



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EVALUACIÓN
EDUCACIONAL

GESTIÓN EDUCATIVA: FACTOR RELEVANTE EN EL FORTALECIMIENTO
DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA UN LICEO PRIORITARIO

Un estudio de caso

Por

GUIDO PATRICIO GUERRERO IBÁÑEZ

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magister en Ciencias de la Educación mención Evaluación

Profesor Guía Dr. Sergio Martinic Valencia

Enero 2020

Santiago de Chile

	TABLA DE CONTENIDO	Página
Resumen		008
Abstract		009
Capítulo I: Introducción		009
Capítulo II: Problema y Objetivos de la Investigación		013
2.1 Antecedentes del problema.		013
2.2 Formulación del problema.		015
2.3 Objetivos de la investigación		018
Capítulo III: Marco Conceptual		019
3.1 Concepto de Gestión		019
3.2 Gestión Educativa		022
3.3 Gestión educativa en Latinoamérica		028
3.4 Gestión educativa en Chile		031
3.5 Estrategia de los liceos prioritarios		036
3.5.1 Marco referencial de la asistencia técnica UC		040
3.5.2 ¿Qué impide a los liceos mejorar sus resultados?		043
3.6 Abordaje de la estrategia desde la asistencia técnica		046
3.7 Resultados logrados por la ATE-UC		047
Capítulo IV: Metodología de la Investigación		051
4.1 Tipo de investigación		051
4.2 Diseño de investigación		052
4.3 Población de estudio		055

4.4 Muestra	056
4.5 Muestreo	057
4.6 Recolección de información	058
4.6.1 Procedimiento de validación de instrumentos	060
Capítulo V: Procedimiento y Análisis de los Resultados	061
5.1 Procedimiento de Análisis	061
5.2 Análisis de resultados	063
5.2.1 Resultados del diagnóstico liceo, ámbito gestión directiva	063
5.2.2 Análisis de Contenido de la Información	088
A) Categoría General: Dificultades Enfrentadas	088
B) Categoría General: Facilitadores de Logros	096
Capítulo VI: Conclusiones y Discusión	105
Bibliografía	111
Anexos	116

ÍNDICE DE TABLAS	Página
4.6 – 1.- Tabla 1, Organización de los métodos de recolección de datos para el análisis de la información	59
5.2.1 – 1.- Tabla 2, Consideración de las necesidades educativas – formativas	65
5.2.1 – 2.- Tabla 3, Articulación de acciones, instrumentos y estrategias	65
5.2.1 – 3.- Tabla 4, Prácticas de planificación para asegurar las acciones de mejoramiento	66
5.2.1 – 4.- Tabla 5, Prácticas del director y equipo directivo para coordinar y articular	67
5.2.1 – 5.- Tabla 6, prácticas del director y equipo directivo para delegación de funciones y logro de objetivos	68
5.2.1 – 6.- Tabla 7, Prácticas del director y del equipo aseguran su desempeño	68
5.2.1 – 7.- Tabla 8, Prácticas del director y equipo aseguran ajusta a la C.E.	69
5.2.1 – 8.- Tabla 9, Prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran registro y actualización de información	70
5.2.1 – 9.- Tabla 10, Prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran uso de servicios disponibles	70
5.2.1 – 10.- Tabla 11, Horario de actividades del establecimiento	74
5.2.1 – 11.- Tabla 12, Uso eficiente de recursos por parte del director y equipo directivo	78
5.2.1 – 12.- Tabla 13, Mantención de recursos materiales, tecnológicos y equipamiento	78
5.2.1 – 13.- Tabla 14, Optimización de espacios e infraestructura por práctica de sostenedor y ED	79

5.2.1 – 14.- Tabla 15, Recursos tecnológicos con los que cuenta el establecimiento	80
5.2.1 – 15.- Tabla 16, Mantención de equipos	80
5.2.1 – 16.- Tabla 17, Calidad de equipos disponibles para profesores	81
5.2.1 – 17.- Tabla 18, Cantidad de equipos disponibles para profesores	81
5.2.1 – 18.- Tabla 19, Nivel de logro del aprovechamiento de recursos financieros	82
5.2.1 – 19.- Tabla 20, Nivel de logro del aprovechamiento de los materiales	82
5.2.1 – 20.- Tabla 21, Sostenedor y ED logran diagnosticar necesidades docentes y paradocentes	83
5.2.1 – 21.- Tabla 22, Sostenedor y ED aseguran formación continua en docentes y paradocentes	84
5.2.1 – 22.- Tabla 23, Sostenedor y ED aseguran desarrollo de metas individuales y grupales	85
5.2.1 – 23.- Tabla 24, Sostenedor y ED aseguran evaluación del desempeño docente y paradocente	85
5.2.1 – 24.- Tabla 25, Equipo directivo mantiene prácticas para detectar situaciones críticas	87
5.2.1 – 25.- Tabla 26, Equipo directivo mantiene prácticas de análisis de información para toma de decisiones	87
5.2.2 – 1.- Tabla 27, Frecuencias y porcentajes de la categoría “Dificultades Enfrentadas”	89
5.2.2 – 2.- Tabla 28, Frecuencias y porcentajes de la categoría “Facilitadores de Logros”	94

5.2.2 – 3.- Tabla 29, Frecuencias y porcentajes del aumento en la efectividad del establecimiento	96
5.2.2 – 4.- Tabla 30, Frecuencias y porcentajes de la organización de recursos del establecimiento	97
5.2.2 – 5.- Tabla 31, Frecuencias y porcentajes de las relaciones profesionales en el establecimiento	99
5.2.2 – 6.- Tabla 32, Frecuencias y porcentajes de la percepción del buen trato directivo-docente	100
5.2.2 – 7.- Tabla 33, Frecuencias y porcentajes de la percepción de la toma de decisiones	100
5.2.2 – 5.- Tabla 34, Frecuencias y porcentajes forma de comunicación del equipo directivo	101

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

	Página
3.5.1 – 1.- Modelo Genérico de la Educación, M.Fullan, (2003) Change Forces with a Vengeance, Falmer Press, London. p.69.	42
4.2 – 1.- Pasos para la aplicación del Diseño de Investigación Cualitativa, Morse (1994).	53
5.2.2 – 1.- Modelo N°1.- Interacciones de la Categoría General “Dificultades Enfrentadas”	92
5.2.2 – 2.- Modelo N° 2. Interacciones de la categoría general “Facilitadores de Logros”	103

Resumen

La presente investigación “*Gestión Educativa: factor relevante en el fortalecimiento de las condiciones institucionales para un Liceo Prioritario*” se inserta en el contexto de la Asistencia Técnica que la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile brindó a once liceos de las regiones de Coquimbo y Metropolitana entre los años 2006 al 2010. Dicha asistencia técnica se contextualizó en la estrategia denominada “*Liceos Prioritarios*” establecida por el Ministerio de Educación de Chile, la cual abrió un espacio inédito a instituciones públicas y privadas del país para ser parte de una gran iniciativa. En este contexto, la presente investigación es un estudio de caso centrado en la evaluación de la *gestión educativa*, por ser un factor importante y decisivo en la toma de decisiones del liceo en estudio. En efecto, el propósito central es el análisis de la realidad que experimentó dicho liceo desde la visión de los propios actores, considerando las variadas dificultades que enfrentan y como tratan de evitar la estigmatización producto de los magros resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, las cuales no consideran aspectos contextuales que frenan y frustran su deseo y voluntad por superarse.

Palabras clave: *Gestión Educativa, Liceos Prioritarios, Asistencia Técnica, Análisis de Contenido.*

Abstract

The present research "*Educational Management: a relevant factor in strengthening the institutional conditions for a Priority High School*" is inserted in the context of the Technical Assistance that the Faculty of Education of the Pontificia Universidad Católica de Chile provided to eleven high schools in the regions of Coquimbo and Metropolitana between 2006 and 2010. This technical assistance was contextualized in the strategy called "Priority High Schools" established by the Ministry of Education of Chile, which opened an unprecedented space for public and private institutions in the country to be part of a great initiative. In this context, this research is a case study focused on the evaluation of educational management, as it is an important and decisive factor in the decision making of the high school under study. In effect, the central purpose is the analysis of the reality experienced by the lyceum from the perspective of the actors themselves, considering the various difficulties they face and how they try to avoid stigmatization resulting from the meager results obtained in standardized tests, which do not consider contextual aspects that slow down and frustrate their desire and will to overcome.

Keywords: *Educational Management, Priority Lyceums, Technical Assistance, Content Analysis.*

I. Introducción

El mejoramiento de los sistemas educativos ha sido una preocupación constante tanto a nivel regional como a nivel país, debido a que sus resultados y repercusiones se relacionan directamente al ámbito de la gestión educativa. En Chile en las últimas décadas se han venido desarrollando programas y estrategias diversas para lograr mayor efectividad en la descentralización del sistema escolar. En este sentido y a modo ejemplar, el proceso de descentralización de los años 80', requería que la educación pública se acercara a una gestión más participativa y autónoma. Se esperaba que cada establecimiento educacional generara sus propios planes y programas de estudio, dentro de un marco curricular previamente establecido, adoptara un modelo de gestión que respondiera a sus reales necesidades y requerimientos socio-culturales de su entorno y elaborara un Proyecto Educativo Institucional (PEI) de manera participativa con su comunidad escolar. Este proceso implicaba, en muchos casos, refundar el concepto de escuela y redefinir un nuevo rol de la gestión educativa en tanto función como acción de manera de responder a las demandas y requerimientos de un proceso efectivo de descentralización escolar en una sociedad más compleja y exigente.

En este contexto, la gestión educativa se ha constituido en un tema muy recurrente al momento de analizar no solo los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas de corte nacional (SIMCE, PSU), e internacional (PISA, TIMSS, entre otras), sino que también al comparar los indicadores de calidad educativa entre los niveles de dependencia (matrícula, repitencia, retención, rendimiento, entre otros). En este contexto, al comparar los resultados de liceos de dependencia particular, particular subvencionada y de dependencia municipal, son muy distintos, éstos últimos continúan obteniendo resultados más bajos debido a que es un sector que atiende principalmente a un porcentaje significativo de estudiantes en situación de vulnerabilidad extrema.

Los resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) del año 2017, muestran la brecha existente entre los establecimientos pagados, particulares subvencionados y municipales. De hecho, según información sistematizada por la Universidad Católica, es posible señalar que hubo 79.948 alumnos que lograron menos de 450 puntos, el mínimo para postular. Se trata de un 30,51% del total. De los estudiantes que obtuvieron menos de 450 puntos, el grueso pertenece a los particulares subvencionados (38.403) y municipales (38.817). (t13 noticias, 2017). Sin lugar a dudas esta situación se constituye en un problema no sólo para el sistema educativo, sino que para la sociedad chilena en general debido a que el bajo rendimiento del sector municipal se arrastra por años y pareciera ser un problema de no fácil solución.

Esta realidad tan compleja mostrada por la educación pública se tiende a agravar por una gestión educativa deficiente que supera al propio Ministerio de Educación y producto de ello propone una estrategia inédita al invitar a instituciones de educación superior públicas y privadas, de prestigio académico, para lograr transformar la escuela a través de una asistencia técnica que promueva un servicio educativo innovador y atractivo en donde todos los alumnos aprendan y que logre posicionar al sector municipal, nuevamente como una instancia de movilidad social real y efectiva.

En otras palabras, la asistencia técnica provista por las instituciones externas debía lograr que los liceos implementaran una gestión educativa que rompiera con ciertos mitos y creencias provenientes de los propios actores, como también con la desconfianza hacia las propias instituciones que los capacitarían. El supuesto que se encuentra a la base en aquellos liceos municipales con resultados deficientes se relaciona con su cultura escolar. Cultura predominante caracterizada por presentar debilidades en la conformación de los equipos directivos y técnico-pedagógicos, con escasa preocupación por el clima escolar y la nula consideración del entorno que rodea al establecimiento.

En efecto, la asistencia técnica exigía, de parte de los equipos directivos, un mayor compromiso y voluntad para mejorar las condiciones institucionales del liceo, debido a que los planes requeridos debían responder a tres ámbitos de gestión: gestión directiva, gestión pedagógica y curricular, y gestión de la convivencia e inclusión. La presente investigación se focalizará en la gestión directiva, sin perjuicio de mencionar resultados académicos logrados por la ATE.

La iniciación de la ATE implicó la elaboración de un Diagnóstico de cada una de las unidades educativas a asesorar. Punto de partida para instalar un proceso de reflexión en la comunidad escolar sobre sus posibilidades y necesidades de mejoramiento, planteando un desafío no menor para las instituciones que ofrecen asistencia técnica no solicitada por los liceos. Este proceso estaba orientado a encantar la comunidad escolar a través de la formulación de objetivos y metas institucionales compartidas que permitieran dirigir la gestión del liceo hacia el logro de más y mejores aprendizajes, al desarrollo integral de los y las alumnas y cultivar los valores universales.

La estructura de la presente investigación sigue la organización clásica, la inicia con un *resumen* que da una visión sucinta del estudio; la *introducción* que ofrece un contexto global de la investigación que entrega antecedentes que dieron origen al levantamiento del *problema* de investigación y la formulación de los *objetivos* para su realización. El *marco conceptual* se desarrolló a través de la revisión bibliográfica para cada uno de los apartados que la componen. Al mismo tiempo, se desarrolla la *metodología* adecuada al estudio de caso y recolección de la información, dando paso al procedimiento utilizado para el *análisis de los resultados*. Finalmente se presenta la *conclusión y discusión* a la cual se llegó de acuerdo a los objetivos propuestos.

II. Problema y Objetivos de la Investigación

2.1 Antecedentes del Problema

En el año 2006 el Ministerio de Educación convocó a un grupo de universidades a diseñar una oferta de apoyo integral a los establecimientos denominados prioritarios, centrándose particularmente en el fortalecimiento institucional, la generación de condiciones para el mejoramiento sostenido de procesos y resultados, y la autonomía en la gestión educativa de los establecimientos. Este tipo de liceos, como señala Bellei et al. (2004), son aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y menor capital cultural. En cuanto a los criterios de selección educativos, son liceos que concentran un alto índice de fracaso escolar y bajos niveles de logros de aprendizajes.

En respuesta a la convocatoria, antes señalada, un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile, asesoró a un grupo compuesto por once liceos de los cuales cuatro pertenecen a la Cuarta Región (uno en La Serena y tres en Coquimbo), y siete a la Región Metropolitana (cuatro en la comuna de Puente Alto, uno en Pedro Aguirre Cerda, uno en Melipilla y uno en Isla de Maipo). Asistencia Técnica desarrollada entre los años 2006 y 2010.

Los términos técnicos de referencia exigían la realización de un diagnóstico para cada uno de los liceos atendidos, si bien habían sido seleccionados de acuerdo a criterios comunes, cada uno de ellos mostraban realidades de contexto diferentes, según lo exigido por el MINEDUC. Sin perjuicio de lo anterior, la evidencia mostrada en los diagnósticos referidos estos sólo al área de la gestión directiva, identificaron nudos críticos caracterizados por; debilitamiento de las competencias profesionales de los equipos técnico-pedagógicos, incapacidad, inconsistencia y deslegitimación de los equipos directivos, existencia de un clima escolar de desconfianza, oposición e irrespeto y ausencia de consideración del entorno del establecimiento.

Esto implicó que, para poder dar respuesta y proveer de asistencia técnica especializada a los liceos, era imperativo el lograr la generación de condiciones y capacidades que les permitiesen poner en marcha un proceso sostenido de mejoramiento de sus resultados escolares, entendidos como el logro efectivo de aprendizajes fundamentales, medidos a través de los dispositivos evaluativos nacionales, así como otros generados por el mismo proyecto.

La realidad mostrada por los liceos prioritarios según el diagnóstico, referido a sus nudos comunes, implicó a las instituciones redoblar esfuerzos para rediseñar estrategias que permitieran dar respuestas a estos nuevos antecedentes junto a los ya considerados. Además, de cumplir con procesos predefinidos por el MINEDUC, como son: i) Empalme e instalación de la asistencia técnica. ii) Implementación del plan de acción de la asistencia técnica y iii) Conformación de equipos de trabajo de la asesoría.

Este trabajo consideraba la aplicación de un modelo que ubicaba la gestión para el desarrollo organizacional, como uno de los centros de su actuar, nutriéndose de la mejora en las áreas de gestión directiva, pedagógico-curricular y de convivencia e inclusión, para orientar al establecimiento hacia una innovación de las prácticas de aula. Lo anterior, se vería concretizado por medio del desarrollo de aprendizajes de calidad, al contar con docentes efectivos, estudiantes comprometidos y, además, con un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado. Todo el trabajo debía ser guiado con claros propósitos morales, lo que permitiría que, frente a su mejora, se pudiera obtener un alto compromiso público y político de inversión creciente.

Por lo anterior, también se hacía necesario el visualizar los avances que lograba la asistencia a los establecimientos, pero focalizando su actuar en un área en específica, en este caso, en relación a la Gestión Directiva, la que orientaba su trabajo en desarrollar liderazgos propositivos y legitimados, centrar la gestión directiva en el apoyo de los aprendizajes de los alumnos, integrar a la familia en el apoyo del aprendizaje de sus hijos y fomentar una cultura institucional centrada en la excelencia.

Esto implicaba que era necesario evaluar a las organizaciones, más aun considerando que se estaría frente a un proceso de recalificación de los docentes y de los directivos, que requería de un cambio cultural que ayudara a comprender que, si todos confían en que será otro quien cumpla con las responsabilidades, la escuela nunca obtendrá los resultados que busca.

2.2 Formulación del Problema

La asistencia técnica que realizó la Pontificia Universidad Católica de Chile, de acuerdo a los respectivos diagnósticos levantados, debió concentrarse para apoyar a los liceos que, dentro del sistema educacional, obtuvieron muy baja evaluación en pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU) y cuentan con antecedentes que señalan que la calidad de su organización aún no logra constituirse como equipos directivos capaces, consistentes y legitimados por su comunidad escolar.

En efecto, los once liceos prioritarios asistidos evidencian dificultades comunes, sin perjuicio de sus respectivos diagnósticos, para fortalecer sus condiciones institucionales. A saber:

- Liceos que concentran las condiciones más complejas de educabilidad asociadas al hogar de los estudiantes. Estos liceos agrupan a los estudiantes con menor capital cultural y socioeconómico de la población escolar.
- Liceos que obtienen como puntaje promedio SIMCE en lenguaje y matemáticas 220 puntos, lo que se encuentra 30 puntos por abajo del promedio nacional.
- Son establecimientos que presentan las más altas tasas de fracaso escolar (repetencia y retiro).
- Baja aprobación de la gestión y el liderazgo del director. Argumentada por la incapacidad por parte de éste para gestionar procesos y proponer soluciones.

- Marginación de algunos actores de los equipos directivos. Argumentada por el escaso compromiso e incapacidad de sus actores para desarrollar las tareas que le son asignadas.
- Liderazgos desacordes a las necesidades de los centros educativos. Argumentada por la ausencia de instancias de comunicación entre los actores educativos y el director, y la incapacidad de identificación de las necesidades de los centros escolares.

Ahora bien, ya se dicho anteriormente que, al someter a las instituciones educativas a un proceso de recalificación docente y directiva, es necesario visualizar las condiciones que permitirían poner en marcha un proceso sostenido de mejoramiento de sus resultados escolares, siempre considerando la manera en que se ha dado ese proceso. Frente a esto, Brunner y Elacqua (2018), plantean que una mejora en el sistema escolar a nivel de escuela implica, entre otros factores, la importancia del liderazgo y cooperación, un clima de aprendizaje focalizado en resultados y un proceso de gestión autónoma con real poder de decisión sobre el personal docente, por lo tanto, en la medida que se logre conocer la manera en que éstos factores cambian al interior de la escuela, permitiría reorientar los procesos y su consecuente toma de decisiones.

En línea con lo anterior, se hace necesario saber qué ocurrió en la misma institución, cuáles fueron las capacidades que permitieron poner en marcha un proceso sostenido de mejoramiento de sus resultados en las diferentes áreas de gestión y, de manera más específica, las condiciones y capacidades que desde la gestión directiva se requirieron para poner en marcha el mejoramiento de sus resultados escolares. Es por esto que, en la medida que se obtenga esta información, será posible determinar el nivel o grado de éxito que implicó la aplicación de la estrategia en ese contexto determinado.

Por lo señalado es que la presente investigación seleccionó a un establecimiento educacional perteneciente a la comuna de Isla de Maipo, Región Metropolitana. Siendo

uno de los liceos que mostró, de parte de la dirección y equipo directivo, una positiva disposición a aceptar espontáneamente la propuesta de la Asistencia Técnica de la PUC, para incorporar innovaciones curriculares, renovar las prácticas pedagógicas, avanzar hacia un clima escolar inclusivo y repensar su gestión educativa como una instancia participativa e integradora.

Esto permitió orientar el problema de investigación que se levanta en el trabajo, el que queda concretizado en que:

“Se desconoce el efecto, desde la visión de los directivos superiores y técnicos, de los resultados logrados por la asistencia técnica de la UC en el área de la gestión educativa de un liceo para el fortalecimiento de las condiciones institucionales”.

De acuerdo al problema y los antecedentes, antes expuestos, surgen preguntas relacionadas con la Asistencia Técnica para este liceo en particular las que guiarán el trabajo y sus posteriores análisis, entre las que se consideran:

- ¿Qué cambios consideran los actores que ha sufrido el ámbito de Gestión Directiva?
- ¿Cuál es el nivel de efectividad y legitimación del equipo directivo percibido por la comunidad escolar?
- ¿El estilo de liderazgo desarrollado por el equipo directivo responde a las necesidades requeridas por el Centro Educativo?

2.3 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

- Analizar la efectividad de la asistencia técnica realizada por la UC en el liceo seleccionado, respecto de los cambios o avances logrados en la gestión educativa de acuerdo a los directivos superiores y técnicos para el mejoramiento de las condiciones institucionales.

Objetivos Específicos

- Describir los cambios logrados en el área de la gestión educativa en relación al fortalecimiento de las condiciones institucionales.
- Establecer la efectividad del liderazgo ejercido por el equipo directivo respecto de los cambios percibidos por la comunidad escolar.
- Categorizar el nivel de legitimización de la dirección y equipo directivo desde la opinión de los docentes.

III. Marco Conceptual

3.1 El concepto de gestión

Previo a adentrarse en el desarrollo del marco conceptual, corresponde revisar el concepto de gestión y las respectivas acepciones que existen sobre él. Al respecto se puede denominar *gestión* al correcto uso de los recursos de los que dispone una organización. Viene a ser una tarea que requiere de mucho esfuerzo, recursos y voluntad para ser llevada a cabo satisfactoriamente. Según García Malo (2003) el concepto de gestión se entiende como un conjunto de acciones (decisiones) planeadas, realizadas por los actores (interesados) en relación a la satisfacción de una necesidad o a la solución de un problema.

A su vez, el concepto de gestión puede calificarse según áreas o especialidades. A modo ejemplar: gestión del conocimiento, gestión de logística, gestión de la calidad, gestión de la información, gestión de políticas públicas, gestión de negocios, gestión de género, gestión laboral, gestión de la salud y gestión de la educación, entre otros. Para el presente estudio se focalizará lo pertinente a la gestión de la educación, ya que existen cualificaciones que sin lugar a duda dependen de los autores que han acuñado el concepto y lo han desarrollado en contextos escolares, es por ello que se encontrarán cualificaciones, tales como: Gestión Educativa, Gestión Escolar y Gestión Directiva por mencionar a las más comunes.

Los diferentes tipos de gestión que se han configurado, educativa y escolar se vinculan tanto a razones de tipo histórica como a formas de trabajo en ámbitos específicos: sistema educativo y establecimiento educacional, según lo señala Solano Alpízar (2005).

Respecto de la denominación gestión directiva, se relaciona directamente con el trabajo que realiza el director con su equipo directivo. Sin perjuicio de lo anterior, para efectos prácticos, la presente investigación abordará el concepto indistintamente como gestión educativa, escolar o directiva cada vez que se señale alguna de las cualificaciones ya detalladas.

Weinstein. J. (2002), citando a Lavín y Del Solar, entiende por *gestión escolar* el conjunto de actividades que están implicadas en la marcha cotidiana de los establecimientos, incluyendo las actividades de enseñanza-aprendizaje; las administrativas; las que se realizan con las instancias municipales, provinciales y centrales y con otras escuelas; e incluye también las normas y prácticas de convivencia entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Para Guerrero. G. (2005) *gestión educativa* es una función que coordina y articula las distintas acciones planificadas por un equipo de trabajo que busca hacer de la escuela una organización que posibilita la consecución de la intencionalidad pedagógica a través de un proceso de participación efectiva de toda la comunidad.

MINEDUC (2006) *gestión directiva* es un proceso que debe enfatizar la posibilidad de recrear las organizaciones educativas sobre la base del desarrollo responsable de las diversas acciones que se relacionan con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien, cada concepto está determinado por su quehacer y es legítima en su alcance, la definición de Guerrero (1998) propone un análisis que la hace más cercana y comprensible al momento de ser aplicada a un contexto específico como es la escuela y fue la que orientó la estrategia realizada por la asistencia técnica de la UC. A saber:

1. *Es una función*, de responsabilidad de los directivos. La ejecución de esta función permite la articulación y coordinación de un gran número de acciones, de la que es demandada la escuela (muchas de ellas son internas y otras solicitadas externamente).
2. *Acciones planificadas*, no es posible realizar algún tipo de acción que no obedezca a una planificación anticipada de la escuela. La gestión se anticipa a los acontecimientos mediante un proceso que permita detectar las necesidades de la escuela, establecer prioridades y decidir que acciones son las más adecuadas para lograr los objetivos institucionales considerados en el Proyecto Educativo Institucional.
3. *Equipo de trabajo*, acción colaborativa de parte de un grupo de personas, la escuela no es el ejercicio ni responsabilidad de una sola persona, al contrario esta debe ser compartida por el conjunto de actores que en ella participan, que comprometidas con un propósito común conforman y consolidan un equipo de trabajo.
4. *Consecución de la intencionalidad pedagógica*, la escuela organización que aprende y enseña debe compartir una misma misión entre los distintos actores de la comunidad escolar. Además, debe estar dispuesta a construir una propuesta educativa coherente e innovadora, acorde a las exigencias y demandas de la sociedad.
5. *De participación efectiva*, la escuela debe iniciar procesos de participación con los diversos actores de la comunidad. Esta apertura permitirá a la sociedad civil “incorporarse” a la escuela, única manera que ésta se haga cargo y responda a su contexto local.

Este apartado analizó el concepto de gestión y tres diferentes cualificaciones: escolar, educativa y directiva. Todas coincidían en la realización de actividades para resolver un problema implicadas en la marcha de un establecimiento y otras acciones que son planificadas por un equipo directivo que busca constituirse en una organización participativa. En el siguiente apartado se analizará la gestión educativa como soporte a la reforma educacional y fortalecimiento del quehacer de los liceos.

3.2 Gestión Educativa

La gestión educativa, tal como lo señala Oplatka (2016), surgió como ámbito de estudio en los Estados Unidos, lo que a su vez dio origen a un campo de estudio cuyas conjeturas básicas están profundamente enraizadas en la cultura y sociedad occidentales (Oplatka, 2010).

En esta línea, el mismo autor señala que es necesario considerar que los antecedentes históricos y sociales de muchos países de América Latina hacen que sea necesario indagar en el sentido de la cultura y en la generación/utilización del conocimiento, en un campo de estudio aplicado –la gestión educativa– cuya legitimidad académica no solo se basa en la generación de teorías, sino también en su utilización entre los profesionales de la educación a nivel mundial.

A partir de lo anterior, es necesario especificar que para este apartado, se aborda la gestión educativa de forma tal en que directivos y profesores contribuyan al fortalecimiento de competencias y habilidades que les permitan asumir con mayor autonomía los desafíos planteados por la Reforma Educacional y la necesidad de potenciar aprendizajes más significativos en sus alumnos.

