego de los resultados de la concursabilidad de éstos. Los que tienden a ser obviados en la dinámica, se observa una debilidad en cuanto la visibilización de estas contradicciones, devolución y mecanismos de resolución paulatina de las diferencias y conflictos.

6.5. Síntesis y Recomendaciones.

Este equipo de investigación, luego de realizado el proceso evaluativo del efecto de los cursos-taller “Formación de Directores y Equipos de Gestión” y de modo conclusivo plantea los siguientes puntos.

El objeto de estudio definido, a saber, desarrollo de competencias y prácticas de gestión en los participantes es de suyo un objeto complejo. Esta complejidad adquiere densidad al acotar el concepto de ‘competencia’ definida como “la articulación de recursos personales (cognitivos, prácticos, actitudinales) que se despliegan en la práctica para el logro de un desempeño efectivo”.

Es decir, desarrollar una competencia implica la movilización, orientada al logro de objetivos en la que gravitan capitales personales vinculados al ser, saber y hacer.

Se define, el otro concepto incluido en el objeto de estudio, del siguiente modo, ‘prácticas de gestión’: “aquellas acciones, actividades o estrategias a las que el colectivo equipo de gestión recurre habitualmente en el ejercicio de sus funciones. Por ello, se consideran tanto aspectos de organización interna (reuniones de coordinación, funcionamiento de la estructura establecida, flujo de la información, etc.) como externos (comunicación con los distintos estamentos del establecimiento, reuniones periódicas con la red externa, etc.)

Enfrentados inicialmente estos objetivos con los resultados obtenidos, luego de la aplicación de instrumentos de Cuestionarios de Situaciones y Test de Competencias Directivas y de Gestión, indicaría que el proceso de formación desarrollado no logró su propósito, juicio que no se comparte y que la definición del objeto de estudio se encarga de discutirla.

Cabe considerar que el análisis documental muestra debilidad en el tratamiento de estos aspectos, existe una vaga concepción sobre las competencias y de la relación – específica- entre éstas y los dominios del MBD, encontrándose más lejana aún la relación entre prácticas de gestión y dispositivos metodológicos de aprendizaje.

Por otra, la evaluación de los efectos del curso-taller requiere ser acotada, en tanto los instrumentos diseñados, aplicados y evaluados muestran que, la información obtenida requiere ser interpretada como unidad, en tanto la percepción sobre las propias competencias y la capacidad de dar cuenta de ellas, mediante la aplicación, configuran una totalidad, permitiendo acercarse adecuadamente al objeto de estudio.

En consecuencia, este objeto presenta características dinámicas que implican perspectiva de proceso, no sólo para con los participantes sino también con las instituciones ejecutoras en tanto construcción de prácticas de aprendizaje que faciliten la incorporación tanto de conocimientos específicos, como de aspectos procedimentales y actitudinales.

Tanto el test de competencias (T1) como el análisis de discurso dan cuenta de una alta percepción sobre su propias competencias en el ámbito directivo, lo que se refrenda con el alto porcentaje que declara haber asistido a cursos de esta naturaleza. No obstante, en comparación con los resultados de los cuestionarios de situaciones y del propio de análisis de discurso, se advierte una alta disonancia.

Desde el discurso, los directivos plantean conocer las competencias necesarias para una adecuada gestión directiva, y al evaluar sus aprendizajes refieren, precisamente, a características basales requeridas en un director tales como, trabajo en equipo, centralidad de lo pedagógico, liderazgo participativo, ente otras.

De lo anterior es posible desprender que los directivos construyen un discurso acorde a la expectativas actuales, y que sus valoraciones se relacionan con la integración de una unidad de sentido en torno de éstas, por unidad de sentido entendemos, transitar desde una comprensión genérica y global sobre un fenómeno a una específica que incluye los saberes que permiten ser, saber y hacer. En consecuencia, las internalización de prácticas acordes a lo anterior, se encuentra en proceso de incorporación.

Aunque es necesario considerar el eventual sesgo en las mediciones, éstas muestran mayor variabilidad en cuanto a la aplicación de contenidos registrados por el Cuestionario de Situaciones.

A modo de hipótesis, si se considera la consistencia entre el discurso de los participantes y las mediciones del Test, lo cual habla de la capacidad de registrar, reconocer y responder a la expectativa demandada sobre qué implica 'ser Director/a o Directivo/a hoy' y paralelamente, que en el mismo discurso, pese a la incapacidad de referir específicamente las competencias que se requieren para ese desafío, se valore como aprendizaje las incorporación de una lógica colectiva y de trabajo de equipo en el quehacer directivo-docente, es posible inferir que en una constelación de sentidos sobre el 'deber ser' directivo -ya adquirida-, se presenta un reacomodo cognitivo que trasciende esta dimensión, ubicándose como aprendizaje, y por ello es valorado por los participantes, como un hallazgo, que –se supone- constituía un contenido base para la incorporación de otras competencias.

Siguiendo lo anterior, es probable que, efectivamente el curso-taller haya permitido dotar de sentido a la identificación del MBD como sistema y dominios específicos, a los cuales recién hoy se pueda dotar de herramientas específicas.

Adicionalmente, se encuentran las valoraciones sobre el perfeccionamiento y la innovación metodológica, las cuales representan una predisposición positiva en cuanto al perfeccionamiento en el que son las sesiones presenciales las más valoradas. Lo más cercano a la experiencia, lo conocido –también lo menos amenazante- está dado por la instancia que más estructura y menos innovación presentó. Nuevamente se evidencia la tensión entre lo que es adecuado, tanto por convicción como por la configuración de un sentido colectivo, de carácter social, cultural e institucional determinado, con la tendencia a continuar aprendiendo (o enseñando) de una forma 'tradicional'

Todo lo anterior, como hipótesis, contribuye a comprender la baja parcial en los resultados del Cuestionario de Situaciones, en tanto la incorporación de esta 'unidad de sentido', implica un reacomodo del saber, una reestructuración, un cierto lapso de relativa incertidumbre.

Continuando, pero en un plano distinto, se entiende que, tanto las competencias como las prácticas de gestión requieren, desde diferentes puntos de vista, tiempos que permitan su desarrollo y su establecimiento.

El curso-taller se extiende por alrededor de siete meses, mismo periodo en que se realiza su estudio y evidentemente tiempo insuficiente para poder desarrollar y menos constatar cambios o modificaciones en este aspecto.

Por último, si el objeto de conocimiento a mediar por parte de las instituciones ejecutoras, las competencias y prácticas de gestión el marco del MBD, remite –necesariamente- a las modalidades de interactividad, que tanto desde las propuestas como, así mismo, de lo observado en la muestra cualitativa, evidencia la tendencia a no incorporar la consideración del sujeto aprendiz adulto, el que requiere para su aprendizaje poner en juego sus creencias, entrar en una zona de incerteza, de duda sobre sus modos de hacer y pensar para poder acoger los nuevos conocimientos.

Dispositivos pedagógicos tendientes a apoyar estos procesos fueron escasamente observados y –salvo excepciones específicas- fundamentalmente asociados a la habilidad personal de los expositores en las sesiones presenciales, de coordinadores en los talleres más que a la definición teórica, conceptual y metodológica que incluyese como un tema central y transversal las características del aprendizaje en los adultos e intercambio entre pares.

Se presenta un evidente desafío en cuanto a la capacidad de diseñar e implementar en forma coherente en cuanto al aprendizaje entre pares y la metodología de taller, siendo éste un desafío para las instituciones ejecutoras en tanto significar el aprendizaje no sólo a partir del contenido, sino de la capacidad de construcción de éste.

Del mismo modo, los dispositivos co-ayudantes a generar proceso de aprendizaje en los adultos aparecen de modo disparejo y la mayoría de las veces ausentes en la implementación de los cursos-taller de las propuestas de cada universidad. La experiencia más relevante en este sentido es la de monitores por establecimiento que junto con realizar el acompañamiento en la tarea –elaboración de un Plan de Mejora- en muchos casos van favoreciendo la disrupción cognitiva y acompañando un saber hacer, una competencia y/o prácticas de gestión que por su incipiente nivel requieren de alguien que les otorgue seguridad.

La cultura escolar es resistente al cambio, eso se instituye desde su misma naturaleza y condición organizacional. El actor institucional, directivo docente, no esta ajeno a esta condición. Y, adicionalmente están en una situación de poder que no facilita su capacidad de cambio en la medida que la realidad no los interpela, ni les demanda modificaciones. Estos actores, quienes además llevan mucho tiempo desempeñando su función, en solo siete meses es difícil que logren desplegar nuevas prácticas. Están anclados en un modo de hacer que en la medida que no se ve amenazado más bien tiende a cristalizarse.

- Recomendaciones

Una vez concluido el presente estudio recogemos aquellos aprendizajes que pueden constituirse en recomendaciones para la generación y enriquecimiento de políticas de formación de directores y equipos de gestión.

1) Se señala la importancia de continuar con esta línea de formación para este tipo de actores escolares. La transformación de los contextos, los desafíos de nuestra sociedad, requieren formar en los directivos docentes y equipos de gestión nuevos marcos de actuación de forma que puedan, desde su privilegiada posición organizacional, tanto realizar adecuados procesos de gestión directiva como así mismo constituirse en referentes de las comunidades escolares en sus procesos de mejoramiento continuo, imperativo que además requiere la participación de todos los actores.

Una segunda argumentación en este sentido es la tradición de los directivos docentes en nuestro país, los que históricamente fueron designados y no cuentan, porque no lo necesitaron, de carreras profesionales que los prepararan para esta función, siendo la mejor de las veces “buenos profesores, ambiciosos y con condiciones personales de liderazgo”. Este perfil, dista del de profesionales directivos.

Agravada se ha visto históricamente esta situación producto de la inamovilidad de parte importante de los directores.

2) Las modalidades que parecen más pertinentes en procesos de formación que buscan desarrollar competencias son aquellas que privilegien como espacio educativo los propios establecimientos, toda vez que se trata de una capacidad que se despliega en la acción.

3) La especificidad en las propuestas de formación para directivos docentes deben hacer fuerte demanda en dispositivos y procedimientos que permitan identificar con la mayor precisión posible los aprendizajes que se espera lograr de modo de poder atravesar la barrera del discurso sobre buenas prácticas para efectivamente reconocer y, en esa medida, lograr la adquisición de las buenas prácticas.

4) El procedimiento de seguimiento requiere ser incorporado en el diseño e implementación de los cursos-taller, no tan solo en sus aspectos operativos (aplicación de los instrumentos T1 –T2 y trabajo de campo), sino también en lo concerniente a su valor metacognitivo y de modelaje en tanto procedimiento evaluativo, necesario en todo proceso educativo