Algunas de estas competencias que se esperan que implementen son:

- Capacidad para trabajar en equipo y tomar decisiones en forma compartida,
- Evaluar y ajustar estrategias en función de indicadores de progreso y resultados parciales,
- Generar un clima organizacional que facilite la participación y compromiso de todos los actores de la comunidad escolar.
- Comunicación efectiva entre los diferentes integrantes de la comunidad escolar.

Las competencias señaladas, sin lugar a dudas no son fáciles de encontrar en los equipos directivos de los liceos prioritarios. No es coincidencia que los términos técnicos de referencia provenientes desde le MINEDUC (2006); solicitara a que los liceos prioritarios fueran apoyados en tres dimensiones de la gestión: Gestión Directiva, Gestión Pedagógica Curricular y Gestión de la Convivencia e Inclusión.

Como nota al margen, sólo apuntar que el Director asume funciones en la gestión de recursos humanos asignados al Liceo, y no se involucra en la gestión de recursos financieros, ya que estos son administrados por DAEM y/o Corporaciones y en contadas excepciones los liceos gestionan recursos financieros a través de las funciones delegadas.

Otro aspecto, a considerar en la gestión directiva, son los resultados obtenidos a nivel nacional que son muy preocupantes y que continúan mostrando grandes diferencias de calidad y equidad entre los niveles de dependencia. Esta situación llevó a que la práctica administrativa instalada en el sistema municipal fuera caracterizada de la siguiente manera por el Comité Técnico sobre Modernización de la Educación (1994).

- Crisis de la enseñanza media: dada por su descontextualización de los cambios tecnológicos y de la cultura; por su desarticulación entre educación media y superior y mundo laboral.
- Inequidad en el acceso: clara diferenciación de un 8,9% de alumnos que pertenecían a la educación particular pagada frente a la subvencionada.
- Masificación: dada por el aumento de la matrícula y las expectativas de los usuarios.
- Ineficiencia: sujeta al bajo logro de resultados, al aumento de la deserción y la creciente insatisfacción con los resultados obtenidos.
- Aumento del desempleo juvenil y de la desarticulación de quienes egresan de enseñanza media y buscan empleo. Inadecuada preparación para el mundo laboral.
- Desarticulación entre las orientaciones de las modalidades de enseñanza y la forma de cómo han de integrarse los educandos a la sociedad.
- Descontextualización del curriculum y su forma de transmisión: evidenciados en una relación esquemática y rutinaria, tendiente sólo a la memorización, ausencia de pensamiento crítico y relacional que posibilite el desarrollo de investigaciones. Además, cabe mencionar la ausencia de relación entre la realidad del educando y los cambios tecnológicos que sucedían en el momento.
- Analfabetismo tecnológico: acotado a la educación técnica, cuyos egresados desconocen los avances tecnológicos de vanguardia y la modalidad de la tecnología imperante, por cuanto los elementos con los que cuentan los alumnos para desarrollar sus estudios son obsoletos y poco apropiados a la realidad, por lo que la práctica de los conocimientos es una mera imitación de la realidad.

La realidad antes mencionada configurada en el sector municipal y asumiendo que es posible implementar una gestión competente en un liceo prioritario, se requiere romper con algunas impresiones que provienen de los propios actores del centro educativo. Un argumento que se encuentra a la base de esta propuesta, es que los resultados deficientes obtenidos hasta la fecha por la educación municipal, se relaciona con su cultura escolar, según Guerrero, G. (2002), la cultura predominante en las escuelas se caracteriza por: Dirección del Centro centrada en lo administrativo; Descuido del liderazgo activo y dialogante de los docentes; Padres y apoderados alejados de la escuela; Municipio centrado en la administración y distribución de recursos; Supervisión del MINEDUC a la cual no se reconoce aporte pedagógico; Actores de las escuelas, municipio y comunidad que no se comunican.

En esta línea, Majluf, en Weinstein y Muñoz (2012) establece la importancia de considerar aquellas variables propias de la gestión, teniendo en cuenta que en medios vulnerables es necesario relevar el énfasis académico (dimensión del clima escolar), el compromiso del docente con su labor, la fidelidad a principios del director (dimensión del liderazgo trascendente), las dimensiones de recompensa contingente y consideración individual (liderazgo transaccional), el compromiso del docente con la escuela y las oportunidades de participación en la toma de decisiones.

Romper la cultura predominante en un liceo, que tiende a perpetuar su “zona de confort” y que privilegia el status quo del equipo directivo, requiere del diseño de una estrategia robusta y contextualizada, ya que resultaría muy estéril pensar en trasladar estilos de gestión y modelos a imitar. Lo importante es “instalar competencias” adecuadas para resolver los nudos y reorientar el proceso educativo de los centros escolares.

Al respecto, Guerrero (2005), reseña ciertas consideraciones de algunos expertos que aportan su experiencia para lograr cambios al interior de las escuelas:

1. Según Bitar, S. (2005) existen factores relevantes para mejorar los aprendizajes en las escuelas: el trabajo en equipo de los profesores y liderazgo efectivo del director; apoyo de los padres y apoderados; altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos por parte de docentes y de la familia, y mejoramiento de la formación de los maestros.
2. Para Brünner, J.J. (2005) lo que debe hacerse es: Tener un buen diagnóstico (mayor preocupación por los recursos que reciben las escuelas) Preocuparse de disminuir las desigualdades entre los hogares (contar con una política de atención temprana y preescolar diferente y mucho más amplia).
3. Para Geoff Hampton (2005) existen claves educativas: Considerar a los padres como uno de los componentes básicos para lograr un cambio, cambiar la imagen de la escuela y aprovechar al máximo la infraestructura, Aceptar que contar con padres comprometidos elevan la calidad de la escuela, Introducir ajustes en los horarios de clases, Enfatizar en el aprender a aprender o contenidos claros y concretos, Implementar estructuras flexibles y claras, Cultivar un contacto directo con los alumnos, Fijar a cada estudiante metas de mejoramiento, Evaluación del docente, Acompañamiento al docente en la sala de clases.
4. Guerrero, G. (2000) señala que se necesitan ciertos dispositivos, tales como: Una gestión educativa que logre hacer de la escuela una organización que posibilite la intencionalidad pedagógica; Un liderazgo colaborativo que mantenga el equilibrio entre lo afectivo y el logro de los objetivos institucionales; Un equipo de gestión que colabore y apoye al mejoramiento del servicio educativo que ofrece la escuela; y Un proyecto educativo institucional que como instrumento de planificación permita generar los cambios necesarios de manera planificada y adecuada a un contexto de descentralización pedagógica.

Además de lo anterior, es importante mantener en vista que la generación de una gestión directiva adecuada, aportan a mantener efectos positivos en la institución escolar y, por lo tanto en todos sus niveles y espacios. Brunner y Elacqua (2018), plantean la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente, por la efectividad del profesor en la sala de clases. En general, se estima que el efecto escuela depende, en alrededor de 2/3 partes, de la calidad de la docencia impartida. Además, está determinada, ordenados de mayor a menor importancia, por las siguientes variables: las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase; el desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio-familiar) y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor).

Considerando los aportes de estos autores, es necesario recordar que en Latinoamérica, Miller, E. (2004) dice que durante la década de los 80, aparece el modelo de organización escolar basado en el contenido. Este modelo cambia el énfasis transfiriéndolo esta vez desde las poblaciones en situación de riesgo y las destrezas básicas hacia un currículo enriquecido para todos los estudiantes. Mientras que en la década de los 90, se incorpora el modelo de organización escolar denominado Altos Estándares y Activa Participación. Este modelo se inspira en el modelo basado en el contenido y se caracteriza por una fuerte orientación hacia las competencias profesionales, si bien cambia su énfasis desde la provisión de un currículo enriquecido para todos hacia la excelencia en los resultados de la enseñanza para todos. En el próximo apartado se analizará la gestión educativa a nivel latinoamericano.

3.3 Gestión Educativa en Latinoamérica

Los problemas y desafíos que los países de América Latina enfrentan hoy en la práctica de la educación y en su administración se comprenden a medida que se examinan en el contexto de las fuerzas económicas, políticas y culturales en el interior de cada nación y en el ámbito de sus relaciones de interdependencia internacional, según Sander. B (1996).

El hecho de que en todos los países del mundo aún existan grupos vulnerables en situación de riesgo en términos de recibir una educación de calidad, sugiere que hay preguntas fundamentales que siguen sin responder. Según Miller, E. (2004). Las preguntas se relacionan con la conceptualización de las políticas de reforma y de asistencia al desarrollo, o con la efectividad y eficacia de las estrategias de ejecución de dichas políticas, o con factores que siendo esenciales para la equidad se encuentran fuera de la esfera de elaboración de las políticas educativas, o con una combinación de estas tres.

El mismo autor, señala que en la década de los 90, surge el modelo de organización escolar denominado Altos Estándares y Activa Participación. Dentro de este modelo, dice Miller (2004), el liderazgo pasa a ser la responsabilidad de equipos de docentes y no de administradores como en los modelos anteriores. Adicionalmente, el docente asume responsabilidad por el desarrollo del currículo, su propio desarrollo profesional, la orientación de sus alumnos y la elaboración de presupuestos.

Pese a las reformas y a los diferentes objetivos perseguidos por éstas, en prácticamente todos los países del mundo la equidad continúa siendo un serio problema para la provisión de educación. Para Casassus, J. (2000), las reformas educativas de los años 90 se centraron en la Gestión educacional. La gestión, fue por lo tanto, el foco principal de la política, pero por lo mismo, ante la dificultad de asegurar la coherencia de

la gestión del sistema también pasó a ser el principal problema. Las políticas de reestructuración del sistema, mediante las políticas de centralización y de descentralización, cambiaron las reglas del funcionamiento del sistema educativo. Es por ello que se generó un freno a las políticas mismas y un nivel de tensión muy alto entre los actores involucrados al nivel de la dirección del sistema, la burocracia, y los actores al nivel de la escuela. En este contexto identifica ocho tensiones con los problemas asociados a ellas.

1. *Es posible identificar la ausencia de la dimensión educación en la gestión educativa.* Principalmente porque queda expresado en términos mayoritariamente administrativos, perdiendo el foco educativo del término. Esto se da, debido a la falta de especificidad del término “educativo”, haciendo que no se alteren los términos administrativos y sean éstos los que continúen predominando.

2. *La tensión conceptual y valórica debido a la reconceptualización de la educación desde la economía.* Esto se plantea, debido a que los conceptos que dominan la reflexión en las políticas educativas tienen su raíz en el ámbito económico, por lo que esta terminología, ha planteado confusión en el área educativa, estableciendo un sistema paralelo en dónde se entienden de una forma a nivel de políticas y de otra forma a nivel de prácticas.

3. *La tensión entre paradigmas concurrentes en el ámbito de la gestión.* Por una parte existe una visión de carácter más técnico racionalista, que se ajustaba a los contextos sociales y como contraparte, la aparición de un punto de vista emotivo, gestado para dar respuesta a las nuevas necesidades paradigmáticas no lineares y de carácter más holísticas. Lo anterior implica la generación de un desfase entre los modelos generados anteriormente y los que son necesarios para estas nuevas etapas.

4. *La divergencia de objetivos desde la perspectiva de la escala.* En este sentido los intereses y objetivos de los niveles macro son distintos a aquellos de los niveles micro, existiendo dificultades en el alineamiento de estas dimensiones y el alcance de metas.

5. *La relación con la contabilidad social.* Este sistema de contabilidad social, está enmarcado dentro de la descentralización y al existir ésta, se produce una redistribución del poder, lo que plantea una pérdida de responsabilidades y, en este caso, con respecto a quien se hace cargo del tema educativo. Al no existir un poder central para ejercer la responsabilidad y dar cuenta de las decisiones tomadas, no se le rinde cuentas a la ciudadanía, y en este caso, no se le rinde cuentas con respecto al tema educativo.

6. *El desfase entre la formación en gestión y las demandas de la política educativa.* La raíz de esto se encuentra en el hecho de que la formación pedagógica no ha dado lugar para el desarrollo de competencias de gestión y en las prácticas de gestión educativa se ha dado un carácter que está mayoritariamente determinado por la administración y mantención de los procesos de la escuela.

7. *La relación con la ausencia de investigación adecuada.* Esto está apuntado específicamente a los modelos de gestión, debido a la necesidad de probar su factibilidad, ventajas y desventajas en función de los contextos y objetivos educativos. Por lo tanto el no contar con modelos de gestión probados que sean confiables para posteriores aplicaciones y que permitan tener cierto grado de seguridad con respecto a ellos, genera una dificultad en su posterior aplicación.

8. *La relación con el enfrentamiento de visiones en la gestión.* Por una parte se cuenta con una visión autoritaria, asociada a una gestión en pro de resultados, y por otra a una visión democrática, la que está asociada a la gestión de recursos humanos. Pese a que ambas visiones se relacionan con una mejora, la dificultad y tensión para poder conjugarlas se basa en la creencia que sustenta cada visión, ya sea una visión que plantee un criterio autoritario y verticalista, o una visión que plantea la creencia de que los seres humanos deben crear su propio destino.

Es así como es posible plantear que la gestión y más específicamente el desarrollo de la gestión educativa, plantea un dinamismo que invita ahondar teóricamente con respecto a los diferentes prismas con los cuales se está viendo la

educación y la gestión educativa no tan solo a nivel latinoamericano como lo señalaba Casassus (2000), sino que es posible analizar la gestión educativa en Chile. Tema que será abordado en el siguiente apartado.

3.4 Gestión Educativa en Chile

Previo a adentrarse en la gestión educativa en Chile, se hará un breve recorrido del aporte a la educación y gestión a través de nuevos paradigmas que marcaron las diferentes décadas de los 70, 80 y 90. De acuerdo a Miller (2004):

La década de los 70, surge el modelo Escuela Efectiva como el nuevo paradigma de organización escolar. Dicho modelo privilegió la equidad, según era aplicaba por las escuelas que atendían a poblaciones urbanas de escasos recursos, y representó un cambio hacia el desarrollo de metas basadas en los resultados, particularmente con relación al dominio de destrezas básicas de lecto-escritura y matemáticas, necesarias para insertarse en el mercado laboral.

La década de los 80, aparece el modelo de organización escolar basado en el contenido. Este modelo volvió a cambiar el énfasis transfiriéndolo esta vez desde las poblaciones en situación de riesgo y las destrezas básicas hacia un currículo enriquecido para todos los estudiantes. Este modelo incorporó estándares para contenidos curriculares que hacen posible la entrega de amplios conocimientos sobre las asignaturas académicas y destrezas de resolución de problemas de alto nivel, a todos los estudiantes.

La década de los 90, plantea el modelo de organización escolar denominado Altos Estándares y Activa Participación. Este modelo se inspira en el modelo basado en el contenido y se caracteriza por una fuerte orientación hacia las competencias profesionales, si bien cambia su énfasis desde la provisión de un currículo enriquecido para todos hacia la excelencia en los resultados de la enseñanza para todos.

Los diferentes modelos surgidos en las décadas antes señaladas otorgan un rol protagónico al docente que pasa de las labores administrativas a las labores pedagógicas y pone al establecimiento escolar, que junto con asumir sus responsabilidades de liderazgo, también se haga responsable por el desarrollo de su personal docente. Lo anterior tensiona al liceo por su resistencia al cambio lo que le impiden avanzar y funcionar como un todo organizado, especialmente en estos liceos catalogados como vulnerables.

Para Guerrero (2010) los liceos prioritarios han permanecido al margen de los cambios traídos décadas tras décadas, básicamente se han mantenido idénticos a sus inicios. Esta inmutabilidad frente al cambio es sorprendente y vuelve a poner el foco en la gestión directiva como responsable directa de los cambios que se deben producir en el liceo, puesto que el rol del Director ha sufrido cambios esenciales.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible señalar que en los modelos de intervención utilizados por los organismos o ATE al interior de los establecimientos educacionales, según Bellei et al. (2010) es posible identificar, al menos, dos grandes focos de acción: el componente pedagógico-curricular y el de gestión institucional. Solo en dos programas (Fundación Educacional Arauco y Universidad de Concepción), se destaca la inclusión de un componente socioafectivo, que involucra un trabajo más directo con los alumnos al interior de la escuela.

En la dimensión pedagógica-curricular el foco está en los docentes y el desarrollo de destrezas y competencias en las disciplinas clave (lectoescritura y matemática). Para ello, algunos de los programas consideran la instalación de nuevas estrategias de enseñanza, y todos trabajan a nivel de aula directamente con los docentes. También en esta dimensión existe un trabajo a nivel de los directivos, así por ejemplo, el programa de Fundación Educacional Arauco, de la PUC, de Fundación Chile y de la UDEC busca

formar a estos actores para que se involucren en la gestión pedagógica y apoyen a sus docentes en este nivel.

En la dimensión de gestión institucional, los programas buscan el fortalecimiento de los equipos directivos, como jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), directores y orientadores, para lograr que los procesos que ocurren al interior de la escuela, y las decisiones que toman en relación a ellos, estén alineados con las metas de aprendizaje de los alumnos. En este componente, las acciones también se dirigen hacia la normalización de las escuelas, esto es, ordenar su funcionamiento (que se cumplan los horarios de las clases, que se hagan las planificaciones), tarea en que el jefe de UTP y el director son pieza fundamental.

En consecuencia, la organización escolar requiere de un Director que asuma un liderazgo pedagógico, centre su gestión en el apoyo de los aprendizajes de los alumnos, integre a la familia en el apoyo del aprendizaje de sus hijos, y fomente una cultura institucional centrada en la excelencia. Al respecto, Mintzberg (2005) propone tres tipos de funciones directivas: las *interpersonales* (cabeza visible, líder, enlace), las *informativas* (detector, propagador, portavoz) y las *decisorias* (promotor, solucionador de problemas, distribuidor, negociador). Así, el director, guiará las actividades de los miembros hacia rumbos deseados, interpretará los planes para las personas, dará las instrucciones acerca de cómo ejecutarlos y garantizará la consecución de los objetivos.

Para complementar lo anterior, Arancibia (1992) establece que en las escuelas efectivas, el liderazgo del director conseguía los resultados más favorables cuando había una combinación de liderazgo firme junto a un proceso de toma de decisiones en el cual los profesores sentían una representación de sus puntos de vista, agregando también un liderazgo con propósito, referido a lo que ocurre cuando el director comprende las necesidades del colegio y se interesa activamente en ellas, al tiempo que sabe compartir

el poder con su equipo, sin ejercer total control sobre los profesores sino que mostrando apertura y haciendo uso de la consulta, especialmente en decisiones sobre planes curriculares y de gastos a partir de las necesidades visualizadas por ellos.

Ahora bien, teniendo en lo planteado, y como señala Bellei et al. (2010), el trabajo a realizar por parte de las asesorías constantemente se encuentra con elementos que pueden dificultar su actuar. La mayoría de las veces, es posible señalar que la primera reacción o actitud que se da en las escuelas es de resistencia; hay rechazo y temor frente a una asesoría que visualizan como impuesta desde afuera, pese a los establecimientos participan voluntariamente en el programa y, por lo tanto, frente a la idea de ser asesorados. El problema radica en que los directores acceden al acompañamiento de la ATE, muchas veces sin la convicción necesaria, sin tener el liderazgo necesario y las competencias requeridas para entusiasmar a sus docentes y dar a la institución asesora, el apoyo logístico y sustantivo que requiere. En otras ocasiones, los programas se encuentran con que las escuelas no presentan un funcionamiento normalizado, es decir, los profesores llegan tarde, no cumplen su horario de clases, abandonan el aula durante la hora de clase, el ausentismo y las licencias son frecuentes, etc. En otros casos, si bien la escuela se encuentra normalizada y cada actor hace lo que se espera de él, el clima escolar es negativo, marcado por la desconfianza y conflictos interpersonales entre pares o de éstos con el equipo directivo o al interior de éste, o entre docentes y apoderados y alumnos, situaciones que obstaculizan el trabajo en equipo y de aprendizaje colectivo que promueve la asesoría.

Las situaciones señaladas llevan a que, como condición de entrada en los establecimientos, una de las primeras tareas sea convencer a la escuela de que lo que trae el programa es atractivo e importante para ella. Esta estrategia toma distintas formas y debe reiniciarse a medida que se incorporan nuevos actores al trabajo de asesoría: director, integrantes del equipo directivo, docentes de aula.

Además de lo señalado, en el desarrollo del trabajo diario, es posible que se presenten dificultades que perfectamente pueden ser caracterizadas como nudos críticos y generar diferentes efectos o consecuencias en los establecimientos educacionales. De esta manera se puede mirar al liceo a través de áreas focalizadas para identificar con mayor precisión en cuál de ellas el liceo presenta dificultades. Cabe destacar que frente a esto, Guerrero, G. (1998) señala que los conflictos en estas áreas pueden presentarse en:

Área de Organización: Carencia de una visión sistémica del proceso educativo; Ausencia de un trabajo en equipo; Falta de planificación a corto, mediano y largo plazo; Clima organizacional inadecuado; Pérdida y confusión de roles y funciones a todo nivel y Falta de liderazgo en ciertas jefaturas.

Área Pedagógica – Curricular: Resistencia del docente a revisar y renovar su quehacer pedagógico; Falta de evaluación de los programas curriculares en proceso; Falta de implementación adecuada para una buena ejecución de los programas; Falta de compromisos de parte de algunos directivos con los cambios curriculares; Falta de aplicación de procedimientos evaluativos en la sala de clases y Falta de pertinencia de contenidos en algunas asignaturas.

Área Comunidad y Entorno: Falta de integración de los Padres y apoderados a la labor de la escuela; Falta de conocimientos de las instituciones cercanas al establecimientos; Escaso contactos con instituciones y Falta de difusión de las acciones que realiza la escuela.

Área Recursos Financieros: Presupuesto inadecuado a las necesidades priorizadas de la escuela; Falta de autonomía financiera; Falta de información al personal sobre ingresos y gastos efectuados y Falta inventario real de los recursos materiales existentes.

En consecuencia, es posible decir que estos liceos no sólo presentan condiciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica y de menor capital cultural, sino que en términos de resultados educativos son los establecimientos que concentran el fracaso escolar y los más bajos niveles de logros de aprendizaje, lo que involucra a una proporción importante de sus alumnos. En el siguiente apartado se presenta la estrategia propuesta por el Ministerio de Educación.

3.5 Estrategia de los Liceos Prioritarios

Para la contextualización de la Estrategia de los Liceos prioritarios, es necesario realizar una revisión histórica relacionada con los programas de mejoramiento o asesoramiento educativo. A partir de esto, Bellei et al (2010) ha sintetizado el avance que se ha realizado desde el inicio de las propuestas orientadas a la mejora educativa, la que se contextualiza a inicios de la década del 80, específicamente en el régimen militar cuando se impulsó un proceso de descentralización del sistema escolar que se efectuó en base a dos grandes medidas simultáneas: el traspaso de la dependencia de los establecimientos educacionales desde el Ministerio de Educación a las municipalidades y el fomento de la educación privada, con o sin fines de lucro, mediante la creación de un mecanismo de financiamiento estatal basado en la subvención a la demanda. En este marco, se creó un sistema de supervisión a las escuelas, cuya función fue definida por un doble rol atendido por dos unidades. Por un lado, una unidad designada para suministrar apoyo técnico pedagógico a aquellos establecimientos que así lo solicitaran. Por otro, una unidad dispuesta para fiscalizar las subvenciones y el registro de matrícula en las escuelas y liceos que recibían estos recursos. El énfasis en esos años estuvo puesto en la inspección y el control de las subvenciones estatales, relegándose a segundo plano la función de apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales. La asesoría se activaba solo al momento de ser requerida por el establecimiento o establecida por el

supervisor, “Si este último estimaba necesaria una asesoría técnica debía aportar los antecedentes que avalaran la decisión y convenir con el director del establecimiento la forma de realizarla”

Aunque con el mismo marco regulador, dicha situación se transformó, a partir de los años noventa, cuando los gobiernos democráticos asignaron al sistema de supervisión la función de difundir, y en ciertos casos implementar, distintos programas de mejoramiento que tenían por objetivo lograr una educación de calidad distribuida equitativamente. Estos programas se focalizaron en aquellos establecimientos en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeducativa, contemplando el apoyo en materiales y temas de trabajo técnico con docentes y directivos. Dos de los programas de mejoramiento impulsados a comienzos del 90 que incluyeron un componente de asistencia técnico-pedagógica y que se apoyaron en la estructura existente de supervisión ministerial, fueron el Programa de las 900 Escuelas (P-900) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Básica Rural (MECE-Rural).

El P-900, primera iniciativa de discriminación positiva luego del regreso a la democracia, trabajó con el 10% de escuelas de mayor vulnerabilidad socioeducativa y más bajos resultados del SIMCE en Lenguaje y Matemática de cuarto año básico. Su foco principal estuvo en el trabajo colectivo con los docentes del primer ciclo básico, hasta que en 1998 se extendió al segundo ciclo y a otras áreas del conocimiento, además de Lenguaje y Matemática.

El Programa MECE-Rural, por su parte, se inicia en 1991 con un programa piloto orientado a dar respuesta a las necesidades y problemas particulares de las escuelas básicas de zonas rurales aisladas, multigrado y pequeñas, y sus docentes. La cobertura del Programa se incrementó progresivamente hasta 1996, cuando llegó a cubrir la

totalidad de las escuelas rurales, lo que representaba el 40% de los establecimientos subvencionados del país.

Por otra parte, y en este mismo nivel de avance, los supervisores ministeriales tuvieron incidencia en la elaboración de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), cuyo fin fue la programación y adecuación pedagógica-curricular en relación al medio sociocultural de las escuelas rurales.

A la vez, los supervisores del MINEDUC trabajaron con un conjunto más amplio de escuelas básicas a través del MECE-Básica y prácticamente el conjunto de liceos del país a través del Programa MECE-Media, estableciendo programas de mejoramiento que, en su aplicación, consideraban un componente de asesoría educativa que era suministrada a través del sistema ministerial de supervisión, que bien puede ser caracterizada como un servicio ATE.

En continuidad a lo señalado, el Programa MECE-Media del Ministerio de Educación comenzó a operar con carácter piloto en 1994 y formalmente en 1995. Su objetivo fue mejorar la calidad de la educación provista por los liceos subvencionados, para lo cual combinó la entrega de recursos de aprendizaje con un impulso de cambio sistémico en los procesos pedagógicos, de gestión institucional y de convivencia social en los establecimientos.

Posteriormente, durante el año 2000, se hicieron públicos en Chile los resultados de la prueba internacional TIMSS, los cuales mostraban que los alumnos chilenos lograban niveles de aprendizaje, tanto en Matemática como en Ciencias, comparativamente bajos respecto del resto de los países participantes en la evaluación. Ese mismo año se dieron a conocer los puntajes de la prueba SIMCE de 1999 (cuyo diseño había sido modificado sensiblemente para permitir comparaciones interanuales

más rigurosas), con los que se constató no solo que los logros de aprendizaje de una fracción importante de alumnos eran muy bajos, sino también que el país no mostraba signos de mejoramiento ni en Lenguaje ni en Matemática, al menos desde 1996.

En ese contexto, el MINEDUC diseñó un programa de carácter piloto –que se implementaría solo en la Región Metropolitana– conocido como Escuelas Críticas, cuya población objetivo eran los establecimientos con los más altos índices de repitencia y retiro, los más bajos resultados en el SIMCE-1999, que hubiesen acumulado un tiempo elevado de permanencia en el P-900 (en general, más de seis años), y cuyos alumnos presentasen una alta vulnerabilidad socioeconómica (MINEDUC, 2006a). En total, se identificaron 66 escuelas para participar en el Programa (mayoritariamente urbanas y municipales), las cuales serían intervenidas por instituciones externas mediante un plan de asistencia técnica educativa de cuatro años de duración (2002-2005).

Para diseñar e implementar las estrategias de intervención, se convocó a siete instituciones (fundaciones, centros académicos independientes, universidades y consultoras), las cuales se hicieron cargo de asesorar a un grupo de escuelas pertenecientes a una zona geográfica determinada, por el período completo. Básicamente, el Programa consistió en aplicar estrategias de mejoramiento pedagógico dirigidas a aumentar los logros de aprendizaje de los alumnos en Lenguaje y Matemática desde el segundo nivel de transición (NT2) hasta cuarto básico, así como –complementariamente– de apoyar la gestión institucional y la convivencia en aquellas escuelas.

Es así como se llega a la estrategia liceos prioritarios, diseñada por el Ministerio de Educación (TTR. 2006) se inició el año 2006 asesorando a 47 liceos municipales de tres regiones del país. La segunda cohorte, año 2007, comprendió 74 liceos. En el año 2008 se sumaron 3 liceos que fueron adicionados a la segunda cohorte. En total son 118

liceos asesorados por instituciones externas hasta el año 2009. Para el año 2010, sólo 65 liceos fueron apoyados por las instituciones asesoras. El diseño de la estrategia demandó la contratación por parte del MINEDUC, de instituciones universitarias y centros de investigación de prestigio académico, para que apoyaran a los liceos mediante la creación de planes de asesorías altamente innovadores, producto del Diagnóstico de cada una de las unidades educativas a asesorar.

Por su parte, los términos técnicos de referencia exigieron la atención diferenciada a cada Liceo, asumiendo que son instituciones únicas con contextos, necesidades y requerimientos muy particulares, muy focalizados. El MINEDUC, para asegurar una asistencia técnica coherente y regulada para todos los liceos definió un proceso que consideró tres etapas: Empalme e instalación de la asistencia técnica. Implementación del plan de acción de la asistencia técnica y Conformación de equipos de trabajo de la asesoría.

A diferencia de otras licitaciones, esta vez el MINEDUC diseñó el formato para los distintos informes de avance y finales para cada uno de los años, mientras duró la asistencia técnica. De esta forma, mantuvo un mayor control de las actividades comprometidas por cada institución y su debido cumplimiento.

3.5.1 Marco referencial de la asistencia técnica UC

La asistencia técnica que brindó la Facultad de Educación de la PUC., se fundó teóricamente en el campo de la investigación y reflexión internacional sobre el cambio educativo en organizaciones escolares, encabezado por M. Fullan (1998, 1999, 2003), R. Elmore (1996, 2003) y otros. Al mismo tiempo, consideró la historia reciente de las políticas del estado para el mejoramiento y reforma de la educación media, como de las lecciones que derivaron de la implementación de programas de intervención como el

MECE-EM (1995-2000), programa Montegrando (1997-2005) y Liceo para Todos (2001-2006), así como de sus evaluaciones.

Luego de dos décadas de investigación, Michael Fullan plantea un modelo genérico de la educación, que sirve para ordenar conceptualmente la ATE. El modelo muestra tres palancas de cambio en los niveles de aprendizaje y formación de los alumnos: *currículum* (definido en forma amplia para incluir esquemas conceptuales, enseñanza y materiales), *evaluación* permanente del trabajo de los alumnos, y *oportunidades* para el aprendizaje *de los profesores*. Las tres ‘palancas’ deben estar alineadas o armonizadas.

Rodean a estas dos dimensiones: *propósito moral*, que en contextos de sociedades desiguales tiene que ver con la equidad, y *conocimiento de calidad*. Referido a que nuevas ideas provenientes de los profesores o fuentes externas, deben ser continuamente procesadas para la mejora de lo que se hace en educación.

Profesores con propósito y alumnos que quieran aprender, es el norte en un sistema de relaciones como las descritas, que en su conjunto operan en un medio socio-político comprometido con la educación. Ver figura 1.

Figura N° 1. Modelo Genérico de la Educación

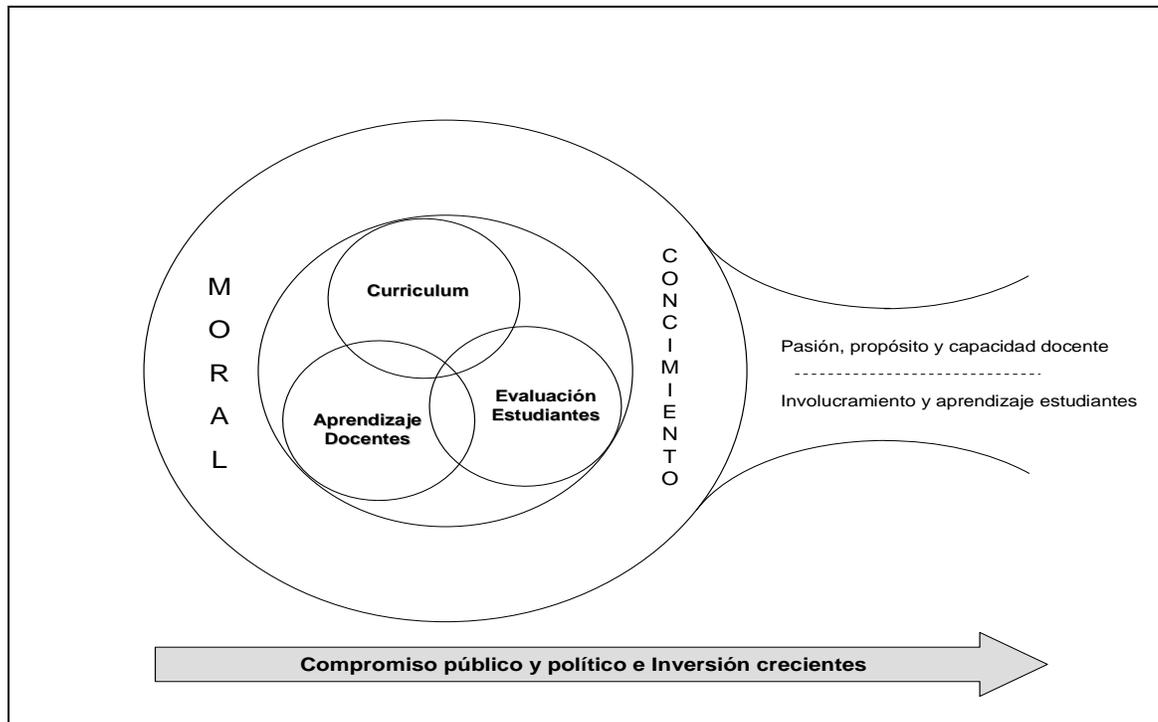


Figura 1: Modelo Genérico de la Educación, M.Fullan, (2003) *Change Forces with a Vengeance*, Falmer Press, London. p.69

El desafío que plantea este modelo es llegar a articular una intervención que armonice este conjunto de factores, y sea capaz de hacerlos trabajar en forma contextualizada y sostenida en el tiempo. Por tanto, la ATE-UC buscó cimentar su intervención en el saber acumulado por las experiencias de intervención en los liceos que han llevado a cabo las políticas gubernamentales desde 1995 en adelante.

No se debe olvidar que el principio básico que persigue la Asistencia Técnica es el de la responsabilización por el quehacer y por los resultados que logra el liceo: su estado actual, como al que se aspira, dependerá de las acciones que cada uno de los actores realice.

3.5.2 ¿Qué impide a los liceos mejorar sus resultados?

En la realización de asesorías técnicas, tal como lo señala Bellei et al. (2010), el foco del trabajo está orientado a cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es por esto que se realizan actividades a nivel del equipo directivo, la gestión del director y en aspectos pedagógico-curriculares asociados al aula. En todos los casos se observa trabajo grupal de capacitación fuera de la escuela, capacitación y apoyo grupal en la escuela y apoyo personalizado el que, en general, está mediado por la observación de clases.

Ahora bien, cuando nos referimos a la fase de implementación, es justo decir que es la más trascendente de la ATE y aquella en la cual con cierta frecuencia vuelven a surgir resistencias y rechazos. En el trabajo de campo, asociado a la gestión directiva, permite dar cuenta de dificultades variadas, pero entre las más recurrentes se pueden visualizar:

- Se repiten asuntos detectados en los docentes: rotación, falta de motivación, no creer que el cambio sea posible, pocas competencias para llevar adelante una gestión directiva centrada en el aprendizaje.
- Concentración de su tiempo en tareas administrativas y falta de liderazgo pedagógico en la escuela, ausencia de proyecto educativo institucional, de definición de carta de navegación, conductas poco consecuentes y ausencia de claridad respecto a los responsables de lo que se decide.
- Ausencia de planificación y seguimiento de las decisiones que se toman.
- Estilos de liderazgo, cuando los hay, que no se traducen en inclusión de los docentes.

- Debilidad de la UTP que se traduce en falta de apoyo a los docentes, ausencia de trabajo grupal real de reflexión pedagógica; las reuniones que se tienen se ocupan en entregar información y solucionar emergencias

En línea con esto, el Diagnóstico¹ elaborado para a cada uno de los liceos atendidos por la asistencia UC, mostró nudos críticos, más o menos comunes, en el ámbito de la gestión directiva:

- Liderazgos confusos y distantes de lo pedagógico.
- Equipos directivos desarticulados y descoordinados.
- PEI no utilizado como instrumento de gestión.
- Procesos de comunicación lentos y centralizados.
- Roles y funciones poco claros y desconocidos.
- Relación liceo – sostenedor distante.
- Ausentismo laboral alto y no recuperable.
- Toma de decisiones descoordinada.
- Autoridad de los directivos confusa y muchas veces no asumida.

En este escenario tan complejo se debe considerar la gestión directiva como un proceso que debe enfatizar la posibilidad de recrear las organizaciones educativas sobre la base del desarrollo responsable de las diversas acciones que se relacionan con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, cuando se habla de gestión directiva, se debe entender por ella, que es la optimización del centro escolar, capaz de armonizar una red de relaciones complejas que abarcan tanto lo pedagógico, lo administrativo, lo convivencial, como el contexto sociocultural.

¹ Nudos críticos señalados en el Informe Diagnóstico realizado por el Equipo UC, primer producto requerido por el MINEDUC. 2006.

La realidad de los liceos en el ámbito de la gestión educativa llevó al equipo asesor a plantearse el siguiente objetivo general:

“Proveer de asistencia técnica especializada a once liceos municipales de las Regiones de Coquimbo y Metropolitana, con el propósito de apoyar la generación de condiciones institucionales y capacidades que les permitan poner en marcha un proceso sostenido de mejoramiento de sus resultados escolares, entendidos como el logro efectivo de aprendizajes fundamentales medidos a través de los dispositivos evaluativos nacionales, así como otros generados por el mismo proyecto”

Para el ámbito Gestión Directiva, la asistencia técnica formuló los siguientes objetivos específicos:

- *Ofrecer un liderazgo propositivo y legitimado, generadores de un proyecto educativo con foco en el aprendizaje, de altas expectativas y compartido por toda la comunidad escolar.*
- *Priorizar el aprendizaje de sus alumnos como foco de su quehacer, haciéndose co-responsables con sus docentes de la calidad de las prácticas de aula y de los resultados de aprendizaje obtenidos.*
- *Involucrar efectivamente a la familia en el apoyo del aprendizaje de sus hijos.*
- *Fomentar prácticas de evaluación permanente, fortaleciendo la conducción institucional como la base del proceso de rendición de cuentas a padres, sostenedor, comunidad y Ministerio de Educación.*

Bajo este escenario la gestión directiva cobra un rol relevante e indiscutido, convirtiéndose en un eje de especial atención del conjunto de cambios e innovaciones que se espera que ocurra al interior del liceo. En el apartado siguiente se revisará el abordaje de la estrategia desde la asistencia técnica.

3.6 Abordaje de la estrategia desde la asistencia técnica

De acuerdo a los TTR del MINEDUC, la asesoría, a través de sus respectivos equipos técnicos se enfocó en los tres ámbitos de gestión: directiva, pedagógico-curricular y convivencia e inclusión. Para el desarrollo del presente apartado el abordaje de la estrategia se focalizará en el ámbito de gestión directiva. En efecto, la asesoría se realizó mediante el trabajo profesional de un equipo de expertos en gestión y administración educacional responsable de los once liceos. El equipo estuvo consciente de que se estaba lidiando con liceos con:

- i) Escaso o nulo apoyo de parte de su Sostenedor, que tiende a congregar en ellos alumnos con problemas conductuales, con necesidades educativas especiales. Además son atendidos por un porcentaje importante de profesores que han transitado por varios liceos de la comuna u otras, y.
- ii) Asistidos por supervisores de las direcciones provinciales de educación, que no necesariamente están preparados para apoyar a este tipo de establecimientos, por lo que su participación solo se limita a controlar aspectos administrativos.

La ATE-UC inició su proceso de apoyo contactándose con los diferentes actores del liceo, dando a conocer las líneas principales de su propuesta y en qué medida dichas

líneas se acercan a las necesidades y particularidades del centro escolar considerando a la mayor cantidad de representantes de su comunidad.

Específicamente, le interesaba relacionarse con el director y su equipo directivo con el objeto de conocer más profundamente la existencia de algún modelo o referente que permitiera evidenciar el derrotero que seguía el liceo. En este contexto, se recurrió a trabajar con un texto conocido por el Liceo el Marco para la Buena Dirección el cual entrega herramientas referidas al rol del director y los docentes que cumplen funciones directivas y técnico-pedagógicas.

En efecto el marco propuesto, por una parte, se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y convivencia. Es así que al desarrollar estas áreas, destaca el hecho de que el director sea quien lidere y dirija el establecimiento, participando activamente de las decisiones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional. Por otra parte, establece indicadores o descriptores que facilitan la acción de los diferentes responsables de cada una de las áreas, permitiéndoles evaluar si se están realizando las acciones y logrando las metas propuestas.

3.7 Resultados logrados por la ATE-UC

Los liceos son organizaciones dinámicas y susceptibles de sufrir modificaciones según los resultados que obtengan. En este sentido Bris (1996), señala que para que una organización alcance sus fines, deben realizar una serie de transformaciones que sólo son posibles gracias a los cambios internos.

En relación a la asistencia técnica, y con el objeto de adelantar información sobre los cambios más significativo de la ATE-UC, se puede decir que el 50% de los liceos lograron mejoras en los puntajes SIMCE del año 2008, que fueron desde los 2 a los 18 puntos en lenguaje y matemática. Un caso emblemático lo constituye un Liceo de la comuna de Puente Alto, que en matemáticas aparece en cuarto lugar dentro de los 5 mejores liceos del grupo socioeconómico bajo en la Región Metropolitana. Los otros cuatro liceos son de dependencia particular subvencionada.

Sin embargo, del 50% restante, hubo liceos que mantuvieron su puntaje y dos de ellos bajaron su puntuación. Esta situación según Bellei (2004) se explica en buena parte por la gestión realizada en las escuelas, que considera aspectos como la cultura escolar, la existencia de objetivos claros, la presencia de líderes institucionales, planificación curricular, entre otros. Esta explicación, justifica la actitud en algunos liceos, en los que mejoraron su puntaje validaron aún más el trabajo de la ATE-UC incorporándose a desarrollar su tarea en un contexto de mayor confianza.

En aquellos que mantuvieron su puntaje y en liceos que bajaron, se observó una cierta modificación de su actitud. Es decir, la comunidad del Liceo se dio cuenta que es posible generar cambios, que la asesoría aportaba iniciativas de mejoras concretas y que la propuesta planteaba un trabajo serio y riguroso.

En el ámbito de gestión directiva, foco del presente estudio, la Asistencia técnica de la UC. Muestra los siguientes resultados:

- Formalización de un plan estratégico en cada Liceo para los próximos cuatro años.
- Fortalecimiento de los equipos directivos, en los que estuvieran representados los distintos estamentos del colegio: profesores, alumnos y apoderados.

- Generación de roles y funciones para cada uno de los integrantes del equipo, única forma para asumir su responsabilidad con los resultados de las respectivas acciones consideradas en el plan estratégico.
- Fortalecer el liderazgo directivo.

La importancia de la gestión educativa en un establecimiento educacional, según Guerrero, G. (2002) es estar al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación, favoreciendo aquellos procesos que hace más efectiva la práctica docente, contando con profesores debidamente formados que se desempeñen en un clima laboral de diálogo permanente.

Ahora bien, si consideramos lo anteriormente señalado, y lo orientamos a un contexto específico como es el Centro Educacional Isla de Maipo, se puede señalar:

El Centro Educacional Isla de Maipo nace en 1974 en el sector de La Islita como anexo del Liceo de Hombres de Talagante, para luego en 1976 gracias a las gestiones de los apoderados y la alcaldía se instala en una antigua casona ubicada en su actual dirección recibiendo el reconocimiento del Estado el 25 de junio del mismo año con el nombre de Liceo de Hombres de Isla de Maipo. En la actualidad en su jornada diurna imparte las carreras de Administración, Mecánica Automotriz y Telecomunicaciones, mientras que en su jornada vespertina, se forman los estudiantes en las especialidades de ventas.

Es importante señalar que el Índice de Vulnerabilidad de este liceo, lo ubica entre los establecimientos que presentan el promedio más bajo con un 65,5%, poco más de 13 puntos porcentuales por debajo del IVE promedio del país. Esta tipología presenta los promedios porcentuales más bajos de pobreza infantil, tanto en términos de pobreza medida por ingreso (14,3%), como de pobreza multidimensional (22%).

A su vez, por su continuo proceso de evolución, ha logrado:

1.- Proyecto educativo: orientado al desarrollo integral, enfoque inclusivo e inserción laboral.

2.- Programa de formación en: orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana, actividades de acción social.

3.- Apoyo al aprendizaje: Reforzamiento en materias específicas, Psicopedagogo(a), Psicólogo(a), Orientador(a), Profesor(a) de educación especial / diferencial, Fonoaudiólogo y Educación Especial (Visual, Auditiva, Intelectual, Trastornos motores, Trastornos del espectro Autista, Trastornos de comunicación y relación con el medio, Dificultad Específica del Aprendizaje, Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno por Déficit Atencional y Rango Limítrofe)

4.- Infraestructura educativa: biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de computación con internet, tecnología en el aula, sala audiovisual, cancha de deportes, talleres mecánico y de telecomunicaciones.

Es posible señalar que mostró avances importantes en cuanto a la disposición hacia el trabajo y el abordaje de la gestión Directiva, logrando hacer cada vez más efectiva la práctica docente, generando convenios con institutos profesionales y otras universidades que se traducían en mejora de posibilidades para los docentes y estudiantes. Por otra parte, se visualizó un cambio positivo en el clima organizacional del equipo directivo y un constante apoyo entre los diferentes profesionales que lo componían, existiendo, incluso un alto interés por perfeccionar sus conocimientos de manera que pudieran ser puestos a servicio y disposición para la mejora del centro.

IV. Metodología de la Investigación

4.1 Tipo de Investigación

En relación al Tipo de Investigación, se enmarca en el enfoque de estudio de casos, el que ha sido definido por House (1980), como “(...) un enfoque de tipo transaccional, porque se centra en la búsqueda de la comprensión de un proceso social; es decir, su objetivo es mejorar el entendimiento de los actores y grupos interesados (...)”

Es a partir de esto que podemos señalar la importancia de focalizarnos en solo uno de los colegios acompañados por la asistencia técnica y considerarlo para la realización de la investigación. Bajo esta lógica es importante poder comprender en profundidad la realidad de un establecimiento específico, para así dar la cobertura necesaria en la recopilación de información y su posterior análisis.

En línea con esta decisión del tipo de investigación, se encuentra lo que plantea Nevo (1983) en donde señala que “(...) emitir un juicio sobre los hechos educativos es un proceso sumamente complejo, debido a las interacciones humanas que tienen lugar y por los distintos procesos de aprendizaje que se emprenden, lo que hace que sea difícil expresar estos hechos como índices de realización o logro. Consideramos más oportuno realizar informes y/o estudios de caso que permitan conocer las incidencias del proceso evaluado, si las pretensiones que se tenían al empezar estaban bien fundamentadas y si era razonable esperar su consecución.”

4.2 Diseño de Investigación

En cuanto al Diseño de Investigación del presente estudio, se utilizó uno de carácter mixto, teniendo en cuenta lo establecido por Hernández, Fernández y Baptista (2003) quienes señalan que estos diseños:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

Esto se complementa con lo que señalan Taylor y Bogdan (1987), en cuanto al trabajo de investigación que “(...) debe orientarse desde una lógica inductiva; que entiende la relación entre actores y contexto como un todo que los refiere y el que es necesario comprender”. Para ello, fue importante que éste estudio se orientara desde la perspectiva de los actores involucrados en aquellos procesos, lo que implicó otorgarle mayor preponderancia a la comprensión de los significados en su propio marco de referencia. Esto queda claro cuando se considera a Canales (2006) que plantea que “se trata de alcanzar la estructura de la observación del otro. Su orden interno, en el espacio subjetivo – comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes”.

De acuerdo a lo anterior, el estudio está orientado a la búsqueda de la comprensión de la realidad que frente a nosotros se presenta. Una realidad que, como señala Tójar (2006), “pretende formalizar las reflexiones iniciales de la investigación”, reflexiones que nos llevan a interiorizarnos en aquellos actores y temas que son preponderantes en cuanto a la intervención realizada en el área de la Gestión Directiva y la efectividad que ésta obtuvo.

A partir de lo señalado, es importante establecer que Creswell (2008) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías

cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales.

Es por esta razón que, para el desarrollo del proceso, se consideró el diseño formulado por Morse (1994), en el que se establecen 6 etapas, que son las que permiten el avance de la investigación, las que se han tomado como referencia en el desarrollo del trabajo y que son explicadas a continuación, en la siguiente figura.

Figura N° 2. Diseño de Investigación Cualitativa, Morse (1994)

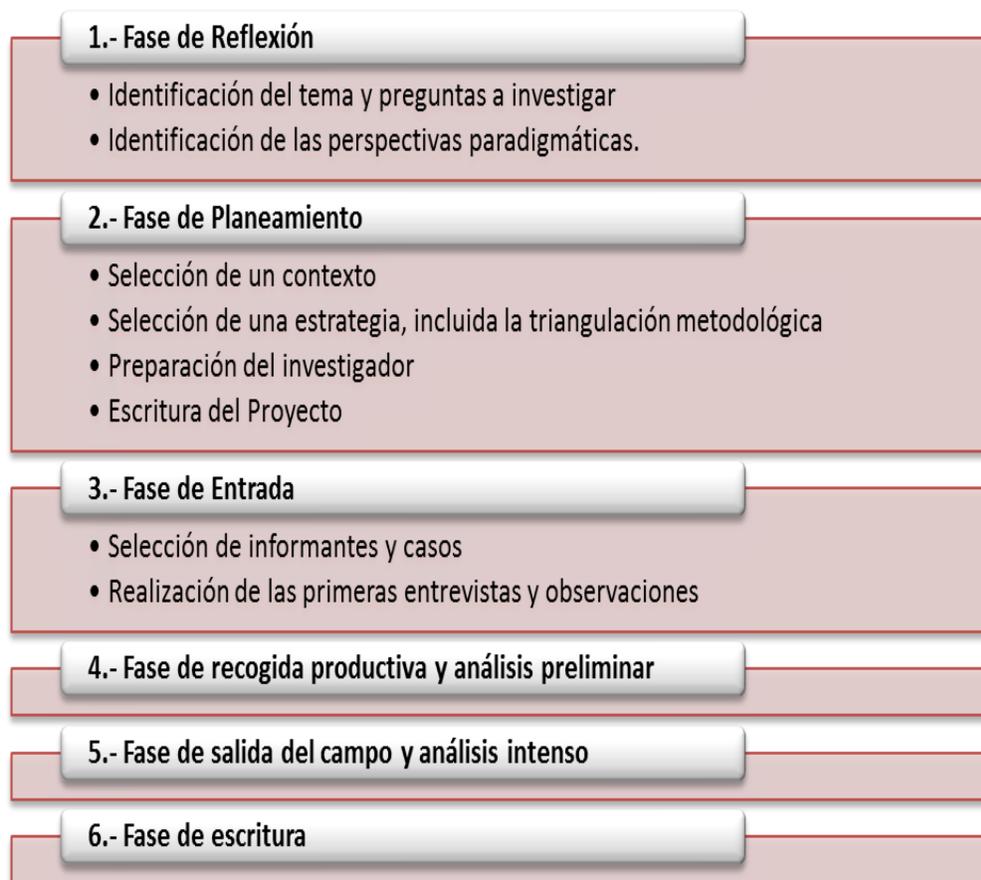


Figura N° 2. Pasos para la aplicación del Diseño de Investigación Cualitativa, Morse (1994)

De acuerdo al diseño planteado por Morse (1994), se abordó la investigación a través de cada una de las fases que componen el diseño. A saber:

Primera fase: se estableció la visión paradigmática bajo la cual se realizaría el trabajo, la que se orientaba desde la investigación cualitativa. Además, se decidió trabajar solo una de las áreas correspondientes al proyecto de acompañamiento realizado por la UC, que en este caso correspondía a la Gestión Directiva.

Segunda fase: se seleccionó el contexto sobre el cual se realizaría el estudio, solo un Liceo para el desarrollo del estudio, específicamente el perteneciente a Isla de Maipo. Se logró dilucidar y reorientar la preparación necesaria del investigador, para que estuviera en conocimiento del contexto en el que realizaría el estudio.

Tercera fase: se realizó la selección de las fuentes de información con los actores claves en cuanto a la información que aportan y se hizo la entrada al contexto, asistiendo a reuniones previas al proceso de recopilación de información.

Cuarta fase: se realizó la entrada al estudio de campo, y se aplicaron las entrevistas y las escalas valorativas, lo que se desarrolló en diferentes sesiones.

Quinta fase: se decidió realizar las últimas precisiones en cuanto a la obtención de información y se hizo la salida del campo para comenzar con los análisis correspondientes a los datos e información recopilada, haciendo uso del análisis de contenido para dar cuenta de las entrevistas en profundidad, análisis de las frecuencias y valoraciones presentadas en las escalas y la recopilación de los datos correspondientes al diagnóstico institucional.

Sexta fase: se procedió a la organización de la información recopilada y analizada, considerando la coherencia con el desarrollo de la investigación y la amplitud de los resultados obtenidos.

4.3 Población de Estudio

En este contexto, como plantea Bellei et al, (2010) es importante señalar que la mayoría de las escuelas se adscribe al Programa de asesoría por decisión –consultada o unilateral– del sostenedor. Esto sucede así aun en los casos en que el Programa coloca como precondition que sea voluntario para la escuela y no impuesto por otro. Solo excepcionalmente la decisión de entrar a un programa pertenece a la escuela

En la práctica, estas condiciones se suavizan, en el sentido de que aunque no estén presentes o no se cumplan, la asistencia técnica continúa. En muchos casos las dificultades principales que enfrenta la asesoría se asocian a falta de compromiso y liderazgo del director, sobrecarga de trabajo de los docentes y poca disponibilidad horaria para participar en reuniones y talleres, ausencia o debilidad de la unidad técnico-pedagógica, o la presencia de otros programas o asistencias técnicas que están siendo implementados en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el estudio, se consideró la población que participó de la estrategia desarrollada por un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile, en el que se asesoró a un grupo de 11 Liceos, de los cuales 4 pertenecen a la Cuarta Región (1 en La Serena y 3 en Coquimbo), 4 de la comuna de Puente Alto y 3 pertenecientes a la Región Metropolitana (1 en Pedro Aguirre Cerda, 1 en Melipilla y 1 en Isla de Maipo), entre los años 2006 y 2010.

4.4 Muestra

La muestra se constituyó considerando a los profesionales que se desempeñan en sólo uno de los liceos, aquel correspondiente a la Comuna de Isla de Maipo. La decisión anterior se debe a que en él se contaba con una mayor facilidad al acceso a la información, a los diferentes actores y al contexto, lo que se condice con lo que señala Patton, como la selección de muestra a partir del criterio de conveniencia, que “(...) se refiere a la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones. Esto puede ser simplemente para reducir el esfuerzo. Sin embargo, de vez en cuando, puede suponer la única manera de hacer una evaluación con recursos limitados de tiempos y personas” (Flick, 2004).

Por otra parte, los actores educativos que forman parte de la muestra, y que son los encargados de entregar la información correspondiente a la investigación son; la Directora del Centro Educacional Isla de Maipo, el Equipo Curricular, constituido por las 2 Jefas de UTP y también se ha contemplado la información de 8 docentes, cuatro de lenguaje y cuatro de matemática, los que formaron parte de la institución hasta el momento de la evaluación. Bajo esta mirada, es importante señalar que se constituyen como caso crítico, debido a que era uno de los establecimientos en los que fue más complejo realizar la asistencia a nivel de la gestión directiva, producto de los cambios constantes en los equipos, la asignación de directivos que no estaban validados al interior del centro y que no contaban con la confianza de los equipos pedagógicos para desarrollar sus tareas. A esto, también se suma la desconfianza existente por parte de la directora hacia el modelo de atención manejado desde la ATE para la realización de la asesoría.

4.5 Muestreo

En cuanto al muestreo, para los efectos de esta investigación, y tal como lo señala Tójar (2006, p. 186), es de carácter *intencional* debido a que, “(...) quien investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad que se va construyendo.”

Teniendo en cuenta lo anterior, se utilizó la técnica de selección del *muestreo teórico* ya se encuentra en directa relación con el problema que será investigado, considerando los criterios de *oportunidad, accesibilidad, interés personal y recursos disponibles*.

También es posible señalar que corresponde a un muestreo de Caso Crítico, ya que éste establecimiento, entre los 11 asesorados, se perfilaba como uno de los más complejos de asistir inicialmente. Por otra parte, una vez avanzado el proceso, fue posible visualizar que generó grandes cambios al interior, existiendo una disposición positiva hacia la asesoría y abrió la posibilidad de realizar un trabajo mancomunado con la ATE.

Lo anterior se encuentra en línea con el proceso realizado por el investigador, tal como lo señalan Glaser y Strauss, planteando que “Más que preocuparse del número correcto de su selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada (el investigador se coloca en la situación que mejor le permite recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada)” (Olabuénaga 2007).

4.6 Recolección de Información

Para la realización del proceso de recolección de datos, se consideraron dos niveles de información a partir de las fuentes que la entregaban.

Información primaria: información obtenida desde la dirección del establecimiento, el equipo curricular y los docentes, realizándolo a través de diferentes técnicas que permiten la triangulación de la información entregada entre los actores (entrevistas y escalas valorativas).

Información secundaria, su punto de partida fueron datos recopilados por el equipo de evaluación en el diagnóstico del establecimiento del cual se desarrollaba la ATE-UC.

Posteriormente, se especificó el tipo de método, o forma, que se utilizaría para recopilar la información que sería posteriormente analizada. Una vez realizado esto, se concretiza el instrumento a utilizar y se especifica a qué actor educativo será aplicado, de manera que se tenga completa claridad del proceso a desarrollar. Finalmente se describe en qué consta el ordenamiento de los instrumentos y las consideraciones que se deben tener en cuanto a su estructura y aplicación. Lo anterior se ve reflejado en la Tabla N°1.

Tabla N° 1. Organización de la Recolección de Datos

Información primaria			
Tipo	Instrumento	Actor Educativo	Descripción
Entrevista en Profundidad	Guión temático de Entrevistas	Directora del centro y Equipo curricular	Pautas que consideran las variables y categorías que se han considerado relevantes para ser analizadas, que están en coherencia con el cumplimiento de los objetivos de la investigación y que presentan especificidades según actor.
Escala Tipo Likert	Escala Valorativa de evaluación	Profesores del centro educativo	Reactivos a partir de las variables y categorías consideradas relevantes para ser analizadas, que están en coherencia con la entrevista en profundidad, además del cumplimiento de los objetivos.
Información Secundaria			
Análisis Documental	Pauta Análisis Documental	Diagnóstico del centro	Pauta con los ejes temáticos correspondientes al análisis de los documentos e instrumentos utilizados en la etapa diagnóstica del proyecto.

Tabla n°1. Organización de los métodos de recolección de datos para el análisis de la información

4.6.1 Descripción de los procedimientos de validación de los instrumentos

La primera etapa consistió en la elaboración de los instrumentos a partir de los ámbitos que fueron tratados en el diagnóstico institucional. Dicha información orientó la construcción del guión temático de las entrevistas aplicadas a la directora del centro y el equipo curricular, así como también la construcción de las escalas valorativas aplicadas a los docentes.

En la segunda etapa, los diferentes instrumentos fueron sometidos a Juicio de Expertos, factor importante para conocer una opinión informada de profesionales con trayectoria en el ámbito educacional, con experiencia en el área de la docencia e investigación y con conocimiento del contexto del proyecto. Al mismo tiempo, se requería que los expertos proporcionaran información para la validación del guión temático de las entrevistas y la escala valorativa y, un tema no menor, que tuvieran disponibilidad e interés para participar de este proceso.

En este contexto se consultó al equipo de la asesoría, compuesto por el director del proyecto y los coordinadores de los centros. Los criterios que se propusieron para la realización del juicio de expertos se limitaron a preparar instrucciones, seleccionar a los profesionales y explicarles el contexto de la investigación. El procedimiento utilizado en esta etapa “juicios de expertos” fue el método de agregados individuales, en donde cada juez realiza la evaluación de manera individual respecto de ciertas recomendaciones. A saber:

- i) Revisión de los ejes estructurales;
- ii) Revisión de los criterios;

iii) Revisión de las categorías, de acuerdo a: Adecuación y pertinencia a su criterio, reubicación de categorías, lenguaje según nivel de enseñanza, similitud verbal en su construcción, eliminación, modificación o incorporación de nuevas categorías, determinación de límites tanto de los ejes como de las categorías para evitar repetición de información. El resultado de esta etapa permitió delimitar los instrumentos aplicados.

Tercera etapa, se aplicaron las entrevistas a la directora y el equipo curricular. La aplicación estuvo a cargo del investigador, y se realizó durante la reunión pactada, teniendo una duración aproximada de 1.5 horas cada una. Una vez aplicadas, se realizó la transcripción y los posteriores análisis. Por otra parte, en cuanto a los docentes, se utilizó una versión papel de la escala valorativa. En la aplicación se les entregó un ejemplar a cada docente, se leyeron las instrucciones y se insistió en su carácter confidencial y en la necesidad de que respondieran completamente la escala según lo solicitado por cada una de las preguntas. Una vez recogidas las escalas se realizó la tabulación y verificación de los datos, procediéndose a generar el informe de resultados.

V. Procedimiento y Análisis de Resultados

5.1 Procedimiento de Análisis

Para la realización del análisis de datos recogidos a partir de la entrevista realizada a la Directora del liceo en estudio, se utilizó el Análisis de Contenido, el que según Denzin (1994) “acepta los documentos tal como llegan, pero, dado que éstos no vienen preparados para el estudio científico, el analista debe procesarlos, y/o transformarlos mediante un proceso de manipulación que, en el caso del análisis cuantitativo equivale a su codificación sistemática y en el del cualitativo exige prácticas más complejas. De ahí que una idea central del Análisis de Contenido sea el que el texto original debe ser

entendido y tratado como un «escenario de observación» o como el «interlocutor de una entrevista» del que se extrae información a través de la lectura. Lectura, que sin embargo, como el caso de la observación y el de la entrevista, lejos de ser única, es múltiple y repetitiva conforme al esquema presentado por Denzin (1994) en el que el investigador progresa moviéndose desde el «campo» al «texto» al «lector». El texto original al que acude el investigador es inicialmente el campo que sirve para la recogida de la información.”

Por su parte, Ruiz Olabuénaga (2007), “El análisis cualitativo de contenido, como cualquier otro análisis cualitativo, procede de forma cíclica y circular, y no de forma secuencial y lineal. Concluido un primer paso, se pasa al siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la fase primera y reiniciarla con una información más rica y completa. El proceso de lanzadera, tantas veces mencionado a propósito de la Observación y de la Entrevista en profundidad, mantiene aquí toda su importancia. Este proceso implica que un texto (campo) es sometido a múltiples lecturas y manipulaciones, sin que basten una lectura y una categorización iniciales, por muy detalladas que éstas sean.

Es éste uno de los aspectos en los que en análisis cualitativo se diferencia más drásticamente del cuantitativo, dado que, en este último, tras una primera lectura, se efectúa la codificación correspondiente del texto (campo) y, de aquí en adelante, el análisis – con ordenador o sin él – se efectúa sobre estos datos «ya codificados» y no en su forma original. Este análisis se desarrolla mediante el proceso que ya hemos mencionado «del Campo al Texto y de éste al Lector»”

5.2 Análisis de Resultados

En relación a los resultados obtenidos, es necesario considerar que para los efectos de ésta investigación, en primer lugar se abordará el estado inicial que presentaba el establecimiento educativo, lo que permitirá poner en perspectiva los posteriores avances identificados en el análisis de contenido. En segundo lugar se explicarán las temáticas más importantes encontradas, las que se pueden sintetizar en 2 Categorías Generales. A partir de estos resultados, y con fines explicativos, se agregan sus consecuentes modelos, teniendo presente que esta modelización permite ahondar en la dinámica de las relaciones e influencias identificadas entre los diferentes elementos del discurso analizado, concretizando la interacción y movimiento de lo relatado por los actores educativos. Por lo anterior, se hace necesario mostrar el trayecto de cada una de las categorías generales para dar coherencia a la información obtenida, el abordaje de los objetivos y la explicitación de los resultados en función del objetivo general.

5.2.1 Resultados del Diagnóstico Liceo en el Ámbito de la Gestión Directiva

Los resultados que se muestran a continuación corresponden al diagnóstico realizado por el equipo UC, el que permitió conocer el estado inicial del centro educativo y la realidad que en él existía.

También es importante señalar que, al momento de iniciar la asistencia técnica, la dirección del establecimiento era ocupada por otro Director, y su equipo lo conformaban personas que no se mantuvieron al momento de asumir la nueva dirección. Es por esto que pueden existir algunas confusiones al encontrar información en la que se hable de Director y no de Directora, y que se explicita una mejor opinión por uno y no por la otra.

Se debe tener en cuenta que esta situación de recambio permanente de directivos y profesores fue común en la asistencia técnica que se realizó en este contexto, lo que impedía mantener una regularidad en los diferentes procesos, obligando sensibilizar al nuevo directivo o a los nuevos docentes que se integraban.

1. Indicadores correspondientes en la guía de autoevaluación SACGE,

- *Según los actores educativos que aportaron información*

a) Sub-dimensión: Liderazgo referido a la Visión Estratégica y Planificación

En la siguiente tabla, se visualizan las opiniones de los diversos actores educativos, en lo referente a las prácticas de planificación, así es posible observar que un 54,8% de los encuestados manifiesta estar “de acuerdo” en que el PEI considera las necesidades educativas-formativas de los alumnos, así como los intereses de la comunidad educativa en general, sin embargo, un porcentaje, no menor, de actores opinan lo contrario, pues entre los que manifiestan estar “poco de acuerdo” (6,5%) y los que manifiestan estar “muy poco de acuerdo” (16,1%), suman un porcentaje total de 22,6%.

Las prácticas de planificación aseguran que el PEI considere las necesidades educativas-formativas de los alumnos(as) y los intereses de su comunidad educativa

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	5	16,1
	Poco de acuerdo	2	6,5
	Medianamente de acuerdo	3	9,7
	De acuerdo	17	54,8
	Muy de acuerdo	3	9,7
	Total	30	96,8
Perdidos	Sistema	1	3,2
Total		31	100,0

Tabla N° 2. Consideración de las necesidades educativas-formativas.

Por otra parte, el 58,1%, de los actores, aseguran estar “de acuerdo” en que las prácticas de planificación permiten que el PEI oriente y articule las distintas acciones, instrumentos y estrategias del establecimiento.

Las prácticas de planificación aseguran que el PEI oriente y articule las distintas acciones, instrumentos y estrategias del establecimiento

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	4	12,9
	Poco de acuerdo	2	6,5
	Medianamente de acuerdo	4	12,9
	De acuerdo	18	58,1
	Muy de acuerdo	2	6,5
	Total	30	96,8
Perdidos	Sistema	1	3,2
Total		31	100,0

Tabla N° 3. Articulación de acciones, instrumentos y estrategias.

Continuando con las tablas, es posible observar, que el 48,4% de los actores educativos, lo cual equivale a 15 profesores, del total de los consultados, manifiesta estar “de acuerdo” en que con las prácticas de planificación aseguran que se priorice, implemente y evalúen acciones de mejoramiento de acuerdo a los objetivos y metas institucionales. Mientras que sólo el 32,3% está “medianamente de acuerdo” en que dichas prácticas garanticen que el sostenedor colabore en la sustentabilidad del PEI.

Las prácticas de planificación aseguran que se prioricen, implementen y evalúen acciones de mejoramiento de acuerdo a los objetivos y metas institucionales.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	2	6,5
	Poco de acuerdo	5	16,1
	Medianamente de acuerdo	4	12,9
	De acuerdo	15	48,4
	Muy de acuerdo	4	12,9
	Total	30	96,8
Perdidos	Sistema	1	3,2
Total		31	100,0

Tabla N° 4. Prácticas de planificación para asegurar las acciones de mejoramiento.

a.1) Sub-dimensión: Liderazgo referido a la Conducción

En cuanto a las prácticas del director y del equipo directivo, un 38,7% de los actores educativos manifestaron estar “de acuerdo” en que éstas aseguran la coordinación y articulación de los distintos actores de la comunidad educativa, a fin de favorecer el logro de los objetivos institucionales, contrariamente, el porcentaje de profesores que manifestaron estar “poco de acuerdo” (12.9%) y “muy poco de acuerdo” (6,5%), alcanza un 19,4%, mismo que equivale a 6 de los actores. Sumado a esto, se advierte que una mayoría de actores están “de acuerdo” (45,2%) y “muy de acuerdo”

(22,6%) en que las prácticas del director y su equipo directivo, aseguran que las decisiones que se toman por los distintos actores de la comunidad educativa, favorecen el logro de los objetivos institucionales, sin embargo, también se presentan 4 profesores que manifiestan lo contrario y conforman un 10,9%.

Las prácticas del director y del equipo directivo aseguran la coordinación y articulación de los distintos actores de la comunidad educativa, para favorecer el logro de los objetivos institucionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	2	6,5
	Poco de acuerdo	4	12,9
	Medianamente de acuerdo	5	16,1
	De acuerdo	12	38,7
	Muy de acuerdo	8	25,8
Total		31	100,0

Tabla N° 5. Prácticas del director y equipo directivo para coordinar y articular.

Así mismo, el porcentaje más alto corresponde al 35,5% (n= 11) de los actores, quienes manifestaron estar “de acuerdo” en que dichas prácticas, aseguran el logro de los objetivos institucionales a través de la delegación de funciones que hace el equipo directivo, seguido del 29,0% (n= 9), que está de “muy de acuerdo”, no obstante, el porcentaje entre los que estuvieron “poco de acuerdo” y “muy poco de acuerdo”, suma un 22,6%, equivalente a 7 profesores.

Las prácticas del director y del equipo directivo aseguran la delegación de funciones del equipo directivo, para el logro de los objetivos institucionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	3	9,7
	Poco de acuerdo	4	12,9
	Medianamente de acuerdo	4	12,9
	De acuerdo	11	35,5
	Muy de acuerdo	9	29,0
	Total	31	100,0

Tabla N° 6. Prácticas del director y equipo directivo para delegación de funciones y logro de obj.

En la tabla N° 7, es posible observar que un 45,2% (n= 14) de los actores educativos están “de acuerdo” en que las prácticas del director y del equipo directivo aseguran la evaluación de su propio desempeño, sin embargo, y contrario al porcentaje mayor, está el porcentaje de actores que estuvo “poco de acuerdo” y “muy poco de acuerdo” suman un 29% (n= 9).

Las prácticas del director y del equipo directivo aseguran que el director y equipo directivo evalúen su desempeño

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	4	12,9
	Poco de acuerdo	5	16,1
	Medianamente de acuerdo	4	12,9
	De acuerdo	14	45,2
	Muy de acuerdo	3	9,7
	Total	30	96,8
Perdidos	Sistema	1	3,2
Total		31	100,0

Tabla N° 7. Prácticas del director y equipo aseguran su desempeño

a.2) Sub-dimensión: Gestión de Procesos de Soporte y Servicios

En la tabla siguiente, las opiniones de los actores educativos se encuentran concentradas, en igual porcentaje (32,3%), entre los que están “medianamente de acuerdo” y los que están “de acuerdo”, quedando una sola persona que opina lo contrario y que representa el 3,2%, al manifestar que está “muy poco de acuerdo”, en que las prácticas del sostenedor y del equipo directivo aseguran que los soporte y servicios se ajusten a los requerimientos de las comunidad educativa.

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran que los soportes y servicios se ajusten a los requerimientos de la comunidad educativa

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	1	3,2
	Poco de acuerdo	7	22,6
	Medianamente de acuerdo	10	32,3
	De acuerdo	10	32,3
	Muy de acuerdo	2	6,5
	Total	30	96,8
Perdidos	Sistema	1	3,2
Total		31	100,0

Tabla N° 8. Prácticas del director y equipo aseguran ajuste a la C.E.

Por otra parte, en la tabla N° 9, el 38,7% (n= 12) manifiesta estar “medianamente de acuerdo” en que dichas prácticas aseguran el sistema de registro y actualización de los soportes y servicios, sin embargo, los que opinan lo contrario, y manifestaron estar “poco de acuerdo” y “muy poco de acuerdo”, suman un significativo porcentaje del 22,6%.

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran un sistema de registro y actualización de los soportes y servicios

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	3	9,7
	Poco de acuerdo	4	12,9
	Medianamente de acuerdo	12	38,7
	De acuerdo	8	25,8
	Muy de acuerdo	2	6,5
	Total	29	93,5
Perdidos	Sistema	2	6,5
Total		31	100,0

Tabla N° 9. Prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran registro y actualización de información

Continuando con la evaluación a las prácticas del sostenedor y del equipo directivo, un 32,3% (n= 10), de los actores educativos, manifiesta estar “muy de acuerdo”, en que dichas prácticas aseguran que la comunidad utilice los servicios disponibles en el establecimiento educacional, sumado a esto, se encuentran los porcentajes de aquellos que manifestaron estar “de acuerdo” (19,4%) y de los que manifestaron estar medianamente de acuerdo” (19,4%) dejando abajo, los porcentajes de aquellos que opinaron lo contrario (“poco de acuerdo”= 19,4% y “muy poco de acuerdo”= 3,2%) .

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran que la comunidad utilice los servicios disponibles en el establecimiento educacional

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	1	3,2
	Poco de acuerdo	6	19,4
	Medianamente de acuerdo	6	19,4
	De acuerdo	6	19,4
	Muy de acuerdo	10	32,3
	Total	29	93,5
Perdidos	Sistema	2	6,5
Total		31	100,0

Tabla N° 10. Prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran uso de servicios disponibles

b). Roles y funciones del directivo a partir de la descripción de la cotidianidad y las percepciones de los demás miembros de la comunidad educativa

- *Según los actores educativos que aportaron información*

Director/a

Con respecto a su labor cotidiana, el Director comenta que, *“hay cohesión, confianza, lealtad, respeto, en este momento, por lo menos, estamos funcionando bien”*(D1), que se hace una reunión semanal con el equipo y reconoce que visita muy poco las salas de clases. Esto mismo coincide con la opinión del Jefe de UTP, quien confirma que tratan de coordinarse, y se reúnen semanalmente, *“estructuramos las actividades semanalmente y considerando todos los eventos que tengan que darse, y lo hacemos en una jornada agradable donde podamos hablar, podamos escuchar y podamos ser escuchados, es más propositivo que coercitivo”* (D2). Así como también, comenta que *“el director es muy socializador, por lo tanto, el clima que genera es un clima agradable”* (D2).

De sí mismo, el director comenta: Soy muy autocrítico y diría que me falta, yo creo que lo podría hacer 10 mil veces mejor todavía” (D1). Con respecto al Marco para la buena dirección, asegura que “lo he leído muchas veces, por supuesto que no he podido aplicar todo” (D1). Sin embargo, el supervisor visualiza algunos escollos, cuando expresa que *“Con dificultades han mejorado, pero no han logrado avanzar en la definición de sus objetivos institucionales”*(S), así como también, comenta que les *“falta agilidad y rapidez. Los temas se dilatan demasiado”*(S), lo cual coincide con lo que expresan algunos profesores: *“Yo encuentro que hay una falencia que para mí es grave y que es la comunicación, entre ellos y nosotros. A veces hay instrucciones que dice uno y se contradice con el otro y a veces no bajan a tiempo”* (EGP. 12), así como también reconocen que no hay comunicación interna.

Otro profesor externa su opinión diciendo: *“De uno a siete, yo le pondría un cinco, porque yo pienso que las características que debiera tener un director de este tipo de establecimiento, municipalizado, técnico, con estas características de ser municipal, debe tener una característica que tiene que ser más la elaboración y desarrollo de proyectos locales, que no tiene el director, y tener un bagaje claro de los proyectos locales, porque al ser un colegio municipal está relacionado con lo que pasa. Necesitamos que, como Liceo Técnico Profesional, tenga por lo menos algún tipo de capacitación o especialización técnica profesional”* (EGP. 1).

No obstante, para la orientadora *“el modo del director es bueno, si tiene que decir algo nos llama, no es delante de cualquiera”*(D3).

Jefe de UTP

Con respecto a la coordinadora de la UTP, el sostenedor comenta que *“es del área técnica, es una contadora, que tiene su título de profesora técnico profesional, que todos los que sabemos lo que significan esos títulos, no es la persona para mejorar competencias ni en lectoescritura, ni en matemáticas”* (Sostenedor).

La Jefe de UTP, menciona que está *“demasiado abocada a las funciones administrativas más que de acompañamiento de los profesores. Nos falta tiempo habitualmente”* (D2), así como también, menciona que tiene una organización de trabajo bastante clara para cada día de la semana, *el día lunes tengo reuniones, del equipo de gestión, en la mañana, y en la tarde en el equipo de gestiones. Martes: alumno en práctica, apoderados, coordinadores de especialidades, equipos de producción, analizamos semanalmente cuales son las supervisiones que hay que hacer, las empresa, como están resultando las practicas.*

El día miércoles trabajamos para el trabajo del GPT, ya sea que una semana nos toque la planificación, entregando el lineamiento para ese trabajo o que nos

corresponda desarrollar el material didáctico, entregamos los lineamientos para eso o la jornada de la evaluación del proceso”²(D2), éstas afirmaciones se contraponen con lo expresado por un profesor: “en cuanto a Inspectoría, había sólo un inspector general, ahora hay dos, y eso ha sido muy positivo en cuanto al control disciplinario. Pero creo que a nivel de gestión, estamos cojeando a nivel de UTP” (EGP. 9).

Orientador/a

- *Según los actores educativos que aportaron información*

El Orientador describe brevemente las actividades que desarrolla en la cotidianeidad y afirma que *“nunca se respetan mis horas de trabajo administrativo, si estoy haciendo un documento para ayer, igual hay que atender casos urgentes”* (D3), como por ejemplo: *“uno llega y ya hay apoderados: que el niño se fue de la casa, que esto y lo otro”*.

Así como también, menciona que tienen un plan anual que se va actualizando, ya que se tomó la decisión de tener sólo TP y por lo tanto les queda sólo un cuarto medio con necesidades propias de un CH, además, agrega que *“nos regimos por nuestra base. Teniendo un plan, estamos alerta permanentemente para cambiar lo que no está funcionando (D3)”*.

c.) Uso del tiempo escolar

- Hora de inicio y término de las actividades
 - *Según documentos analizados*

² Esta información coincide con la que se plantea dentro de la gestión pedagógica.

De acuerdo a un documento proporcionado por el Liceo, es posible advertir que el horario del establecimiento, en cuanto al inicio y término de las actividades queda conformado como lo ilustra la siguiente tabla. Para un contrato sea planta o a contrata equivalente a 44 horas.

Horario de actividades

Jornada	Inicio	Término
• Mañana	8:00	13:00
• Almuerzo	13:00	14:00
• Tarde	14:00	17:30

Tabla N° 11. Horario de actividades del establecimiento

- *Según los actores educativos que aportaron información*

El encargado de la UTP, con respecto a la hora de inicio y término de las actividades, comenta que *“hay algunos profesores que los cumplen súper bien, parten la clase en el horario correspondiente y terminan la clase en el horario correspondiente, pero tenemos algunos profesores que se demoran en llegar a la sala y terminan la clase antes de la hora que corresponde, tenemos de todo un poco”*.

c.1) Cumplimiento de los horarios y las jornadas laborales

- *Según los actores educativos que aportaron información*

Respecto a los horarios referidos a la jornada laboral, los distintos actores coinciden en que los horarios se cumplen, entregando más de lo que corresponde, incluso, en muchas ocasiones, sacrificando sus espacios personales como puede ser la

hora del desayuno o el almuerzo. La orientadora comenta: “*Aquí se almuerza entre una y dos. Nosotras con suerte llegamos a las 13:30*” (D3). Por su parte el supervisor, aun cuando reconoce que su percepción es poco fundamentada, afirma que el equipo directivo tiene claridad de la importancia del manejo del tiempo y que “*entregan más tiempo de su jornada contratada y hay también un entusiasmo y afecto por el liceo*” (S). Lo cual es confirmado por el director, quien comenta que “*Los directivos nos pasamos muchas veces del horario. Llegamos antes y nos vamos más tarde*” (D1).

Por su parte, tanto el orientador como el jefe de UTP, coinciden en que los directivos nunca faltan, “*yo de repente llego más atrasada, pero en términos generales no, no hay ausencia laboral ni hay atraso ni, los tiempos de trabajo se cumplen*” (D2), dijo la encargada de la Unidad, mientras que la orientadora afirma: “*Me gusta llegar temprano y a pesar que uno hace más o menos las mismas cosas todos los días, uno espera que sea distinto, que sea mejor*” (D3). Sin embargo, el director y el supervisor, coincidieron en que lo que afecta el cumplimiento de los horarios son las licencias médicas y los permisos administrativos, situación que se presenta sólo en los docentes.

En referencia a los docentes se dijo que “*aquí los profesores cumplen, la gran mayoría cumple con sus horarios, siempre hay algunos que pueden llegar un poco más tarde, pero minutitos. La gran mayoría cumple con sus horarios*” (D2). Por su parte el orientador comenta que “*el desayuno es un espacio importante para compartir con los colegas, es una buena instancia para conversar sobre algún alumno, algún caso, porque ya no hay ese espacio formal*” (D3).

c.2) Cumplimiento de la normativa, cantidad de horas libres y de “tiempo muerto”

- *Según los actores educativos que aportaron información*

En el tema referente a la normativa y cantidad de horas libres el director comenta que *“las 44 horas contrata, son 44 horas cronológicas de las cuáles ellos hacen máximo 42 horas de aula, les quedan 2 horas que son de reflexión pedagógica”* (D1), lo cual coincide con lo que asegura el Jefe de la UTP *“tiempo libre no tenemos, podemos hablar de tiempo libre en el horario de la colación, donde profesor puede compartir con los demás, pero es la hora de la colación, y en los recreos son tan cortos, hay un recreo que es el de la 9:30, son 20 minutos, pero el profesor está tomando desayuno, sale del desayuno corre al baño y se va tomar el curso y los otros son 10 minutos de descanso”* (D2).

Según las declaraciones, tanto del director como el jefe de UTP, es posible observar que dentro del establecimiento el tiempo muerto no se presenta. *“Si les queda algún tiempo, no es muerto, se dedican a preparar clases, atender apoderados, pero no hay un profesor con ventanas en su horario”* (D1), a esto se suma: *“tiempo muerto no existe. Algún profesor que tiene menos horas y tiene alguna ventana habitualmente o está trabajando está revisando pruebas o trabaja en su área, tiempo libre no tenemos”* (D2) afirmaron el director y el jefe de UTP, respectivamente.

c.3) Uso del tiempo escolar con criterio educativo

- *Según los actores educativos que aportaron información*

Con respecto al uso de tiempo dentro del establecimiento, el jefe de la UTP, comenta: *“los alumnos están trabajando, en sus salas, están desarrollando las actividades que les corresponde, tratamos en lo posible, aún cuando falte algún*

profesor y un profesor tenga que salir de la sala, de que ese curso esté atendido, que se le esté entregando el servicio correspondiente con un inspector con una guía, ahora si tenemos seis profesores que nos faltan, es muy difícil” (D2).

Por su parte, los alumnos expresan que *“hay muchos compañeros que llegan atrasados porque no vienen de la Isla, sino que de otras comunas y no alcanzan a llegar a las 8:00 de la mañana, y los mandan a todos para la casa.*

Y después la Corporación dice que tienen un déficit por efecto de la subvención, cuando es el mismo colegio que pierde el ingreso por cada alumno que llega atrasado y que no lo permiten integrarse a clases” (EGA1. 2)

d) Nivel de competencias de liderazgo y de administración del Director y Equipo Directivo, a la luz del Marco para la Buena Dirección

d.1) Recursos financieros y materiales

- *Según los actores educativos que aportaron información*

En lo referente al uso eficiente de los recursos financieros, por parte del sostenedor y del equipo directivo, las opiniones de los actores educativos encuestados son muy variadas, ya que sólo una persona, (3,2%) manifiestan estar “muy de acuerdo”, así mismo, el porcentaje más alto se concentra en aquellos que están “medianamente de acuerdo” (38,7%).

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran el uso eficiente de los recursos financieros

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	3	9,7
	Poco de acuerdo	7	22,6
	Medianamente de acuerdo	12	38,7
	De acuerdo	8	25,8
	Muy de acuerdo	1	3,2
	Total	31	100,0

Tabla N° 12. Uso eficiente de recursos por parte del director y equipo directivo

Por otra parte, un 29,0% afirma estar “poco de acuerdo” en las prácticas del sostenedor y del equipo directivo aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI y sólo tres profesores (9,7%) señalan estar “muy de acuerdo”.

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Total ausencia	1	3,2
	Muy poco de acuerdo	4	12,9
	Poco de acuerdo	9	29,0
	Medianamente de acuerdo	8	25,8
	De acuerdo	6	19,4
	Muy de acuerdo	3	9,7
	Total	31	100,0

Tabla N° 13. Mantención de recursos materiales, tecnológicos y equipamiento

Con respecto a que si las prácticas de los directivos y del sostenedor permiten optimizar los espacios y la infraestructura, de acuerdo a los requerimientos de implementación del PEI, la mayoría de los encuestados opinan que están “de acuerdo”, lo cual equivale al 41,9% (n= 13), mientras que aquellos que opinan lo contrario, manifestando estar “muy poco de acuerdo” conforman un porcentaje de 6,5%.

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo permiten optimizar los espacios y la infraestructura, de acuerdo a los requerimientos de implementación del PEI

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	2	6,5
	Poco de acuerdo	5	16,1
	Medianamente de acuerdo	9	29,0
	De acuerdo	13	41,9
	Muy de acuerdo	2	6,5
	Total	31	100,0

Tabla N° 14. Optimización de espacios e infraestructura por práctica de sostenedor y ED.

Por otra parte, la mayoría de los actores educativos manifiestan que los recursos tecnológicos con los que cuentan en el establecimiento son “medianamente adecuados”, lo que equivale al 41,9%, seguido del 38,7% que representa a aquellos que afirman que “son adecuados”.

¿Cómo son los recursos tecnológicos con los que cuenta el establecimiento?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Deficiente	3	9,7
	Medianamente Adecuado	13	41,9
	Adecuada	12	38,7
	Muy adecuada	3	9,7
	Total	31	100,0

Tabla N° 15. Recursos tecnológicos con los que cuenta el establecimiento

En relación a la mantención de los equipos que cuenta el establecimiento, el 41,9% (n= 13) de los actores educativos, manifiesta que los equipos e instalaciones del centro educativo, son “adecuados”; seguido de un 35,5% que manifiesta que son “medianamente adecuados”, sin embargo, el porcentaje que expresa lo contrario, no es menor, pues representa el 19,4% (n= 6)

¿Cómo es el mantenimiento de los equipos e instalaciones en su lugar de trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Deficiente	6	19,4
	Medianamente Adecuado	11	35,5
	Adecuada	13	41,9
	Muy adecuada	1	3,2
	Total	31	100,0

Tabla N° 16. Mantención de equipos

En lo referente a la calidad de los equipos computacionales que están al servicio de los profesores, las opiniones están muy divididas, ya que un 25,8% (n= 8) opina que es “adecuada”, mientras que 19,4% (n= 6), dice que es medianamente adecuada, y finalmente, el porcentaje más alto, correspondiente al 38,7% (n= 12) se encuentra entre aquellos profesores que opinan que es “deficiente”.

¿Cómo es la calidad de los equipos computacionales al servicio de los profesores?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy deficiente	3	9,7
	Deficiente	12	38,7
	Medianamente Adecuado	6	19,4
	Adecuada	8	25,8
	Muy adecuada	2	6,5
	Total	31	100,0

Tabla N° 17. Calidad de equipos disponibles para profesores.

Por otra parte, en cuanto a cómo es la cantidad de equipos computacionales según el número de profesores, los porcentajes más alto se encuentran en el aspecto negativo, ya que el 38,7% (n= 12) manifiesta que es “muy deficiente” y el 22,6% (n= 7), que es “deficiente”. Sumando estas dos cifras, revelan un 61,3%.

¿Cómo es la cantidad de equipos computacionales, según el número de profesores?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy deficiente	7	22,6
	Deficiente	12	38,7
	Medianamente Adecuado	2	6,5
	Adecuada	8	25,8
	Muy adecuada	2	6,5
	Total	31	100,0

Tabla N° 18. Cantidad de equipos disponibles para profesores

Con respecto al nivel de logro en la optimización y/o aprovechamiento de los recursos financieros, la mayoría opina que se han logrado, alcanzando un 41,9% (n= 13) de los actores educativos encuestados. Contrariamente, los que opinan que se han “logrado muy poco” son 2 profesores, lo que equivale al 6,5%.

¿Cuál es el nivel de logro respecto a la optimización y/o aprovechamiento de los recursos financieros?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco logrado	2	6,5
	Poco logrado	4	12,9
	Medianamente logrado	11	35,5
	Logrado	13	41,9
	Muy logrado	1	3,2
	Total	31	100,0

Tabla N° 19. Nivel de logro del aprovechamiento de recursos financieros

En cuanto al nivel de logro con referencia a la optimización y/o aprovechamiento de los recursos materiales, la mayoría de los profesores concuerdan en la opinión de que se ha “logrado”, manifestándose en un 61,3%. No obstante, los que opinan que se ha “logrado poco” constituyen un 12,9% (n= 4).

¿Cuál es el nivel de logro respecto a la optimización y/o aprovechamiento de los recursos materiales?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Poco logrado	4	12,9
	Medianamente logrado	7	22,6
	Logrado	19	61,3
	Muy logrado	1	3,2
	Total	31	100,0

Tabla N° 20. Nivel de logro del aprovechamiento de recursos materiales

En cuanto a la administración de los recursos el director comenta que “falta, hay poca autonomía. Hay mucha dependencia económica, de recursos, en cuanto a iniciativas, a tomar nuestras propias decisiones” (D1), lo cual es reforzado por un profesor que comenta: “ellos se meten en todo, incluso en las órdenes de no dejar entrar a los alumnos en horario de clases.” (EGP. 3)

Los profesores continúan apoyando las afirmaciones del director con expresiones como las siguientes: “En este colegio se hace lo que se puede con lo que hay. A él no le han dado nunca la oportunidad para organizar un equipo”(EGP. 1); “Es como un gallito, quién gana la autoridad” (EGP. 13).

e) **Recursos Humanos**

- o *Según los actores educativos que aportaron información*

Del total de actores educativos encuestados, el 51,6% (n= 16), opina estar “medianamente de acuerdo” en que las prácticas del sostenedor y del equipo directivo, permiten diagnosticar las necesidades de los docentes y paradocentes, en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI. Sin embargo, los que manifiestan lo contrario: “muy poco de acuerdo” y “de acuerdo”, conforman un 19,4%.

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo permiten diagnosticar las necesidades de los docentes y paradocentes, en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	2	6,5
	Poco de acuerdo	4	12,9
	Medianamente de acuerdo	16	51,6
	De acuerdo	9	29,0
	Total	31	100,0

Tabla N° 21. Sostenedor y ED logran diagnosticar necesidades docentes y paradocentes

Con respecto a si las prácticas del sostenedor y del equipo directivo aseguran que la formación continua de los docentes y paradocentes es pertinente con los requerimientos de la implementación del PEI, un 38,7% (n= 12), de los actores educativos encuestados manifiesta estar “medianamente de acuerdo”, al cual se le puede sumar el porcentaje de aquellos que dicen estar “de acuerdo” y que alcanzan un 35,5% (N= 11). Contrariamente, los que dicen estar “muy poco de acuerdo” y “poco de acuerdo” conforman el 22,6% ((n= 7).

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran que la formación continua de los docentes y paradocentes sea pertinente con los requerimientos de la implementación del PEI

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	1	3,2
	Poco de acuerdo	6	19,4
	Medianamente de acuerdo	12	38,7
	De acuerdo	11	35,5
	Muy de acuerdo	1	3,2
	Total	31	100,0

Tabla N° 22. Sostenedor y ED aseguran formación continua en docentes y paradocentes

Siguiendo con las prácticas del sostenedor y del equipo directivo, en cuanto a que éstas aseguran el desarrollo de metas individuales y grupales, en coherencia con los objetivos institucionales, las opiniones se encuentran muy divididas, ya que el porcentaje más alto (32,3%), que corresponde a 10 encuestados, manifiestan estar muy poco de acuerdo, mientras que los que manifiestan estar “medianamente de acuerdo” y “de acuerdo”, suman un 58% (n= 18).

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran el desarrollo de metas individuales y grupales, en coherencia con los objetivos institucionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	1	3,2
	Poco de acuerdo	10	32,3
	Medianamente de acuerdo	9	29,0
	De acuerdo	9	29,0
	Muy de acuerdo	2	6,5
	Total	31	100,0

Tabla N° 23. Sostenedor y ED aseguran desarrollo de metas individuales y grupales

En tanto, lo que corresponde a la evaluación de desempeño de los docentes y paradocentes, de acuerdo a sus funciones y metas establecidas, los encuestados que manifestaron estar “de acuerdo”, alcanzan un porcentaje de 35,5% (n= 11), sin embargo los que manifestaron estar “muy poco de acuerdo”, alcanzan un 16,1% (n= 5).

Las prácticas del sostenedor y equipo directivo aseguran la evaluación de desempeño de los docentes y paradocentes, de acuerdo a sus funciones y metas establecidas

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	5	16,1
	Poco de acuerdo	6	19,4
	Medianamente de acuerdo	8	25,8
	De acuerdo	11	35,5
	Muy de acuerdo	1	3,2
	Total	31	100,0

Tabla N° 24. Sostenedor y ED aseguran evaluación del desempeño docente y paradocente

e.1) Comunicación clara y entendiendo las perspectivas de otros actores

- *Según los actores educativos que aportaron información*

Respecto de la comunicación entre los miembros del establecimiento, específicamente del equipo directivo, el Jefe de UTP comenta, *“como equipo trabajamos muy coordinados, somos muy equipo para realizar las actividades, empáticamente, nos entendemos bien, no tenemos problemas, si algo nos parece mal tenemos la libertad para decirlo, para ser escuchados, para escuchar y para acoger esa sugerencia o recomendaciones, lo hacemos”* (D2).

Por su parte, refiriéndose al mismo equipo directivo, el orientador comenta: *“Yo creo que el equipo de gestión funciona como equipo”*. *Tenemos algunos problemillas de comunicación en el sentido que no se puede transmitir a tiempo, uno anota y profe dice “ah, pero yo no lo vi”*. *A mi también me ha pasado que no me entero de alguna información, pero me di cuenta que yo tengo que ir a leer a la sala de profesores e informarme. A veces es falla de este equipo”*(D3). Con respecto al mismo tema, añade: *“Ahora, yo estoy trabajando muy bien con mi equipo: director, UTP e Inspectoría. Siento que nos respetamos y nos fortalecemos”* (D3).

e.2 Información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos

- *Según los actores educativos que aportaron información*

En relación con las prácticas del establecimiento educacional, en particular, las del equipo directivo, respecto a si el monitoreo, la evaluación y la auto/evaluación permiten

detectar situaciones críticas que afectan al logro de los objetivos y metas institucionales, los actores educativos dividen su opinión entre los que están “de acuerdo” (45,2%) y “medianamente de acuerdo” (38,7%), sin embargo es posible observar que la respuesta en su mayoría tiende hacia lo positivo.

Las prácticas del establecimiento educacional, particularmente del equipo directivo, respecto al monitoreo, evaluación y/o auto evaluación, permiten detectar situaciones críticas que afectan al logro de objetivos y metas institucionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	2	6,5
	Poco de acuerdo	2	6,5
	Medianamente de acuerdo	12	38,7
	De acuerdo	14	45,2
	Muy de acuerdo	1	3,2
	Total	31	100,0

Tabla N° 25. Equipo directivo mantiene prácticas para detectar situaciones críticas

Por otro lado, en lo que respecta a si el análisis de la información contribuye a la toma de decisiones oportuna, en función de los objetivos y metas institucionales, el 58,1% (n= 18), manifestó estar “de acuerdo”. No obstante, los que manifestaron estar “poco de acuerdo” y “muy poco de acuerdo” alcanzan un significativo 25,9% (n= 8).

Las prácticas del establecimiento educacional, particularmente del equipo directivo, respecto al análisis de la información contribuyen a la toma de decisiones oportuna, en función de objetivos y metas institucionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy poco de acuerdo	2	6,5
	Poco de acuerdo	6	19,4
	Medianamente de acuerdo	4	12,9
	De acuerdo	18	58,1
	Muy de acuerdo	1	3,2
	Total	31	100,0

Tabla N° 26. Equipo directivo mantiene prácticas de análisis de información para toma de decisiones

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, es posible señalar que, si bien no todos ellos entregan una visión negativa del centro educativo, existe una cantidad importante de actores educativos que no avalan acciones que se desarrollan desde la gestión directiva del establecimiento, principalmente gatillado por la identificación de una descoordinación, falta de orientaciones claras, un manejo deficitario de los espacios y haberes económicos y la inexistencia de un liderazgo legitimado.

Al no existir condiciones de un funcionamiento efectivo de la gestión directiva, tanto las áreas de gestión pedagógico-curricular como de convivencia, ven afectado su actuar y la posibilidad de desarrollar de manera efectiva su trabajo. Bajo esta mirada, también es importante considerar que, como se abordó en el marco teórico, en la medida que los liderazgos institucionales decaen, también lo hacen los aprendizajes que se pretenden desarrollar y los estudiantes a quienes van dirigidos.

5.2.2 Análisis de Contenido de la Información

A) Categoría General: Dificultades Enfrentadas

En línea con lo explicado al inicio del análisis de resultados lo anterior se logró crear una primera categoría general, la que fue caracterizada como “Dificultades Encontradas”. Lo anterior hace mención a las dificultades explicitadas directamente por los actores educativos en cuanto al inicio del proceso de asesoría y la manera en que se desarrolló. Es así como esta categoría se encuentra compuesta por 12 subcategorías: Dificultades en la validación; Dificultades en evaluación; Dificultades en realizar supervisión; Validación profesional; Intervención y acompañamiento deficiente; Pérdida del foco de trabajo; Disposición negativa al cambio; Resistencia docente; Política como obstaculizador; Recursos inadecuados; Desconfianza del acompañamiento y Asesoría impuesta.

Si consideramos las unidades de registro de cada una de las categorías y lo traducimos a frecuencia y porcentaje para concretizar aún más la cantidad de veces que fue observada cada subcategoría, a modo de metáfora, señalaremos que:

Categoría General “Dificultades Enfrentadas”

Dificultades Enfrentadas	Frecuencia	Porcentajes
Dificultades en la Validación	1	2,4 %
Dificultades en Evaluación	3	7,3 %
Dificultades en Realizar Supervisión	3	7,3 %
Validación Profesional	1	2,4 %
Intervención y Acompañamiento deficiente	7	17,1 %
Pérdida del Foco de Trabajo	4	9,8 %
Disposición Negativa Al Cambio	8	19,5 %
Resistencia Docente	4	9,8 %
Política como Obstaculizador	5	12,2 %
Recursos Inadecuados	1	2,4 %
Desconfianza del Acompañamiento	2	4,9 %
Asesoría Impuesta	2	4,9 %

Tabla N° 27. Frecuencias y Porcentajes de la Categoría “Dificultades Enfrentadas”

Con respecto a la categoría Dificultades Enfrentadas, los entrevistados señalan que, desde el inicio del proceso, existía una Disposición Negativa al cambio en el centro educativo, la que estaba dada por un ambiente de hostilidad en cuanto a los cambios registrados dentro del centro educativo. La llegada del acompañamiento de la UC trajo consigo una serie de requerimientos y dificultades para los docentes y el equipo directivo, a lo que se unió la incorporación de una nueva directora y una reorganización de la estructura establecida. A lo anterior se unía que, bajo la Intervención y

Acompañamiento, era difícil percibir cambios. Esto queda de manifiesto en lo señalado por la directora cuando plantea;

“(...) yo creo que he debido intervenir bastante, he debido intervenir bastante en el proceso de trabajo, especialmente del jefe del primer ciclo, e hice harto acompañamiento, pero no dio resultados.” P4, IyAI

En conjunto a lo anterior, existía Resistencia desde los Docentes en cuanto a dejarse acompañar y mejorar los procesos identificados como los más débiles y que ya habían sido reconocidos en el diagnóstico realizado desde el acompañamiento de la UC. Lo anterior queda clarificado cuando señalan, en el siguiente párrafo;

“(...) Ahora, cuando tú hablas de la motivación, cuando llegué aquí, no había motivación por el tema, esto era un campo de guerra” P42, RD

Por otra parte, también era posible identificar que los docentes del establecimiento, presentaban dificultades en la construcción de Instrumentos de evaluación, complejizaban y se oponían a la supervisión de su quehacer y no validaban abiertamente los conocimientos que tenían los otros profesionales ni la directora. La complejidad de estas dificultades radica, principalmente, en la existencia de, según la información recopilada, un componente político, el que obstaculiza las posibilidades de gestión y, por lo tanto, los posibles avances que se pudiesen tener. Esto es observable en lo expresado a continuación;

“(...) hay historia social y política involucrada, que hace que los profesores que han venido de años y que el tema político no tiene ninguna intención de sanarlos y eso hace que la gestión del liceo sea compleja, sea muy compleja (...)” P45. PcO

Al considerar lo expuesto a lo largo del relato, se identifica que no solo los profesionales que ya se encontraban en el establecimiento mantenían un distanciamiento hacia la asistencia técnica y hacia la nueva dirección, sino que la misma directora, que se venía incorporando, señalaba abiertamente una desconfianza hacia el trabajo realizado desde la asesoría, principalmente producto de los bajos resultados demostrados después de un año insertos en el contexto y trabajando con los docentes y equipo directivo, tal como lo señala cuando hace mención a;

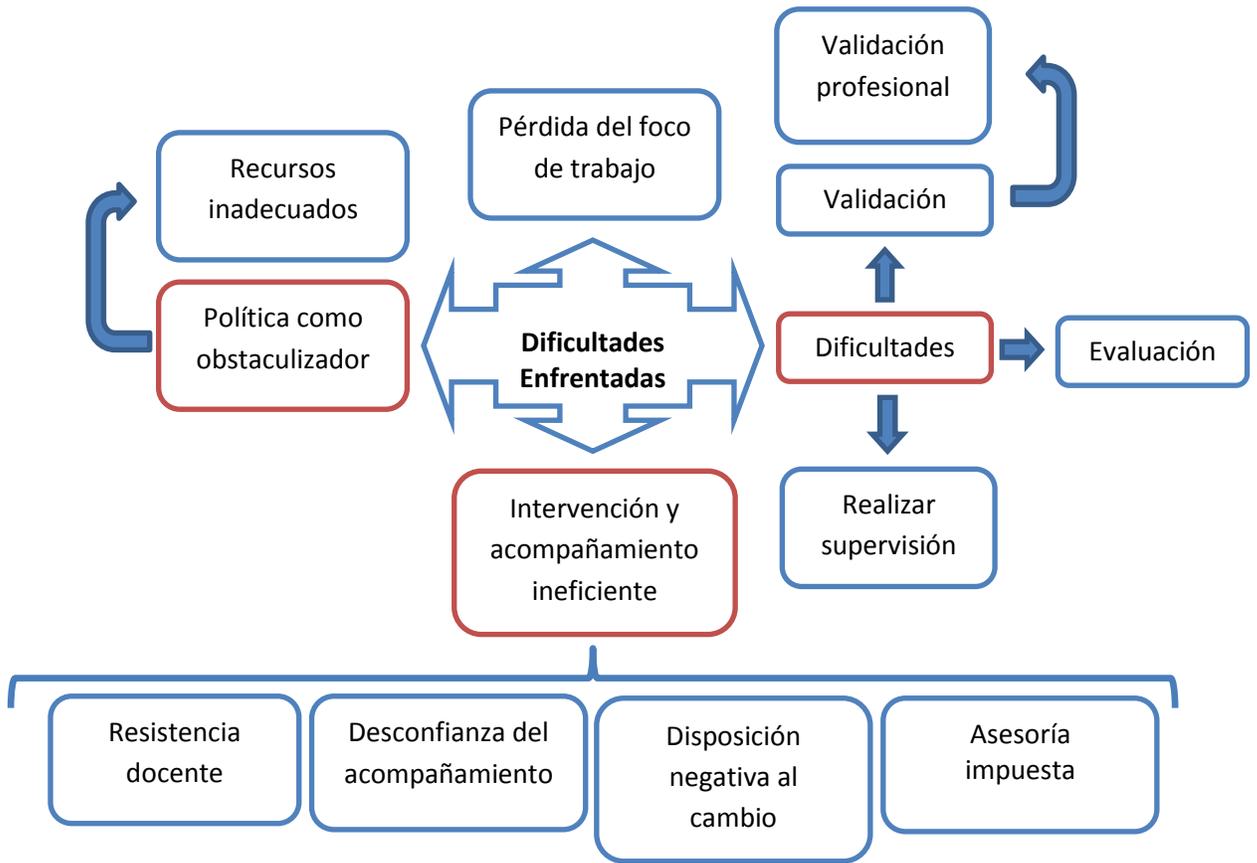
“(...) me sorprende que con el acompañamiento de ustedes no se haya avanzado, porque yo esperaba trabajo técnico, especializado, o sea como lo que uno está acostumbrado, pero eso, ese pequeño detalle me hizo partir en desconfianza con la ATE, (...)” P76. DdA

Pero, pese a lo señalado anteriormente, la misma directora reconoce que, al encontrarse en el proceso de acercamiento y conocimiento del contexto, se le dificultaba avanzar, debiendo responder a la emergencia y perdiendo el foco de su trabajo lo que, de alguna manera, le dio luces con respecto a las dificultades que tuvo que enfrentar la asesoría al entrar en el establecimiento. Esto se visualiza en;

“(...) En el primer año como perdí energía en conocerlos focalizamos reuniones generales en todos los procesos, y pasó lo que tú dices, eran reuniones de descargo, de casi catarsis, de relax, pero me di cuenta que no avanzábamos (...)” P31. PdFdT

Producto de lo explicado y analizado anteriormente, se genera un modelo que da cuenta de la interacción existente entre cada una de las categorías en las que es posible visualizar dificultades enfrentadas en el proceso de acompañamiento.

Modelo n° 1. Interacción de las Dificultades Enfrentadas por la ATE-UC



Modelo N°1.- Interacciones de la Categoría General “Dificultades Enfrentadas”

En síntesis es posible señalar que lo planteado anteriormente nos permite saber la condición de entrada de la asesoría y, por lo tanto, establecer de manera más directa las mejoras obtenidas a nivel general, así como también las que se encuentran directamente ligadas al área de Gestión Directiva.

B) Categoría General: Facilitadores de Logros

En cuanto a la segunda Categoría General que forma parte del análisis, ésta corresponde a aquella denominada como “Facilitadores de Logros”. En ésta categoría es posible encontrar aquellos factores que, además de concretizar y mostrar las mejoras obtenidas, permiten dilucidar el recorrido realizado en la optimización de las condiciones institucionales, cambios en la conducción del liceo y legitimización del equipo directivo, variables que concretizan la efectividad de la asesoría y de la estrategia planteada y desarrollada por la UC.

En términos concretos los Facilitadores de Logros, como categoría, se encuentra compuesto por 17 subcategorías:

Estructura de organización, Organización de profesionales, Selección de estructura, Acompañamiento de funciones, Intervención y acompañamiento efectivo, Organización de productos, Liderazgo establecido, Diversificación de tareas, Disminución de resistencia, Capacitación como potenciador, Gestión para la mejora, Liderazgo legitimado, Cambio positivo, Variación en el enfoque docente, Sobreponerse a la frustración, Procesos instalados y Trabajo con el mundo político.

Si se consideran las unidades de registro para cada una de las categorías y se traducen a frecuencia y porcentaje, se puede señalar que:

Categoría General “Facilitadores de Logros”

Facilitadores de Logros	Frecuencia	Porcentajes
Estructura de Organización	1	1,4 %
Organización de Profesionales	3	4,1 %
Selección de Estructura	1	1,4 %
Acompañamiento de Funciones	1	1,4 %
Intervención y Acompañamiento Efectivo	5	6,8 %
Organización de Productos	4	5,5 %
Liderazgo Establecido	2	2,7 %
Diversificación de Tareas	2	2,7 %
Disminución de Resistencia	4	5,5 %
Capacitación como Potenciador	7	9,6 %
Gestión para la Mejora	15	20,5 %
Liderazgo Legitimado	3	4,1 %
Cambio Positivo	15	20,5 %
Variación en el Enfoque Docente	1	1,4 %
Sobreponerse a la Frustración	3	4,1 %
Procesos Instalados	3	4,1 %
Trabajo con el Mundo Político	3	4,1 %

Tabla N° 28. Frecuencias y Porcentajes de las Categoría “Facilitadores de Logros”

En cuanto a la categoría *Estructura de Organización*, ésta se encuentra directamente relacionada con la manera en que se organizó el establecimiento para poder dar respuesta a los requerimientos desde la asesoría y desde las metas planteadas por la nueva dirección. En este desarrollo es que la Selección de la Estructura del centro educativo se plantea como un aspecto clave para la mejora, más aún cuando se concretiza en la Organización de Profesionales, es decir, en la medida que es posible

reorganizar el capital humano con el que se cuenta, la estructura de la organización podrá dar respuestas a las necesidades planteadas, tal como se explicita;

“(...) me preocupé de sacar a dos profesores que estaban a contrata y que tenían grandes debilidades, y que no eran aporte al sistema, y eso me permitió además contratar cuatro profesionales fuertes, dos para comunicaciones y dos para mecánica y eso logra balancear y permite que los que estaban, que no eran de un óptimo nivel, se elevara ya, e independientemente empezaran a buscar capacitaciones (...)” P36. OdP

Esta nueva distribución u organización fue la condición de entrada que permitió, con el avance del tiempo, legitimar el liderazgo de la dirección y su equipo, como es posible de extraer en la siguiente cita;

“(...) cuando los profesores me dicen, “me subí a tu carro”, entonces, y el mundo empresarial ve cuando quien lidera lleva las riendas y da confianza, (...)” P86. LL

Lo anterior también se encuentra en línea con lo señalado por los docentes, más aún cuando cuando reconocen la existencia de un apoyo y motivación desde la dirección y el equipo directivo.

El director y el equipo directivo apoyan, motivan y administran de forma tal que ha aumentado la efectividad en el establecimiento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5	37,5
	Muy de Acuerdo	5	62,5	62,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Tabla N° 29. Frecuencias y Porcentajes del aumento en la efectividad del establecimiento

A partir de esto es que es posible señalar que, desde el equipo directivo, nos encontramos con un liderazgo establecido, el que es posible de llevar a cabo por medio de acciones que están orientadas directamente en las *Gestión para la Mejora*, las que se materializan en convenios con empresas externas, la realización de un diagnóstico institucional interno, evaluación de seguimiento a partir de las necesidades identificadas, facilidades para capacitación docente, autogestión de espacios virtuales y apoyos al aula, mejora de procesos desde la mirada del automonitoreo y proyección del establecimiento desde los resultados que se esperan obtener y los aprendizajes que se pretenden desarrollar. Esto queda graficado en lo que señala la directora cuando hace mención a;

“(...) como no creo en lo que hay, hay que... ¿cómo lo hago? Entonces esa es mi mirada, si esto no resulta y no tengo las personas, o la posibilidad de cambiarlas, entonces yo tengo que generar el recurso, entonces vamos a instalar el aula virtual de matemáticas, con recursos que hoy día los vamos a buscar, porque no los tengo, o sea con lo que me dan no me sirve, pero una vez que tengamos el proyecto vamos a salir a buscar y yo creo que se puede cautivar al menos a Telefónica o Entel , porque ya he hecho conversaciones con ellos,(...)” P94. GplM

La idea anterior también queda reflejada en la información obtenida desde los docentes, en los que existe claridad, al señalar;

El director y el equipo directivo son competentes en la administración y organización de recursos del establecimiento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0	25,0
	Muy de Acuerdo	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Tabla N° 30. Frecuencias y Porcentajes de la organización de recursos del establecimiento

Complementando lo señalado, las gestiones para la mejora implican directamente el acompañamiento de funciones el que, al ser desarrollado, tiene efectos en el comportamiento de la comunidad educativa. Es por esto que es posible señalar que estas mejoras se concretizan por medio del cambio en la percepción existente hacia la intervención y el acompañamiento, más aún cuando esta pasa a ser un proceso efectivo, que implica cambios positivos en una cultura escolar que se identificaba como resistente, sin disposición y desconfiada. Es por esto que el cambio mencionado es posible de visualizar en;

“(...) la coordinadora sí partió con algunas debilidades en un inicio, pero ella permitió acompañarse y fue siendo sistemática en el proceso, entonces fue dando giros relevantes, al punto que hoy día tenemos convenios y aumentamos los porcentajes de titulados (...)” P7. IyAE

Estas mejoras mostradas, el acceso y el cambio visualizado se desarrollan producto de la disminución de la resistencia, tanto de los docentes como directivos, lo que es un aspecto clave para el reconocimiento de un cambio positivo hacia la asesoría y, por lo tanto, hacia la gestión que logra desarrollar la directora en el establecimiento educativo. Es por esto que ella misma reconoce un cambio cuando señala;

“(...) Pero no es menor fijate, en un año, haberlo logrado, en un año de gestión, además del año de acostumbramiento, que te aceptaran y que dejaras de ser el enemigo, (...)” P168. CP

Alineado con lo anterior es posible establecer una variación en el enfoque del docente, enfrentándose a docentes abiertos y reflexivos, que consideran a los estudiantes en su quehacer y que asumen su labor, legitimando los lineamientos entregados desde dirección y el equipo directivo, como es posible de identificar en las siguientes citas;

“(...) no sé si se debe a las herramientas o a cambiarles la visión con respecto a su responsabilidad, porque aquí antes era el alumno el flojo, el alumno el malo, el alumno todo, entonces, claro profesor, el alumno es malo, pero ¿qué hago yo?, ¿cuál es mi responsabilidad?, si el alumno es el reflejo de lo que el profesor hace, (...)” P138. VeEdD

“(...) entonces cuando uno empieza a darle vueltas a esto, se empieza a hacer más responsable y empiezan a tener otro trato, y hemos generado actividades con los chiquillos, que no han sido muchas, pero que ha permitido establecer esa comunicación entre profesor alumno (...)” P140. CP

Esta información también es rescatada desde la visión docente, en la que existe un reconocimiento de una mejora en las relaciones con los actores educativos, lo que permite observar un cambio positivo y una variación en el enfoque de los docentes a partir de los comportamientos observados y declarados, tal como se plantea a continuación;

Existen buenas relaciones profesionales entre los diferentes actores educativos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0	25,0
	Muy de Acuerdo	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Tabla N° 31. Frecuencias y Porcentajes de las relaciones profesionales en el establecimiento

En cuanto a los procesos instalados es posible observar un reconocimiento de la labor de la dirección y equipo directivo, lo que permite tomar decisiones efectivas y que se encuentran en pos de la mejora educativa. Esto se logra debido a, como fue señalado anteriormente, la disminución de la resistencia producto del liderazgo establecido y legitimado. Esto es posible de visualizar en la siguiente cita;

“(...) El proceso de planificación y de análisis de esa planificación de discusión con los profesores, también está instalado y la formalización del nuevo personal,(...) nosotros internamente hemos logrado todo ese trabajo, o sea con todo por nosotros, o sea ya no es el profesor por sobre el director y eso me satisface.(...)” P172. PI

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que, para el desarrollo de los procesos y la discusión entre los diferentes profesionales que forman parte de la institución educativa, es necesario que exista un trato justo y de respeto entre los actores, tal como lo expresan los docentes al plantear:

Existe un buen trato entre los directivos y los docentes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0	25,0
	Muy de Acuerdo	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Tabla N° 32. Frecuencias y Porcentajes de la percepción del buen trato directivo-docente

Además, es clave que, para que esta información resulte útil, exista la comunicación entre los diferentes estamentos, más concretamente entre docentes y equipo directivo, asegurando que se desarrollen las redes necesarias para poder generar los cambios, tal como lo expresan los docentes cuando reconocen:

El director y el equipo directivo detecta información útil para la toma oportuna de decisiones y la consecución de resultados educativos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5	12,5
	Muy de Acuerdo	7	87,5	87,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Tabla N° 33. Frecuencias y Porcentajes de la percepción de la toma de decisiones

Considerando lo expuesto, es importante que exista un trabajo en conjunto que permita la organización de los productos esperados para cada equipo, área o actor educativo. En este caso, un componente clave está en rescatar las perspectivas de los actores que se encuentran vinculados directamente con el quehacer educativo, por lo que la comunicación será la vía por la cual logren obtener la mayor cantidad de información y logren tomar las mejores decisiones.

En este caso, los docentes señalan la existencia de este canal de comunicación entre los diferentes actores, tal como se observa a continuación.

El director y el equipo directivo demuestran una comunicación clara y respetuosa de las perspectivas de otros actores					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5	12,5
	Muy de Acuerdo	7	87,5	87,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Tabla N° 34. Frecuencias y Porcentajes forma de comunicación del equipo directivo

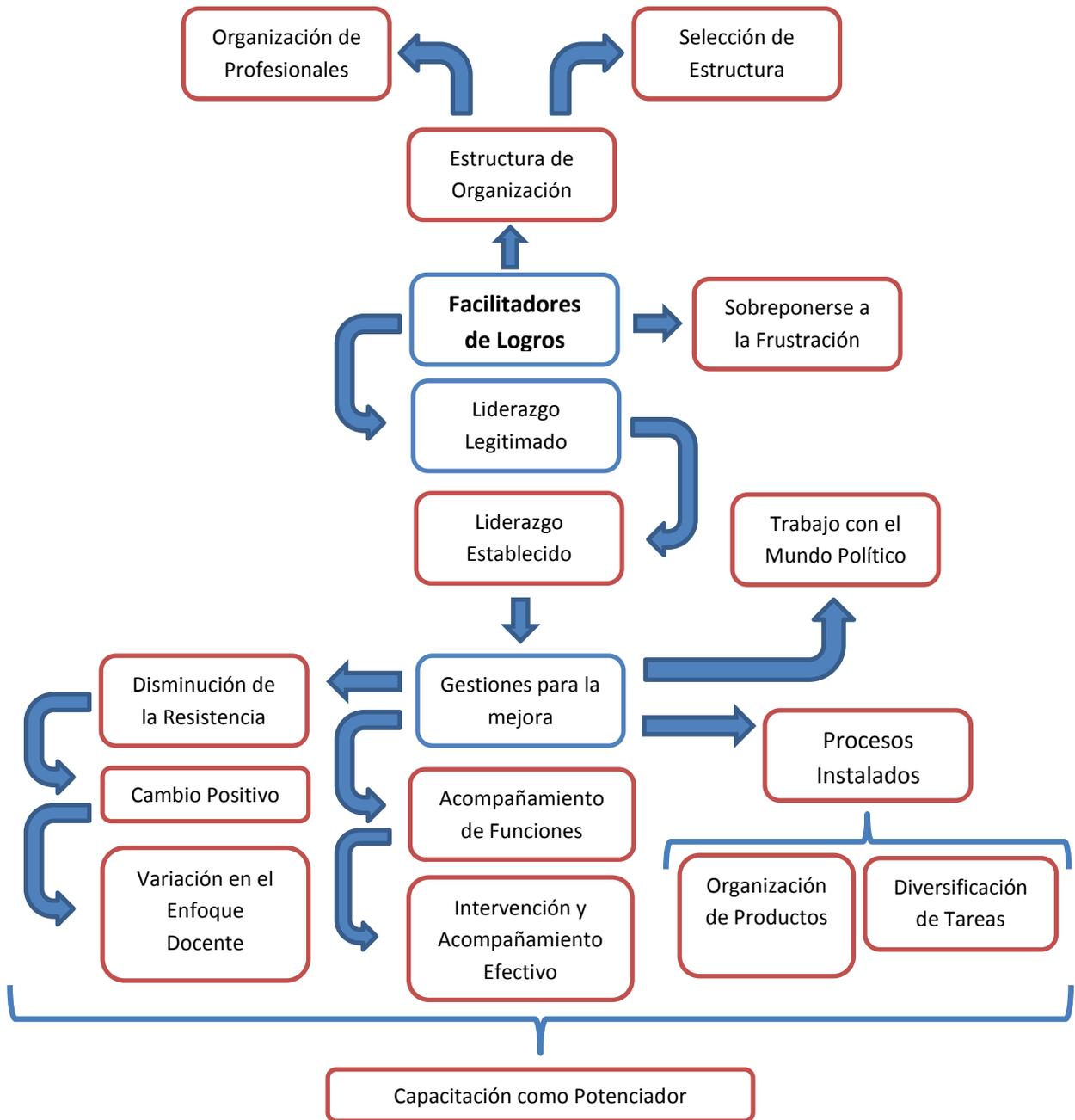
En consecución con el aspecto comunicativo, existe claridad con relación a la importancia de la organización de los productos y cómo esto permite una mejora en el funcionamiento de la institución y, también, de la gestión que se realiza. Esto es posible de visualizar en la siguiente cita;

“(...) Primero, en diciembre, ellos hacen su plan de trabajo anual y de ahí, en conjunto con los profesores, se aúnan los proyectos, de dirección, de jefatura técnica y docente. Eso lo hicimos en este año, en la última semana de diciembre y luego lo retomamos en marzo, donde fuimos haciendo los ajustes al proceso, y de ahí vamos haciendo revisiones semanales de las tareas, porque nos reunimos una vez a la semana.(...)”

P12. OP

Producto de lo señalado es que se genera un modelo que explica las relaciones existentes entre cada una de las categorías generadas.

Modelo N° 2 Interacción de los factores identificados como Facilitadores de Logros



Modelo N° 2. Interacciones de la categoría general “Facilitadores de Logros”

En síntesis es posible señalar que, en cuanto a los objetivos propuestos en la investigación, se verifican cambios en el área de gestión, existiendo un robustecimiento de las condiciones institucionales, estableciendo procesos concretos que permiten el ordenamiento y cumplimiento de los productos comprometidos. Además es posible visualizar una disminución de la resistencia al cambio y un cambio en el enfoque docente hacia los estudiantes, el equipo directivo, la dirección y el establecimiento.

En cuanto al liderazgo ejercido por la dirección, es posible de identificar la existencia de un liderazgo legitimado y establecido como parte del funcionamiento escolar, existiendo canales de comunicación y espacios para la mejora, la que se ve ayudada con un acompañamiento e intervención que es parte del quehacer docente.

Relacionado a la legitimación de la dirección y equipo, los docentes declaran abiertamente el reconocimiento de la competencia en la administración que se realiza del establecimiento, unido a la motivación y apoyo para la mejora de la gestión.

Todo lo anterior permite señalar que la asistencia técnica realizada por la UC presenta un alto grado de efectividad en el área de gestión educativa, siendo capaz de entregar herramientas y dejar capacidad instalada para fortalecer las condiciones institucionales.

VI Conclusiones y Discusión

Es importante señalar que, a nivel de investigación, es posible visualizar diferentes efectos e impactos que trajo consigo la realización de la asistencia técnica al establecimiento. Bajo esta mirada, se considerará como efecto todo aquel cambio concreto que se observó en el centro educativo producto del acompañamiento y, por otra parte, se abordará como impacto toda aquella acción, medida o reflexión que deviene de la mejora realizada por los actores educativos en el establecimiento, el proceso vivido y las mejoras posibles de adoptar desde la asistencia educativa.

En primer lugar, a partir de los resultados analizados, es posible señalar que la estrategia desarrollada por la UC para la atención de los liceos prioritarios en el área de gestión directiva, logró los efectos deseados. El trabajo realizado, a partir del modelo de intervención utilizado, permitió apoyar la gestión del establecimiento a partir de los aspectos básicos y necesarios para asegurar su funcionamiento en todas las áreas proyectadas y, por ende, alcanzó el objetivo que buscaba mejorar las condiciones institucionales y capacidades requeridas por el liceo.

En línea con lo anterior, respecto de la asistencia técnica, se pudo visualizar que en el establecimiento se trabajaron dos aspectos importantes de relevar: un proceso de inserción gradual y sistemático como parte de la dinámica del trabajo ATE-UC, y la participación activa de los procesos de perfeccionamiento realizados (Jornadas de Evaluación del desempeño docente y Curso de fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje). Estas medidas, en parte, fueron responsables de que, pese a las resistencias iniciales mostradas, los actores educativos fueran capaces de identificar el compromiso de trabajo por parte de la asesoría.

Como otro punto, es importante considerar el proceso comunicacional como uno de los aspectos centrales para el abordaje de la asesoría. La fluidez en la comunicación con los actores del liceo, producto de las visitas constantes y del diálogo directo, permiten establecer una escucha activa, que ayuda a recoger la mayor cantidad de necesidades y preocupaciones para desarrollar un plan remedial que sea lo más cercano a las necesidades del centro, y que los actores se sientan considerados y escuchados en relación a sus necesidades. Esto sin comprometer los objetivos del proyecto ni tampoco su meta. En términos concretos, la capacidad de reunir a los profesionales que componen el área de gestión directiva, y lograr que entre ellos existiera un canal de comunicación fluida, fue uno de los hitos más importantes para cimentar la orientación hacia la mejora, ya que también permitió que se vieran como un equipo y tomaran decisiones como tal.

Unido a lo mencionado anteriormente, otro factor importante es haber funcionado como equipo. Todas las iniciativas realizadas en el liceo evidenciaron la presencia articulada y coordinada de la ATE-UC en terreno, incluyendo la asistencia de especialistas. Al respecto se desarrolló, un proceso de reflexión y análisis acerca del rol de la Coordinación de Terreno AT/PUC. Se estableció un cronograma de trabajo con el liceo que permitiera lograr los objetivos propuestos. Estas prácticas, también fueron adquiridas y replicadas por parte del equipo directivo del establecimiento, lo que ayudó a su organización y funcionamiento.

Es por lo expuesto que se hace posible señalar que fue posible ver cambios importantes a nivel de liderazgo por parte de la directora del liceo. Al contar con un canal de comunicación claro y directo con su equipo directivo, se observó una mejora de su gestión al interior del centro y con los diferentes actores educativos. En conjunto con esto, logró cohesionar a su equipo, generando climas positivos y relaciones de confianza en el entorno, lo que también se visualizó en las otras áreas de gestión que apoyó la ATE, referidas a gestión pedagógica-curricular y de convivencia. En términos generales, se

pudo vivenciar el cambio hacia un liderazgo legitimado en el establecimiento, y el fortalecimiento de las condiciones institucionales, mostrando una clara mejora en cuanto a la percepción que existía con al compromiso y gestión del liceo. Esto se vio apoyado por los constantes convenios y apertura del centro hacia la comunidad educativa y su contexto.

Ahora bien, al referirnos a los impactos que tuvo la intervención para el desarrollo del trabajo de la ATE-UC, en primer lugar, fue muy importante obtener retroalimentación, desde los actores involucrados, que permitiera mejorar el modelo de acompañamiento, hacerlo más efectivo y acorde a las necesidades de los interlocutores. Lo anterior debido a que se vivencia un proceso de alta dificultad, que requiere una presencia activa en el centro educativo y un constante trabajo con todos los niveles. Sin dejar de lado que quien realice la asistencia técnica debe contar con la suficiente experiencia y conocimiento de cómo funciona un liceo. Partiendo desde los supervisores ministeriales, sostenedores, directores, equipo directivos y técnicos, y profesores.

Otro aspecto necesario de considerar en el trabajo con un establecimiento vulnerable, es la variedad de especialistas que apoyan a cada liceo. El hecho de trabajar con la gestión, la convivencia y el área curricular-pedagógica necesita de apoyos específicos que sean adecuados a las necesidades particulares. El dar respuesta a esto genera un compromiso mayor en las personas que conforman los equipos, se muestra preocupación y afecto hacia el trabajo que se realiza. Hay disposición y cooperación en las tareas que se encomiendan.

Además de lo anterior, el aspecto más importante es el contar con un modelo de intervención que actúe como un modelo base y que, como tal, debe ser constantemente revisado y mejorado. Por lo anterior, debe ser contextualizado y adecuado a la realidad

de cada establecimiento, adquiriendo la capacidad de flexibilizar su jerarquización y priorización de las áreas de atención y acompañamiento.

En cuanto al establecimiento, una muestra clara de la mejora en la gestión se une a la generación de convenios con universidades y centros educativos que ven, en el liceo, una institución capaz de dar respuesta a sus preocupaciones y necesidades. En términos concretos, el liceo logró generar becas con centros de formación técnica y universidades, además de cursos de perfeccionamiento para sus docentes. También logró el apoyo de una compañía local de telecomunicaciones en cuanto a donaciones de equipos y talleres para los estudiantes. Por otra parte, fue capaz de becar a docentes para que asistieran a cursos de perfeccionamiento, postítulos y magíster, dando facilidades y apoyos desde la organización del liceo, asegurando que contaban con las horas y tiempos necesarios para atender a los nuevos desafíos.

Estas experiencias son claras demostraciones que la ejecución y gestión por parte del establecimiento, puede funcionar de manera autónoma y en constante evolución, lo que implica que estemos frente a una capacidad instalada que antes no existía.

Ahora bien, todo lo señalado anteriormente, específicamente la gestión directiva y el rol del equipo directivo y el director, es necesario que se organice considerando las Políticas públicas. Frente a esto, Bellei et al. (2004), constata que entre las características de las escuelas efectivas está el desarrollo de las capacidades de los profesores como un factor que no queda a la improvisación ni a las voluntades de los docentes; por el contrario, se cuenta con variados mecanismos para enfrentar este tema y una de las características comunes es que los directores saben aprovechar y potenciar al máximo a sus profesores. Bajo ese contexto, las políticas de mejoramiento educativo que no incorporen estrategias para potenciar este rol en los directivos, evidentemente tendrán serias limitaciones en su viabilidad y eficacia.

Principalmente por lo que señala sobre la influencia motivacional, Razcynski y Muñoz (2005) en donde establecen que los buenos resultados educativos en escuelas en

sectores de pobreza muestran que los directores son “altamente motivadores, que constantemente instan a los profesores a trabajar duro en pos de los objetivos de la escuela; en este sentido, son directores que apuestan y actúan para lograr un mayor involucramiento de sus docentes, a través refuerzos positivos y de un reconocimiento permanente de su trabajo”

Por lo que, como señalan Cancino y Vera (2016), es evidente lo gravitante que se torna el que una política educativa incorpore estrategias orientadas a dotar a los directivos escolares de las competencias necesarias para influir en la motivación, compromiso y adhesión de los docentes un proyecto común de escuela, de tal forma que la traducción de este *ethos* se verifique en la mejora sistemática de la práctica pedagógica y en los esfuerzos por aportar una formación pertinente para el desarrollo de los estudiantes.

Por lo tanto, considerando lo que plantean los autores antes mencionados, en la medida que se pueda relevar la importancia de la figura de la gestión directiva como uno de los ejes para la mejora de la gestión general del establecimiento, será posible visualizar resultados y orientaciones que estén alineados con las necesidades contextuales de cada establecimiento, siendo clave que se les entreguen las herramientas necesarias para que puedan desarrollar y proyectar su trabajo educativo.

Ahora bien, para finalizar, es importante abordar de manera concreta las limitaciones del estudio. En un primer nivel, sería de gran relevancia para este estudio el haber ampliado la mirada a partir de los resultados obtenidos en las otras dos áreas de la estrategia y que no fueron incorporadas, en específico tiene relación con ahondar el análisis con el ámbito pedagógico-curricular y el de convivencia e inclusión. Lo cual permitiría complementar la información de la asistencia técnica, pudiendo obtener una

visión general de la experiencia y ampliando las posibilidades de mejora para el modelo de acompañamiento.

En un segundo nivel, se requiere ampliar la mirada desde otros centros que también fueron parte de la experiencia, debido a que obtener información desde una mayor cantidad de fuentes permitiría el desarrollo de un modelo más integrador y la realización de una autocrítica reflexiva del proceso experimentado y análisis del comportamiento del modelo y funcionamiento del equipo.

En un tercer nivel, el tiempo que toma la realización del estudio, por la longitud del análisis. Orientó el trabajo hacia el uso del caso único, lo que fue necesario para su desarrollo y accesibilidad. Habría sido altamente complejo utilizar éste nivel de análisis de contenido para cada uno de los actores a evaluar.

Finalmente, como un cuarto nivel, una gran limitación se relaciona con el desfase que presenta la realización de este proyecto, debido a que es parte de una experiencia que ya fue desarrollada hace bastantes años. Pese a lo anterior, esta limitación se resuelve con la reflexión conceptual realizada. Los procesos y problemas son de fondo, y compartidos por las escuelas, más allá de los tiempos en los cuales se obtuvieron los datos

Bibliografía

- Arancibia, V. (1992) Efectividad Escolar: un análisis comparado, CEP Chile, Santiago, Chile.
- Arriaga, J. (2008) Teorías de la Gestión y la planificación educativa. Videoconferencia sobre gestión en Latino América. México. Rescatado de blog.pucp.edu.pe/action.php?action=plugin&name=LinkCounter&type=c&k=20081118-VIDEOCONFERENCIA...ppt
- Bellei, C. y otros (2004) Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede? UNICEF y Asesoría para el Desarrollo. Santiago.
- Bellei, C. y Otros, (2010), Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?, Ocho libros, Santiago, Chile.
- Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J. (2010), Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia, Ocho libros, Santiago, Chile.
- Bris, M. (1996) Organización y planificación integral de centros educativos. Arriarán.
- Brunner, J. et al. (1994) “los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI”.
- Brunner, Jose & Elacqua, Gregory. (2018). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. Ponencia del Congreso Nacional REDUC “Investigación educativa e información”. Santiago. Págs. 4-15 y 18-26.
- CEPPE. (2009) Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 7, Número 3.
- CIDE (1999) Evaluación intermedia del programa MECE-Media, Santiago.
- Creswell, J. (2008, febrero). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan.

- Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile (2005) Estudio sobre la vulnerabilidad en estudiantes de enseñanza media.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1): 1–26.
- Eyzaguirre, B y otros (2008) Las escuelas que tenemos. Revista de Estudios Públicos, N° 111.
- Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Flores, R. (2009), Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Ediciones UC, Santiago, Chile.
Fuente: Diario La Tercera del 27/12/2016.
- Fullan, M. (1998). The return of large scale reform. Mimeo. OISE, University of Toronto.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces. The Sequel*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London, New York: Routledge, Falmer.
- García Malo (2003) Los Problemas de la Gestión Educativa: Producto y Resultado de la Educación. Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company, Capítulo 3: "El muestreo teórico", pp. 45-77.
- Guerrero, G. (1998) "Diálogo público sobre educación, Foro n° 3". Santiago, Chile.
- Guerrero, G. y otro (2002). "Gestión escolar en contextos adversos, un análisis desde la intervención". Artículo en Revista Pensamiento Educativo, Vol. 31. PUC.
- Guerrero, G. (1998) "La gestión educativa en establecimientos educacionales eficientes" Documentos de Trabajo CIDE.

- Guerrero, G. (2005) “Gestión Educativa basada en competencias: una clave para mejorar la calidad de la educación”. Artículo para La Revista Pensamiento Educativo. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. V/ 36.
- Guerrero, G. (2010) “Liceos Prioritarios: Mirada desde la Asistencia Técnica”. Artículo para la Revista EXTRAMUROS 2010 (V/9) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). Editorial Mc Graw-Hill. México.
- House, E.R. (1980), “Evaluating with validity”. Beverly Hills, California. Editorial Sage.
- Lavín, S., del Solar, S., Padilla, E. (1997) El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de construcción de identidad. Guía metodológica, PIIIE, Santiago.
- Marco para la Buena Dirección. Estándares para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño. Segunda consulta nacional.
- Miller, E. (2004) “Mejoramiento de la equidad y provisión de la educación primaria de calidad para los grupos vulnerables de América Latina y El Caribe. Artículo (págs. 57 q 84). En documento Gestión de la educación en América Latina y el Caribe ¿Vamos por un buen camino? OREALC/ UNESCO Santiago.
- MINEDUC (2006) “Estrategias Liceos Prioritarios” Términos técnico de referencia. Santiago. Chile.
- Ministerio de Educación (s/f), Proyecto Educativo Institucional, Santiago.
- Ministerio de Educación, División de Educación General / Nivel de Enseñanza Media. (2006, 2007) “Especificaciones Técnicas y Administrativas para la Asistencia Técnica de las Universidades a los Liceos Prioritarios”.

- Ministerio de Educación, MECE-Educación Media (1997), Gestión del Equipo Directivo del Liceo. Carpeta I, Liderazgo compartido en una organización para el aprendizaje, Santiago.
- Ministerio de Educación, Programa Montegrande. (2004a). *Obras son Amores*. Santiago.
- Ministerio de Educación, Programa Montegrande. (2004b). *Gestión de la Diferencia*. Santiago.
- Ministerio de Educación, Programa Montegrande. (2006). Informe Final. Mimeo. Santiago.
- Mintzberg, H. (2005) “Liderazgo” Harvard Business Review.
- Morse, M. (1994) Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Colombia. Contus editorial Universidad de Antioquia.
- Nevo, D. (1983), “The Conceptualization of Educational Evaluation”. Review of Educational Research. 53 (1), pág. 117-128.
- Oplatka, I. (2016), Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. Efectividad escolar y cambio educativo: en condiciones de pobreza en Chile. Santiago: Ministerio de Educacion/Unicef, 2005.
- Ríos, T. (2004), La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar, Tesis para optar al grado de doctor en ciencias de la educación. PUC.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Sander, B. (1996) “Nuevas tendencias en la gestión educativa: Democracia y Calidad. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo.
- Solano, Alpígar, José (2005) Educación y Gestión en América Latina.

- T13, (2017), Brecha de puntajes PSU, Extraído de <http://www.t13.cl/noticia/nacional/psu-2017-3-cada-10-alumnos-no-logra-puntaje-minimo-postular>.
- Tójar, J. (2006). Investigación Cualitativa: Comprender y Actuar. Editorial la Muralla, Madrid, España.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?, CEPPE-UC, Santiago, Chile.
- Weinstein, J. (2002) “Calidad y centros educativos: Condiciones y Desafíos” Artículo en Revista Pensamiento Educativo. Vol. 31

ANEXO 1

Guión temático de entrevista aplicada a Directora, el que permite realizar la revisión de cada una de las preguntas realizadas.

Página 117

ANEXO 2

Guión temático de entrevista aplicada a Equipo Curricular, el que permite conocer la información que se recopiló con el equipo.

Página 119

ANEXO 3

Escala Valorativa aplicada a los Docentes para la realización del diagnóstico y que permitió conocer su visión en cuanto a las áreas de gestión.

Página 121

ANEXO 4: Análisis de Contenido Entrevista Directora

Se adjuntan los diferentes textos que componen el análisis de contenido realizado a la información recopilada por medio de la entrevista, pudiendo revisar las respuestas dadas por la profesional.

4.1	Texto de Campo:	página 127
4.2	Texto del Investigador:	página 155
4.3	Texto Interpretativo Provisional:	página 187



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Guión temático Entrevista Director(a)

Datos generales

Edad:

Género: Masculino Femenino

Establecimiento: _____

Cargo que desempeña: _____

Área Gestión Directiva

En relación al uso del tiempo escolar

- 1.- Los alumnos cumplen con los horarios de inicio y término de actividades
- 2.- Los docentes cumplen con los horarios y jornadas laborales
- 3.- Los directivos cumplen con los horarios y jornadas laborales
- 4.- Los docentes cuentan con horas libres

En relación al nivel de Competencias de Liderazgo y de Administración del Director y Equipo Directivo a la luz del Marco para la Buena Dirección

- 1.- Competentes en la administración y organización de recursos del Liceo
- 2.- Apoyo, motivación y administración para el aumento de la efectividad en el establecimiento
- 3.- Comunicación clara y respetuosa de las necesidades y opiniones de otros actores
- 4.- Detección información útil para la toma oportuna de decisiones y la consecución de resultados educativos

En relación a los resultados y satisfacción

- 1.- Aumentado sus logros de aprendizaje de los estudiantes
- 2.- Mejores logros en sus resultados institucionales
- 3.- Mayor satisfacción en cuanto a los logros de aprendizaje de los estudiantes y los resultados institucionales
- 4.- Mejoramiento del clima en el establecimiento
- 5.- Evaluaciones que se realizan en el establecimiento y cómo se realizan
- 6.- Cultura evaluativa
- 7.- Procesos instalados en el liceo
- 8.- Resultados obtenidos por el liceo en pruebas estandarizadas a nivel nacional en relación a los años anteriores.



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Guión temático entrevista Equipo Curricular

Datos generales

A continuación complete los datos según corresponda.

Edad:

Género: Masculino Femenino

Cargo que desempeña: _____

Edad:

Género: Masculino Femenino

Cargo que desempeña: _____

Edad:

Género: Masculino Femenino

Cargo que desempeña: _____

Establecimiento: _____

Área Gestión Directiva

En relación al uso del tiempo escolar

- 1.- Alumnos y horarios de inicio y término de actividades
- 2.- Docentes y horarios y jornadas laborales
- 3.- Directivos y horarios y jornadas laborales
- 4.- Docentes y horas libres
- 5.- Tiempos para la jornada de clases, tanto las horas frente a curso como las de libre disposición

En relación al nivel de Competencias de Liderazgo y de Administración del Director y Equipo Directivo a la luz del Marco para la Buena Dirección

- 1.- Competencia del director y equipo directivo en la administración y organización de recursos del Liceo
- 2.- Apoyo, motivación y administración del director y equipo directivo para el aumento de la efectividad en el establecimiento
- 3.- Comunicación clara y respetuosa de las perspectivas de otros actores por parte de la dirección y el equipo directivo
- 4.- Toma de decisiones y la consecución de resultados educativos de la dirección y equipo directivo

En relación a los resultados y satisfacción

- 1.- El establecimiento y logros de aprendizaje de los estudiantes
- 2.- El establecimiento y logros de sus resultados institucionales
- 3.- Satisfacción de los funcionarios del establecimiento en cuanto a los logros de aprendizaje de los estudiantes y los resultados institucionales
- 4.- Mejoramiento del clima en el establecimiento
- 5.- Evaluaciones que se realizan en el establecimiento y cómo se realizan
- 6.- Cultura evaluativa del establecimiento
- 7.- Procesos instalados en el liceo
- 8.- Resultados obtenidos por el liceo en pruebas estandarizadas a nivel nacional
- 9.- Coordinación entre el jefe UTP, curricularista y evaluadora



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Escala Valorativa Aplicada a los Docentes

Datos generales

A continuación complete los datos según corresponda.

Edad:

Género: Masculino Femenino

Establecimiento: _____

Cargo que desempeña: _____

En las siguientes páginas se presenta una escala valorativa con una serie de reactivos, o afirmaciones, que han sido elaboradas para recoger su percepción en relación a diferentes aspectos vinculados con la implementación de la asesoría en su establecimiento. La escala se encuentra dividida en 4 niveles que demuestran grado de acuerdo con lo planteado. Estos son Muy en Desacuerdo (MD), En Desacuerdo (ED), De Acuerdo (DE) y Muy de Acuerdo (MA). Se espera que marque con una X aquella con la que se encuentre más de acuerdo.

Se recomienda no pasar mucho tiempo con cada pregunta, pero asegurarse de contestarlas de la forma más completa posible. Trabaje rápido, pero con cuidado.

Gestión Pedagógica						
N°	Tópico	Reactivo	MD	ED	DE	MA
1	Existencia y funcionamiento de una unidad Técnico Pedagógica	El establecimiento cuenta con una UTP con dotación básica y disposición completa de tiempo				
2		La UTP realiza sus funciones ordenadamente				
3		Existe una planificación curricular anual por parte de la UTP				
4		Hay una validación institucional de la UTP en grado y tipo de liderazgo técnico sobre los profesores				
5		UTP desarrolla tareas de diverso carácter en el establecimiento				
6	Existencia y funcionamiento de instancias de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo	Existe un trabajo colaborativo entre el grupo de profesionales del establecimiento				
7		Los docentes realizan trabajos por departamento				
8		Existen instancias de reflexión y trabajo colaborativo en los consejos de profesores				
9	Calidad y adecuación de los recursos y el material pedagógico	El CRA cuenta con materiales pedagógicos adecuados				
10		El CRA cuenta con recursos de calidad				
11		La sala Enlaces es adecuada y cuenta con recursos de calidad				
12		Los laboratorios son de calidad y adecuados				
13	Nivel de competencias profesionales a la luz del Marco para la Buena Enseñanza	Los docentes muestran buenos resultados en la Evaluación del Desempeño Docente				

N°	Tópico	Reactivo	MD	ED	DE	MA
14	Situación profesional de los docentes	Los docentes del establecimiento cuentan con un buen nivel de formación y capacitación profesional				
15		Los docentes cuentan con el apoyo del establecimiento para la realización de perfeccionamientos				
16	Expectativas y Percepciones	Los docentes están capacitados y motivados para enseñar				
17		El establecimiento ha obtenido buenos resultados académicos los subsectores de Lenguaje y Matemática				
18		El establecimiento tiene una política clara en cuanto a las evaluaciones que se le realizan a los estudiantes				
19		El establecimiento cumple su rol de Agente Educativo				
20		Han aumentado las expectativas en relación a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento				
21		Ha aumentado la capacidad de los docentes para tratar con una población vulnerable				
22	Ajuste de los tiempos a la Normativa JEC	La distribución de los tiempos del establecimiento se ajusta a la normativa JEC				
23		Se cuenta con criterios determinados para la construcción de los horarios escolares				
24		Ha habido un aumento en la eficiencia y cumplimiento del uso de los tiempos planificados				

Gestión Directiva						
N°	Tópico	Reactivo	MD	ED	DE	MA
25	Oferta Técnico Profesional	El establecimiento cuenta con una oferta técnico-profesional pertinente				
26		El establecimiento cuenta con una oferta técnico-profesional de calidad				
27		Hay una correcta articulación de la formación general y la formación diferenciada en el establecimiento				
28	Uso del Tiempo Escolar	Los alumnos cumplen con los horarios de inicio y término de actividades				
29		Los docentes cumplen con los horarios y jornadas laborales				
30		Los directivos cumplen con los horarios y jornadas laborales				
31		Los docentes cuentan con horas libres y “tiempos muertos”				
32		Los docentes utilizan el tiempo educativo de forma criteriosa				
33	Nivel de Competencias de Liderazgo y Administración del Director y el Equipo directivo a la Luz del Marco para la buena dirección	El director y el equipo directivo son competentes en la administración y organización de recursos del establecimiento				
34		El director y el equipo directivo apoyan, motivan y administran de forma tal que ha aumentado la efectividad en el establecimiento				
35		El director y el equipo directivo demuestran una comunicación clara y respetuosa de las perspectivas de otros actores				
36		El director y el equipo directivo detecta información útil para la toma oportuna de decisiones y la consecución de resultados educativos				

N°	Tópico	Reactivo	MD	ED	DE	MA
37	Clima Laboral	Existen buenas relaciones profesionales entre los diferentes actores educativos				
38		Existe un buen trato entre los directivos y los docentes				
39		Los directivos cuentan con herramientas para poder tratar temas y problemas de convivencia				
40		Los directivos cuentan con herramientas para poder tratar temas y problemas de inclusión				
41		Los docentes cuentan con herramientas para poder tratar temas y problemas de convivencia				
42		Los docentes cuentan con herramientas para poder tratar temas y problemas de inclusión				
Gestión Convivencia e Inclusión						
43	Nivel de competencias de directivos y docentes para la convivencia e inclusión	Existe una capacidad instalada de los docentes en cuanto a la creación de un clima inclusivo en la sala				
44		Existe una capacidad instalada de los directivos en cuanto al apoyo a los docentes para la creación de un clima inclusivo en la sala				
45	Resultados y Satisfacción	El establecimiento ha aumentado sus logros de aprendizaje de los estudiantes				
46		El establecimiento ha presentado mejores logros en los resultados institucionales				
47		Existe una mayor satisfacción de los funcionarios del establecimiento en cuanto a los logros de aprendizaje de los estudiantes y los resultados institucionales				

ANEXO 4.1 TEXTO DE CAMPO

GG: la idea de esto es que se divida en tres grandes áreas que fueron las intervenidas, la Gestión Curricular, la Gestión Directiva y la de Convivencia e Inclusión, y en ese sentido hay como algunos subtemas con respecto a eso. Supongamos, en la parte de gestión pedagógica hay uno que tiene relación con UTP, en ese caso la existencia del funcionamiento de UTP, y pensando en eso si Ud. considera que la dotación de personas que tiene acá en el colegio están de acuerdo a las necesidades del establecimiento en cuanto a los UTP, solamente.

CM: mm es mi estructura, yo pienso que es lo que necesito, porque cuando yo llegué habían 3 Coordinadores pedagógicos, uno que era como jefe técnico y otro dos que eran coordinadores que se avocaban a ciertas áreas. No me pareció muy adecuado como estructura, por lo que yo preferí dos y que se focalizaran uno en primer ciclo, que es primero y segundo medio, y otro que estuviera en tercero y cuarto medio, y que ella trabajara más el aspecto modular de la parte profesional y que nos focalizáramos más en el trabajo de ir viendo los proceso de práctica hasta que llegaran a la titulación, así que actualmente a mí me acomoda, pero es la estructura que yo quise darle como institución.

GG: Y lo otro, pensando en estos UTP, usted considera que los UTP realizan las funciones que les corresponden, o de repente hay algunas mezclas de funciones, pensando en los roles y funciones de cada establecimiento establecidos claramente, si acaso el UTP está abocado solamente a sus roles y funciones o van un poco más allá.

CM: No, yo creo que he debido intervenir bastante, he debido intervenir bastante en el proceso de trabajo, especialmente del jefe del primer ciclo, e hice harto acompañamiento, pero no dio resultados.

GG: ¿cómo modelamientos?

CM: como modelamiento, lo que hice fue acompañamiento, claro, desde la ATE y yo en lo personal. No hubo resultados, no hubo cambios, de hecho los resultados académicos siguen siendo los mismos, no intervenía a los profesores y tampoco los apoyaba debidamente, no así en tercero y cuarto, que la coordinadora sí partió con algunas

debilidades en un inicio, pero ella permitió acompañarse y fue siendo sistemática en el proceso, entonces fue dando giros relevantes, al punto que hoy día tenemos convenios y aumentamos los porcentajes de titulados. Yo encuentro que ahí ha sido un buen trabajo, pero en primero y segundo no, me ha costado, tal vez porque también los profesores del plan técnico profesional son más abiertos al modelamiento, tienen menos prejuicios en cuanto a ser acompañados y son más receptivos al proceso de cambio, de innovación, en cambios los profesores que están en el plan general, son mucho más reticentes frente al cambio y ahí cuesta. Ahora, fíjate que el Jefe técnico actual ha hecho mejor trabajo que el anterior, pero no obstante, como es parte del cuerpo docente, tiende a no ser, como decirlo, persistente en el logro de los cambios.

GG: ¿Pero de alguna forma retrocede a sus prácticas habituales?

CM: claro, empieza a comprender lo que dice el profesor, entonces no los ayuda a avanzar, entonces ahí se dificulta la labor. Creo que el primero y segundo es donde más fuerte ha sido, donde más problemas hemos llegado a tener.

GG: en ese sentido, ¿UTP genera una planificación anual, por semestre, de las unidades de aprendizaje, etc.?

CM: Primero, en diciembre, ellos hacen su plan de trabajo anual y de ahí, en conjunto con los profesores, se aúnan los proyectos, de dirección, de jefatura técnica y docente. Eso lo hicimos en este año, en la última semana de diciembre y luego lo retomamos en marzo, donde fuimos haciendo los ajustes al proceso, y de ahí vamos haciendo revisiones semanales de las tareas, porque nos reunimos una vez a la semana.

GG: y entendiendo eso y pensando que el UTP ha generado un trabajo, se ha estado, de alguna forma, reorganizando esta función del UTP, ¿usted considera que por parte de los profesores hay una validación del trabajo que generan las personas que están en UTP?

CM: hoy día sí. Después del cambio, como cambiamos a Patricio, si, si hubo una validación. Ahora, a la Patricia le ha costado también validarse, en el sentido de cómo los

profesores la ven de igual a igual, o como un par, pero que ya tiene una experiencia mayor que el resto y tiene una autoridad sobre los demás que la valida.

GG: ¿ella fue Jefa de Departamento?

CM: ella fue la Jefa de Departamento, entonces tiene un liderazgo fuerte, no obstante, le falta más firmeza para conducir a todos en la misma línea.

GG: y dentro de todas las tareas que tienen los UTP, ¿cuáles serían algunas de las que realizan? En términos generales

CM: es que están abocados a todo, o sea a la fortaleza que le hemos dado al tema de la planificación, aunque los profesores fueron resistentes, eso ya se consolidó, luego a los procesos evaluativos en el proceso de aprendizaje, pero ahí yo veo debilidades de ambas coordinadoras en la formación por el tema de evaluación. Entonces, revisan las pruebas de los profesores, pero como tienen debilidad de conocimiento en esta área, no logran mejorar los procesos. Yo quería hacerme cargo de esa área, pero aún hay resistencia en los procesos, con los profesores hemos ido avanzando ahora y tenemos un trabajo de aula y ellas (coordinadoras) van al aula a estar con los profesores y eso fue un trabajo de resistencia, entonces por un lado me gustaría ir más rápido, pero por otro lado así se han ido dando pasos en esta realidad, un paso pequeño es grande.

GG: o sea, de alguna forma ¿se van asentando los procesos?

CM: Es que eso estuvimos reflexionando, un poco también con la mirada de la ATE, no cierto, que yo voy con procesos más rápidos, pero la realidad, como es resistente, puedo tener una reacción de involucionar en vez de evolucionar, entonces por eso, ir asentando poco a poco. Entonces ahora nos hemos focalizado en esta tarea de ir al aula, ir al aula y eso, bueno, toda la ATE sabe que ha sido de gran dificultad. Hoy en día los coordinadores van al aula, yo también voy al aula y sin resistencia de los profesores, así que eso es un avance. Ahora, yo creo que la tarea, ya para el próximo año es formar y capacitar a las coordinadoras para que sean capaces de traspasar competencias de evaluación en los profesores, ese es un tema pendiente que no lo logré. Estaba en mi meta de este año pero no se ha logrado.

GG: bueno, pero todavía hay espacio de tiempo de alguna forma para buscar una instancia.

CM: lo que pasa es que en estas realidades municipales de colegios prioritarios y vulnerables, los temas emergentes, por mucha planificación que desarrollemos, tienden a desfocalizarnos, por ejemplo ahora el tema del PADEM que ha sido un tema que nos desenfoca y que además, cuando va avanzando, tiende a generar otra vez la resistencia de los profesores, se empieza a retroceder, entonces ahí no es fácil trabajar en esta realidad para lograr calidad.

GG: ahora, de alguna forma igual, que se generen diferentes instancias o que ya se hayan institucionalizado algunos momentos para poder avanzar o momentos donde se puedan juntar?

CM: Si, de hecho el proceso de evaluación, que es ya un avance, hicimos la apertura de la evaluación de IPG, que eran cuatro instancias al año, y está ordenado por horario, en donde todos nos movemos, y antes que yo llegara, eso era imposible, porque los profesores no lo permitían porque los alumnos decían que no servían para nada y la mayoría de los alumnos no llegaban a la universidad, entonces como hemos ido trabajando en conjunto con ellos también, la idea ha sido hacer jornadas de trabajo y dentro de los pocos tiempos que tenemos hemos hecho dos jornadas fuertes que nos permitieron avanzar en un trabajo colaborativo de los profesores y ellos sintieron que es parte de ellos también.

GG: y pensando en eso mismo trabajo colaborativo, los profesores tienen reunión de GPT cada uno, ¿usted considera que esas reuniones son trabajos reflexivos en torno a su quehacer pedagógico o prácticamente sigue funcionando como una instancia de descargo donde llegan y, de alguna forma, es el momento para relajarse y decir todo lo que pasó en la semana más que reflexionar con respecto a lo que están haciendo?.

CM: eso pasó en el primer año. En el primer año como perdí energía en conocerlos focalizamos reuniones generales en todos los procesos, y pasó lo que tú dices, eran reuniones de descargo, de casi catarsis, de relax, pero me di cuenta que no avanzábamos. Ahora, en el segundo año nos pusimos el objetivo, que era avanzar en los procesos, y

estructuramos todas las reuniones de este año, todas las reuniones de GPT bien detalladas y estructuradas y el afán de conocer y de avanzar con los profesores, hizo que yo misma perdiera avance. Entonces ahora, cuando me asenté, planifiqué con ellos, entonces ahí les hemos dado tiempo. Este año si, este año ha sido de trabajo proyectivo, les hemos dado tiempo, además probando el trabajo de prácticas pedagógicas hay una mayor colaboración y articulación entre ellos mismos, y ahí yo reconozco que ha habido un buen trabajo de las dos coordinadoras pedagógicas y a su vez una vez a la semana pasan con los jefes de departamento y lograron hacer un trabajo de equipo a pesar de la actitud de resistencia. En este caso, por ejemplo se hizo traspaso de competencias, por ejemplo, lenguaje traspasó a todos los otros niveles las competencias de comprensión lectora, lo que no logramos en matemáticas, pero ya pasó por la falta de habilidades que tienen los profesores y eso responde a otras necesidades que habría que atender antes.

GG: y pensando en esta, de alguna forma, mayor apertura de los docentes y mayores opciones para la reflexión, y focalizándonos específicamente en los docentes, ¿cómo considera que es el nivel de ellos en cuanto a formación, capacidades y su motivación para poder trabajar acá?

CM: No es fácil porque es heterogéneo, o sea, yo tengo profesores técnicos de buen nivel y tengo profesores técnicos de muy mal nivel. Ahora, el año pasado me preocupe de sacar a dos profesores que estaban a contrata y que tenían grandes debilidades y que no eran aporte al sistema, y eso me permitió además contratar cuatro profesionales fuertes, dos para comunicaciones y dos para mecánica y eso logra balancear y permite que los que estaban, que no eran de un óptimo nivel, se elevara, ya, e independientemente empezaran a buscar capacitaciones. Entonces yo diría que estamos en un proceso de transformación y hoy día los profesores demandan opciones de capacitación en áreas específicas. Ahora, a través del convenio que uno establece a través de este trabajo de consejo asesor, hemos logrado que las empresas nos aporten capacitaciones para los profesores, pero con fuerza en mecánica y tengo debilidad en telecomunicaciones, porque administración ya DUOC me va a capacitar a los profesores, entonces esta interrelación que se produjo con ellos también los ha hecho cuestionarse, pero yo lo encuentro positivo, porque los ha hecho cuestionarse en que ya no estamos preparados para enfrentar este convenio, entonces si no están

preparados, hoy en día ellos están abiertos a las capacitaciones, y la buscan, la piden, entonces desde ahí yo te hablo de una realidad de profesores, que se reconocen con debilidades pero que hoy día buscan cómo tener más capacitaciones y están solicitando, pero también hay profesores que me han dicho claramente, no me interesa el convenio, entonces, bueno, ahí ya no los puedo despedir, pero ahí sí se empezó a hacer un trabajo casi personal de transformar. Ahora, cuando tú hablas de la motivación, cuando llegué aquí, no había motivación por el tema, esto era un campo de guerra entonces la autoridad siempre era... había que oponerse porque eras mi enemigo, entonces me tomé un año completo para dar vuelta ese concepto, que no me ayudó a avanzar en la gestión, pero sí en la afectación, en el creer, en el renovar esta mirada de la educación. Yo te diría que está logrado en un porcentaje, no en la totalidad, porque esta es una realidad muy dura, hay historia social y política involucrada, que hace que los profesores que han venido de años y que el tema político no tiene ninguna intención de sanarlos y eso hace que la gestión del liceo sea compleja, sea muy compleja, pero también de ir aprendiendo las distintas variables y de ir moviéndose, como yo digo siempre, con el espiral y focalizando todos los temas emergentes, siempre con una búsqueda de anticipación, pero para provocar el cambio cultural de la institución, y si tú me preguntas, yo diría que hoy día la institución está en un punto de cambio, o sea que no es que ha cambiado, o sea, todos se dieron cuenta de que no tenemos todas las competencias que requerimos y hoy los profesores lo reconocen, antes no lo reconocían, entonces cuando les planteo el proyecto de trabajar el aula con un modelo cognitivo con nombre y apellido, hay una reacción negativa porque hay desconocimiento, y también porque no tiene las capacidades, las que hemos ido abordando, hoy día es de lenguaje común, si no es de aplicación total es de lenguaje. Mira, para lograr aprendizajes en los alumnos, pero no es total, si tú me preguntaras por porcentajes, no debe alcanzar al cincuenta por ciento de los profesores, por eso te digo que es una realidad muy heterogénea, que ahora está en un proceso de cambio, que espero que se logre antes de los años que nos faltan.

GG: bueno, pero como proceso que está cambiando una cultura prácticamente, es esperable que sea un proceso lento que tenga sus pasos y sus vueltas sobre el mismo

proceso, entonces, en ese sentido tampoco es tan negativo que no hayan avanzado lo que uno se esperaba en la proyección.

CM: si, tal vez no al ritmo que yo esperaba o que yo deseaba, pero si, desde esa perspectiva. Ahora, hay un tema que coincide con que yo llevo una evaluación diagnóstica, pero no al primer año, porque el primer año era más de sostenerse acá, era una guerra, entonces hicimos un trabajo de diagnóstico a través de la herramienta que yo conozco que es la espiral dinámica, y eso se lo di a conocer a los profesores porque es una dinámica de ellos mismos, ya, con un cuestionario y después vimos los resultados y lo aceptaron, y esto no era ni mi mirada, ni de la UC, esto era la mirada de ellos mismos con respecto a la cultura, lo que ellos mismos pensaban, entonces eso fue lo bueno. Después lo conversábamos cuando yo me fui, pero lo que Ud. le entrego a ellos, es lo mismo que nosotros ya le habíamos dicho, hicimos los mismos procesos y todo. Ahora bueno, había que hacerlo nuevamente porque había que identificar, ellos tenían que identificar que no estaban bien, no podíamos avanzar si no podían identificar cuáles eran sus debilidades, y de ahí yo siento que ha sido un avance, el informe lo tiene don Guido, entonces no es un informe en que uno diga, “ah está todo bien”, no, sino que focaliza claramente cuáles son sus debilidades y lo reconocieron y lo aceptaron y ellos tienen ese informe, entonces yo creo que ese fue un punto relevante que permitió que esto se trabaje y el otro punto es el punto estratégico de cómo caminar con un cuerpo que además está todo sindicalizado, entonces eso implica instalar conversaciones con los directores sindicales, cambiar la mirada de guerra por una mirada de comprensión y colaboración, de sentarlos en la mesa a trabajar, aunque en un nivel, todo el mundo, todo, incluso la ATE, me criticó, pero esa fue una mirada estratégica, porque si uno no involucra a todos no se avanza.

GG: Pero eso obedece también al quehacer de cada uno y como cada uno interpreta ese quehacer, más que otra cosa.

CM: yo creo que hoy en día hay que estar aquí adentro para darse cuenta de cómo hay que funcionar, no siempre todo es efectivo, porque se avanza con unos, pero se estanca con otros, entonces por eso te digo que en cuanto a docentes es muy complejo y es porque las visiones que hay son muy heterogéneas, entonces hoy día hay algunos que dirían que

confían en esta gestión, otros que no confían, y declarado. Ahora, lo bueno es que lo declaran, entonces se camina mejor, es más transparente, sin ocultar nada.

GG: Entones, volviendo al tema del perfeccionamiento, el que los profesores estén más abiertos a eso, ¿el colegio también le está brindando opciones en cuanto a facilidades de tiempo, información o disposición?

CM: por ejemplo cuando es con las empresas nosotros les facilitamos los horarios o cualquier otra cosa, porque es en beneficio de la actualización, pero cuando son ya algo más generales, primero no contamos con recursos, yo no soy administrador de recursos, por lo que le pido a la corporación y a veces no, y las capacitaciones que se han hecho este año, una fue en ENLACES, que no era de costo, pero sí era de actualización e implementación, eso se hizo, en el fondo, si está en manos de la dirección, se hace, sobre todo cuando son de este tipo y cuando se requiere, se pide, pero no siempre se da. Ahora, yo siento que es una cosa importante que el año pasado se reimpulsara una capacitación en competencias que la hicieron bastantes profesores del área técnica, incluso la pagaron ellos, los motivamos nosotros y yo creo que la motivación fue tan buena que tuvimos 17 profesores que se inscribieron, 9 de los cuales aprobaron, y yo encuentro valioso, porque además ellos se lo pagaron, yo con el dolor de mi alma les dije que no, le mostramos la capacitación, la motivamos y todos encontraron que era importante para el proceso, sobre todo porque ellos trabajan en esta área. Y todo lo otro que se pudo, yo misma en mi rol, trabajando competencias, capacitaciones desde la dirección y jefatura técnica han aportado.

GG: Pensando en lo que usted decía en relación al tema de ENLACES, esto tiene que ver más que todo con los recursos que ellos disponen, ya sea pedagógicos, facilitadores, para la realización de tareas y de alguna forma para generar aprendizajes. Pensando en eso mismo, ¿Ud. Cómo consideran que son los recursos, pensando con los que cuenta el CRA, ENLACES, los talleres, qué pasa con esos espacios, cómo los considera? ¿Qué les faltaría?

CM: Los espacios son adecuados, lo que no son adecuados son los recursos que tenemos, los computadores son los iniciales de ENLACES, por lo tanto no tiene velocidad, se cae el sistema, entonces hoy día no facilitan el proceso pedagógico, y no entiendo por

qué ENLACES no los cambió, porque cuando se postuló al proceso bicentenario, yo no sé si fue mala gestión, pero no están actualizados los recursos hasta ahora, nos ganamos el proyecto de 8 notebooks y 8 datas, que hasta ahora no llegan, hicimos la capacitación, hicimos el proyecto de uso de recursos y no llegan, entonces no sé dónde estamos, en qué parte del camino quedamos porque, yo hago toda la indagación y ahora dicen que es por el tema de la reconstrucción, pero en un minuto fue la corporación que no había hecho la gestión, entonces ahí yo le pedí, les exigí, pero creo que la falta de autonomía de dirección en la asignación de los recursos debilita las mejoras. Si yo hoy día fuera responsable de la asignación de los recursos, el liceo tendría todo lo que necesita.

GG: Pero, eso era en cuanto a ENLACES, ¿qué pasó con el tema de Bibliotecas, el CRA?

CM: Biblioteca, recién este año estamos recibiendo material porque el centro de padre nos cooperó con la suscripción a revistas y llegan textos del CRA pero es muy poco porque cuando llegué estaba al evaluado. Ahora, agregamos a una persona extra, pero hoy día, por temas de PADEM, vamos a tener que renunciar a ella, entonces no se avanza. No sé, si el ministerio se hiciera cargo, porque de la mala administración que tienen las municipalidades, y que realmente verificaran que los recursos lleguen.

GG: en cuanto a los talleres, tengo entendido que luego les van a llegar motores y todos los elementos.

CM: Pero eso es gestión de dirección, ahí no hay gestión de corporación, obedece a la gestión del convenio que realizó dirección, o sea, eso es pura gestión, de lo cual me enorgullece porque, no sólo yo, sino que es la demostración de trabajo que hemos venido haciendo con los profesores, con los jefes de departamento y especialidades, que lograron trasladar esta malla, entonces eso los beneficia, entonces las empresas dicen, aquí algo bueno está pasando, aquí algo bueno se va a generar y hemos tenido buenos resultados, están aportando en verde y el solo hecho de ver a los profesores también, son muy buenos vendedores, pero ahora mi preocupación y donde tengo centrado mi foco hoy en día es en no decaer el tema técnico profesional que me ha desfocalizado de primero y segundo, que no deja de ser importante, pero donde también tengo debilidad.

GG: y pensando en la importancia de primero y segundo, y los resultados que se han obtenido, ¿Cómo considera que han sido los resultados obtenidos en PSU y SIMCE?

CM: cuando yo llegué, estaban los resultados SIMCE, que no eran trabajo de mi gestión, con eso no quiero decir que me lavo las manos, no, uno tiene que asumir el barco con todo lo que viene, pero si, bueno, yo se lo dije a don Guido, no se si bien o mal, pero a mí me sorprende que, teniendo el acompañamiento de la ATE, no se vieron, más bien, bajaron puntos, pocos que lo bajaron, me sorprende que con el acompañamiento de ustedes no se haya avanzado, porque yo esperaba trabajo técnico, especializado, o sea como lo que uno está acostumbrado, pero eso, ese pequeño detalle me hizo partir en desconfianza con la ATE, o sea yo partí con desconfianza mutua, porque digo, sí estuvieron un año y no lograron resultados, esto no funcionó, entonces cuando proponían cosas, yo era resistente, porque no les funcionó y yo venía con un trabajo de coordinación académica en otra institución de lo que sí habían resultados, tal vez ese fue un impasse que tuvimos. Ahora, por no conocerme a mí ni a mi trayectoria, también se provocaba en ellos esa resistencia, porque yo tengo que reconocer que pensaba, qué me van a decir, porque esta era mi crítica, ellos no tuvieron resultados en un año y en donde estamos, antes del año logro resultados, hasta que me di cuenta de que la realidad con los docentes era mucho más compleja, entonces ahora, si tú me hablas de resultados yo digo establecer el convenio, si, podríamos verlo como resultado, pero yo vendí en verde, y el otro día yo le contaba a don Guido cuando los profesores me dicen, “me subí a tu carro”, entonces, y el mundo empresarial lo ve cuando quien lidera lleva las riendas y nos da confianza, pero siento que ahí me eché mucha responsabilidad y eso cómo lo voy transformando al debe, entonces el otro día a mi gestión ha sido, el 2010, hacia afuera, vender el liceo y el 2011 va a tener que ser interna, o sea, preocuparme de los procesos de mejora sobre todo en producción, porque si tuviera profesores más fuertes en competencias, tal vez sería distinto y los dos coordinadores pedagógicos fuertes, porque yo diría que Alicia se ha hecho fuerte, pero igual necesita el acompañamiento, entonces he hecho muchas tareas, y creo que necesito un equipo con más conocimientos, pero lo bueno es que por ejemplo, Patricia me dice hoy día que es motivación propia, cada uno del equipo directivo, desde que empezaron a trabajar conmigo, empezaron a capacitarse, por ellos mismos, o sea, el único que está con beca aquí, por la

corporación por una solicitud mía es Paulino, pero todos los demás están desarrollándose, la Patricia súper entusiasmada de hacer un magíster en puras competencias, entonces ellos van viendo que esto no es un trabajo así de hacer por hacer y siento además que logré traspasarles esa responsabilidad de hacer responsable y profesionalmente. La verdad yo espero que desarrollen las competencias técnicas fuerte en ellos al momento que se termine mi período.

GG: o sea, de alguna forma ¿dejar algunos procesos instalados dentro de ese mismo interés y esas ganas de seguir haciendo las cosas bien?

CM: me ha ido resultando, un coordinador pedagógico que ha sido un profesor de años, negativo, y parte colaborando y no es porque yo le diga, ¿tú estás feliz aquí? Sino que el trabajo, el acompañamiento hace que ellos mismos se miren y que ellos mismos se evalúen. Alicia el primer año me dijo, yo necesito capacitación, y ya partió haciendo su magister en currículum y evaluación, entonces creo que eso también podría llamarlo resultado. Ahora, los resultados, lo que mide SIMCE, lenguaje tal vez tenemos resultados, matemática no. Me preocupé de entrevistar a todos los examinadores, a todos, porque a la vez como investigadora, para dar cuenta, y todos claramente me decían, los chicos leyeron responsablemente la prueba de lenguaje, la respondieron, se tomaron su tiempo, pero la prueba de matemática, no pasaban ni diez minutos, la leían, la cerraban y la entregaban, y le preguntaba a ellos si acaso insistían y me decían “sí, insistíamos”, pero los que terminaron la prueba completa en cada curso era entre 10 y 13 alumnos, de acuerdo a lo que yo indagué con los 8 examinadores, con los que me entrevisté, con muy buena apertura, o sea para mí ese es un indicador, yo me proyecto, o sea SIMCE matemáticas, no va a tener resultados, lo mejorcito es que ojalá, no bajemos, y eso significa que hay que cambiar el departamento de matemáticas y no lo hago, no puedo, entonces esa es un tema de reflexión, y le decía a don Guido, como sé que no tengo profesor, (*supongo que no lo vas a publicar verdad*), no tengo profesores buenos en matemáticas, no hay ninguno, porque eso es una evidencia, entonces cómo hago clases en un sistema que no me permite cambiar, entonces estamos generando una idea, que no es nueva, pero para acá estamos generando con un amigo mío el tema de gestionar un aula virtual para matemática, estamos trabajando. Ahora eso es para llegar e instalar, porque como no creo en lo que hay, hay que... ¿cómo lo hago?

Entonces esa es mi mirada, si esto no resulta y no tengo las personas, o la posibilidad de cambiarlas, entonces yo tengo que generar el recurso, entonces vamos a instalar el aula virtual de matemáticas, con recursos que hoy día los vamos a buscar, porque no los tengo, o sea con lo que me dan no me sirve, pero una vez que tengamos el proyecto vamos a salir a buscar y yo creo que se puede cautivar al menos a Telefónica o Entel , porque ya he hecho conversaciones con ellos, entonces esa es la cosa, esa es mi mirada, si la cosa no funciona, si no da resultados, ¿cómo nos movemos para que eso de? Entonces matemática yo diría que es la gran debilidad, lenguaje yo creo que vamos a subir a lo menos 5 puntos, por lo menos, espero no equivocarme.

GG: pero igual se nota un alza de alguna forma, también en la actitud, porque terminar una prueba de lenguaje, que en términos de longitud es mucho más larga que una de matemáticas, y darse el tiempo, también habla bien de que hay ciertos procesos que ya se dejaron listos, que los profesores motivaron lo suficiente a los alumnos, que en otras instancias habrían hecho lo mismo que en matemáticas.

CM: claro, entonces yo te digo de lo que te hablaba hoy día, el tema de los profesores, que son heterogéneos, entonces ahí hay un cambio del profesor de lenguaje, un cambio fuerte. Ahora supongamos que la líder de ellos que era Patricia, en estos momentos asumió la jefatura técnica, entonces hay todo un proceso donde ellos se sienten validados como departamento y no así matemática, que ha sido débil, no hay cambios. Yo he estado en clases de matemáticas y en ninguno de los profesores hay un trabajo de compromiso o cambio. Por eso hoy en día a mí me urge esta aula (aula virtual) y encontrar la solución para el 2011. Ahora, PSU yo creo que no vamos a lograr más allá de 430 o 450 puntos en promedio, pero si el año pasado ya hubo un avance, pero de unos 20 alumnos, si tuvimos el 73% de alumnos que se inscribieron en la PSU, y este año tenemos casi el 88%, eso nos indica que hay motivación y que ellos tienen aspiraciones, ahora de ellos casi u 70% quedaron en enseñanza superior, y yo creo que este año van a ser más porque está el refuerzo del convenio, yo creo que ahí hay avances, pocos pero hay. Yo hoy en día sueño con que ojalá el 100% de los chiquillos se titulen, el año pasado en mecánica fue el 91%, en administración fue el 73% y en telecomunicaciones fue bajo, fíjate, el 64% o algo por ahí, pero hay dos especialidades que van con fuerza ascendiendo entonces creo que por ahí sí

hay resultados, porque yo llevo dos años pero esto es el trabajo de un año, porque yo tuve que trabajar efectivamente en un año.

GG: y pensando en esta mejora de los resultados, mejora de los trabajos, de alguna forma instancias de trabajo más organizada entre los mismos profesores, ¿ud considera que ha hecho que los profesores aumenten las expectativas en relación a los alumnos que están atendiendo?

CM: Ellos siempre se quejan del tema de los tiempos, y ellos han procurado ordenar los tiempos de tal forma que tengan puntos de encuentro, que siempre no son suficientes, pero eso ha permitido, por ejemplo, que lenguaje hiciera un trabajo excelente, muy bueno, porque lenguaje entrenó a los dos profesores en estas competencias cognitivas, entonces ya no era solo lenguaje trabajando comprensión lectora, sino que era toda la unidad educativa, todos los subsectores, incluidos técnico profesional, trabajando en este desarrollo, entonces creo que ahí está la clave. Ahora, el tema es mover y despertar para que todos funcionen igual, que sea homogéneo en algún minuto.

GG: y pensando en que los profesores presentan ciertas dificultades, especialmente en un tema de la cultura del lugar, ¿Ud. Considera que de alguna forma ha aumentado su capacidad para trabajar con población vulnerable?

CM: ¿La mía? Notablemente. Ahora, mi especialidad de trabajo es con población vulnerable, mi trayectoria desde profesora a coordinadora pedagógica, y ahora de directora, ha sido siempre en lugares de vulnerabilidad social, trabaje en La Pincoya, En Independencia, o sea he trabajado en sectores en donde esto no es ni la mitad de lo que yo he vivido, entonces yo creo que aquí la vulnerabilidad está mayormente en la falta de compromiso de los profesores, en la falta de compromiso de los padres, porque los chiquillos tenían un cuerpo de estudiantes negativo, porque en mi primer período me decían, “directora, nosotros antes nos íbamos para adentro y quemábamos sala y quemábamos esto. Ahora no hemos hecho nada” Entonces, te fijas, cómo los parámetros de ellos iban cambiando, y uno decía, oh, que bueno, pero cómo llegamos a que esto no suceda, cómo educamos para que esto no suceda, entonces la cultura de la Isla (Isla de Maipo) es muy guerrera, de mucha oposición, pero porque hay desconfianza, que

legítimamente se ha ganado, o sea, la cultura política ahí es responsable de esta conducta. Sería lindo hacer un trabajo sociológico y llegaríamos a la razón, a la causa, porque yo tengo puro empirismo no más a partir de lo que escucho y voy enterándome de lo que es la realidad, pero sería una buena instancia. Ahora, sí lo que yo aprendí, más que trabajar con la vulnerabilidad, porque es algo que yo ya lo traía, es a trabajar con la oposición del mundo político. Yo creo que eso es lo que aprendí, a moverme políticamente. Siempre me moví técnicamente porque desde ahí sé lo que hay que hacer, pero me encontré con una oposición política que no he logrado entender hasta ahora, pero que sí he logrado moverme con ella para llegar a comprenderla. Ahora la herramienta en que yo me certifiqué fue la espiral dinámica y eso me ha ayudado y también conocimientos del doctorado que me ha podido ir abriendo una mirada más amplia en lo que es no sólo el área técnica, sino que incorporar el espectro social y político que no lo tenía yo focalizado en mi trabajo.

GG: y pensando en la gestión que hay que hacer y la comunicación constante con las autoridades de alguna forma.

CM: Es que mira, hay un trabajo de investigación titulado, en el que salió muchas veces, que era “La responsabilidad del desarrollo educativo para la realidad de la equidad y responsabilidad del mundo político”, y para eso había que caminar con ellos, había que convencerlos. Creo que es más fácil convencer al mundo empresarial que al mundo político, porque el mundo político no se compromete, lo escribí, por eso lo digo responsablemente, solo son discursos, pero nadie se hace cargo de que ese discurso sea efectivo, o sea, la equidad no la logran los políticos, o el gobierno, la logramos los que trabajamos conociendo y metiéndonos a fondo en cada una de las realidades, por eso cuando trabajo, me sumerjo en la realidad para poder potenciarla, así yo puedo decir que conozco bien la realidad docente, desde lo social, lo cultural, lo interno y lo externo y necesito otros años más aún para poder cambiarlo. Pero se necesita apertura del político y del compromiso, porque hay muchos temas, por ejemplo hemos ganado mucho y todas son decisiones políticas, como por ejemplo se ha ganado y firmado la implementación de los talleres, y todavía no me llega porque es de gestión política, entonces mientras un alcalde de oposición al gobierno, no funciona, entonces ¿cómo trascender?, que el sistema educacional trascienda a los intereses políticos, yo creo que por ahí hay que moverse.

GG: es que es la única forma, porque al final el poder está centralizado en eso, por lo que la única forma es tratar de convencerlos a ellos.

CM: Y lo otro es que también lo he reflexionado con don Guido es el tema de cómo hacer el liderazgo sostenible, pero un liderazgo no en que yo me sostenga por mucho tiempo, sino que no estando quien generó estos cambios siga funcionando, que los avances no se pierdan, además voy pensando eso, cómo estamos generando un movimiento cultural y cómo este movimiento se sostenga para el beneficio de todos, entonces, eso también es aprendizaje, y la respuesta a eso no está, yo no la tengo y si ustedes me ayudan a encontrarlo, fantástico, pero eso es un problema de hoy día, un problema que hay que atender, porque mi período termina el 2013, tampoco yo voy a quedarme en este sistema, porque es muy limitante, tiene muchas limitaciones profesionales, es más que nada de hacer cosas, por ejemplo yo el otro día conversaba con un director que gano concurso este año, y me dice “sabes qué, yo no tengo claro si continúo aquí porque no se puede con nada, porque no nos tienen recursos” entonces el director pasa a ser, no sé, un mero adorno, cuando hoy día se sabe, desde todas las investigaciones que la actitud, el trabajo y la gestión del director es el que potencia el trabajo, pero en los colegios municipales cuando el director no va acompañado del esfuerzo y de los recursos queda de brazos cruzados, y es aquí que hoy día creo que las municipalidades no debieran tener los colegios, o sea, desde mi experiencia en una sola vez en un municipal, porque es primera vez que trabajo en uno, pero me parece suficiente para darme cuenta de que no son capaces de gestionar bien.

GG: y considerando las dificultades, las cosas que se han tenido y las cosas que se han logrado, las cosas que se proyectan también, ¿Considera que como colegio están cumpliendo su rol de agente educativo?

CM: yo creo que no. Siendo responsable, no al 100%. Porque hoy en día estamos cambiando un tema, porque antes aquí el alumno no era valorado, que hoy día aquí el alumno tenga prioridad es un trabajo que hemos tenido aquí con todos los profesores, entonces me cuesta mucho. Cuando sea absolutamente inclusiva, absolutamente responsable, el profesor, de que el alumno que está en la sala de clases es su responsabilidad que logren los procesos de aprendizaje, ahí yo te voy a decir sí, tengo que

asumirlo responsablemente, cuando tengo un 17% de tasa de repitencia, de fracaso escolar, no estamos cumpliendo nuestra responsabilidad, porque el profesor no se hace cargo y por más que hemos trabajado esa área. Ahora claro, me decían que el porcentaje de repitencia y de fracaso escolar, llegó a ser de 23%, 24% incluso de 27%, el año pasado llegó a ser, creo que de un 26%, que es un fracaso, porque la tasa de fracaso escolar nacional es del 2% entonces desde ese indicador no estamos cumpliendo a cabalidad nuestra misión. Cuando en la proyección, que está estudiado desde el 2005 hasta ahora, tengo una deserción de por lo menos entre 30 a 70 alumnos por año. Este año, fueron 45, el año 2009 fueron 45 cuando las alumnas se fueron, y de esos 45 tengo 30 que no conozco las causas porque se desaparecieron, entonces hoy día estamos tratando a través de carabineros buscar a los chiquillos, pero con una muy buena disposición. Nosotros tenemos una carta, y ellos van a verlos para nosotros saber qué paso con ellos, pero yo creo que esos dos temas a mí me hacen sentido que hay que responder, y cuando los tengamos resueltos, cuando no haya abandono y cuando no haya repitencia te puedo decir que estamos cumpliendo nuestra misión de tarea educativa como corresponde, porque estamos entrando en razón de que esa es nuestra responsabilidad.

GG: y bueno, moviendo un poco el tema, y pasando a algo más que tiene que ver con la gestión directiva y más específicamente con el tema de tiempo, ¿cómo considera que se están cumpliendo los tiempos en relación a los horarios de entrada y salida de los alumnos, profesores, directivos, el cumplimiento de las horas que ellos mismos han determinado para las clases, tomar los cursos, las actividades?

CM: Eso está resuelto, ahora tenemos un problema cuando toma las clases en una alta población de alumnos, de hecho antes que tu llegaras, tenía una mamá diciéndome “mi hija llega atrasada todos los días, pero yo no puedo, porque estoy con un bebé, entonces yo la he salido a dejar, pero tiene que caminar no sé cuántos kilómetros para llegar donde pasa la micro y no puedo permitir que salga sola, entonces ella se va con unos compañeros que van en tercero medio y se vienen juntos, entonces llega media hora atrasada”, pero la distancia en que la chica salga sola, entonces son rurales, aunque nosotros no somos rurales, atendemos a una población rural, entonces antes de llegar a la micro, hay un tiempo en donde ellos tienen que caminar mucho, y ahí hay un tiempo que pierde por el factor de

distancia y por condiciones que son de difícil manejo, aunque la corporación disponga buses, ahí hay un tiempo que se pierde, que es la hora de la entrada que es con el cual no hemos podido invertir, pero cuando se dan estas situaciones, claro, es una realidad que te supera, es una realidad rural. Entonces, cómo uno lo hace con esos tiempos. Lo del proceso de los profesores, que hoy día terminan sus horas completas en la sala, en el inicio no hacían eso y cuando el profesor saca a los alumnos 10 minutos antes, estamos ahí o yo o los inspectores generales, entonces ellos saben que hay un control que antes no lo había, por lo que desde esa perspectiva sí, ha mejorado el proceso. ¿Qué otros tiempos?, a ver, todos los tiempos se hacen pocos, por eso los profesores siempre están diciendo que no hay tiempo para planificar, que no hay tiempo suficiente, y ahora sí que no los vamos a tener, entonces, ¿cómo se gestiona el tiempo?, no sé, vamos a tener que convertirnos en escuelas de aceleración, que tienen menos alumnos en aula y mayor inversión de recursos, pero tampoco tenemos los recursos y no los manejamos, por lo que tampoco es certeza, eso está comprobado, lo comprobé en otra escuela con cursos de 25 alumnos, que no se sostiene económicamente, menos en esta realidad, entonces ahí está el tema de la gestión política, de cómo resuelve el mundo político esta disyuntiva donde la educación aporta al fenómeno social, pero hay que involucrar recursos, que es un tema que también estuvo en el congreso iberoamericano de metas educativas 2021, el tema del desarrollo social educativo estaba por cómo se apoya la gestión política y se destinan recursos a estas realidades, y ahí hicieron un ejemplo y no hay aporte de recursos a esta realidad.

GG: bueno, pero eso yo creo que es un problema de estos colegios, incluso en una de las entrevistas a otro de los liceos, también me decían que ellos no disponían de recursos y muchas veces porque desde la corporación se gastaban la plata de educación en cualquier otra cosa, otros casos que la corporación tenía millones y no tenían en que ocupar y no la podían pasar a los colegios porque respondían a temas de capacitación y terminaban haciendo capacitación en cocina o chocolatería para poder gastar la plata, entonces toda esa cantidad de plata, desperdiciada o perdida porque se había desordenado con otras cosas entonces no tenían como dar esa plata para poder solucionar los problemas, entonces es un problema que se repite en casi todos lados, en los colegios de estas características y con corporaciones de características similares.

Al final si se hiciera un estudio, yo creo que los colegios que tienen más problemas responden también a administraciones de corporaciones que posiblemente tienen más problemas económicos porque no saben solucionar sus problemas, ni solventarse como corporaciones. Entonces de ahí también parte el tema del recorte, de empezar a despedir profesores, despedir gente, prescindir de otros, entonces al final tiene que ver con un orden anterior al del colegio y que afecta directamente a lo que viene con el colegio, viene siendo una cascada que parte en un tema político, que se deriva en un tema de gestión que finalmente afecta a un tema de educación, CM: ahí uno ve el transcurso al tiro de la mala gestión, y **¿quién termina pagando los platos rotos? Los alumnos.**

CM: A ver, yo siento que los vaivenes este año, los hemos superado bien, pero porque tenemos apoyos de las empresas y del Duoc, y eso nos ha hecho más estables y es una motivación, haciendo que nos llame más el marketing, por lo que podemos tener una mayor demanda, y de hecho la tenemos, sin promoción ya teníamos 100 alumnos inscritos y antes no teníamos ni 10, entonces hay que escribirlo, cómo hacer gestión efectiva en una realidad municipal.

GG: pero pensando en eso mismo, que Ud. ha logrado establecer una buena gestión dentro del colegio, se han ido ordenando procesos y dejando procesos establecidos, esto también obedece a un tema de comunicación, ¿Ud. considera que ha habido buena comunicación entre director-equipo directivo- docente, que permite detectar algunas necesidades y dar respuesta a eso?

CM: Yo creo que mi política de la reunión semanal con el equipo directivo, que ya estaba implementada aquí, ha sido bueno, permite estar presente, aunque siempre algo se nos olvida, siempre algo hay que mejorar, y a veces lo que entregamos no baja a los profesores, entonces ha mejorado, pero hay que seguir mejorando.

GG: y pensando en esta comunicación también, y más específicamente en un tema de clima laboral, ¿Ud. considera que el clima laboral entre los directivos, directivos - docentes, con los alumnos, también ha visto una mejora?

CM: Ha mejorado, me falta lograr mayor recepción de los chiquillos con los profesores, pero ha ido evolucionando, de hecho ahí hago una evaluación con el centro de padres, con quien antes teníamos las reuniones y era pura pelea con el profesor, hoy día el profesor se para a conversar con nosotros, o sea, ya no es un enemigo, y yo creo que eso ya es alguna evolución, hay menos chiquillos que se saltan la reja porque ven que se están entregando cosas. Yo creo que ha mejorado, que hay que mejorarlo más, también. No estoy satisfecha con esos puntos, yo creo que esa es la gran preocupación, mejorarlo, pero la gestión de la corporación tampoco ayuda.

GG: y volviendo al tema de la relación entre los profesores y los alumnos, ¿Ud. considera que de alguna forma, esta mejora que se ha visto responde a que los profesores cuentan con más herramientas de manejo con los alumnos?

CM: mira, no sé si se debe a las herramientas o a cambiarles la visión con respecto a su responsabilidad, porque aquí antes era el alumno el flojo, el alumno el malo, el alumno todo, entonces, claro profesor, el alumno es malo, pero ¿qué hago yo?, ¿cuál es mi responsabilidad?, si el alumno es el reflejo de lo que el profesor hace, entonces cuando uno empieza a darle vueltas a esto, se empieza a hacer más responsable y empiezan a tener otro trato, y hemos generado actividades con los chiquillos, que no han sido muchas, pero que ha permitido establecer esa comunicación entre profesor alumno.

GG: bajo esa lógica ¿se puede entender que el clima de inclusión que se genera dentro de la sala de clases ahora también es mayor en el entendimiento entre profesor alumno?

CM: si, ahora es mayor que antes, porque cuando fui a verlos, me di cuenta que ahora el profesor está más receptivo, entonces cuando fui a ver a Leticia, ella pasaba del procesamiento superficial al profundo, y los alumnos decían ya, les explicaba la operatividad del ejercicio luego el problema, pero no los hacía resolver, entonces los alumnos le decían “denos más ejercicios, denos más”, porque los chiquillos saben cuál es su fórmula, lo que maneja el profesor, y cuando el profesor no escucha se genera esta tensión, por eso es importante escuchar, porque el alumno te dijo, te dijo lo que necesitaba. Entonces, yo les digo que tienen que aprender a escuchar las necesidades de aprendizaje

que tienen los alumnos, porque los alumnos te las exponen, no es que sean flojos, “no entendí profesor, deme más ejercitación”, te lo dicen, entonces creo que generar esa responsabilidad de poner más atención a la necesidad de aprendizajes de los alumnos, eso también es un punto en el que creo que tengo que focalizarme más.

GG: y pensando en eso, también ¿de alguna forma la parte directiva está constantemente preocupándose de que los docentes estén atendiendo a esas dificultades?, en ese sentido, lo que me decía Ud. del acompañamiento, las reuniones del GPT, reunión de departamento, también hay una preocupación de lo que tiene que ver con los directivos.

CM: de todo eso, no obstante no lo logramos, no por completo, pero yo creo que todos, los jefes técnicos que pasan a las reuniones, yo también que me quedo a algunas reuniones, entonces vamos generando este feedback, porque el profesor sabe que en este trabajo, estamos escuchando al alumno y escuchando al profesor, entonces ahí escuchamos a los apoderados también.

GG: ¿esto se hace para tratar de establecer una realidad más totalitaria?

CM: exactamente

GG: que también obedece a los procesos y yo creo, muy personalmente, que cuando uno se plantea metas muy altas, tiene que tener una proyección, pero yo porque soy psicopedagogo, entonces me decía, a ti no te sirve de nada decir que “a un niño yo lo quiero leyendo de aquí a fin de año”, ok, esa es la meta alta, pero qué es lo que me interesa a mí, que de aquí a dos semanas le las letras, que de ahí a dos semanas que lea sílabas, entonces hay que ir por partes. Cuando uno proyecta a tanto los resultados que espera lograr hacer es frustrante, entonces, bajo esa lógica a nosotros nos enseñaron a tener alta tolerancia a la frustración y saber que las cosas no nos van a resultar a la primera.

CM: Pero si hay frustración, porque la crítica que hace todo el mundo es que quieren todo el cambio al tiro, y tengo que involucrarme en una cultura donde los procesos son distintos y estando aquí he hecho este aprendizaje. Entonces yo ya siento que no avanzo

con ustedes porque a momentos me detenía en la reflexión, en los procesos, para poder ver cómo voy a llegar, pero claro, en esta dinámica y en esta cultura donde hay que escuchar, hay que avanzar, yo creo que por eso a mí me ha provocado frustración.

GG: ¿Por qué no son los avances que uno esperaría?

CM: yo estaba acostumbrada al logro, pero con otra realidad, o sea, no digo otra realidad sino que tal vez otras personas más dispuestas, ni siquiera más jóvenes, yo trabajé con gente ni siquiera tan joven, pero que se encendían rápidamente con el compromiso, con el desafío, porque estos trabajos son desafíos, y aquí me ha costado mover el desafío, entonces, sí yo creo que esa ha sido mi frustración, no lo he logrado en el tiempo esperado para mí, que es lo que he logrado en otras partes, pero también es lo que he aprendido de la ATE, de que es lento, y que también fue un tema en el que yo sentí que me detenía, que me entrampaba, que no avanzaba.

GG: yo creo que eso funciona como preocupación generalizada, a todos les pasa lo mismo, como ATE, viendo cómo ha funcionado, a partir de lo que logro escuchar y entender, también hay frustración, porque también se esperaría que los procesos mejoraran más rápido y que los profesores logran entender la lógica de la asesoría que no les van a dar todo hecho, que la idea es que de ellos vaya partiendo, lo mismo, cuando se intervino, la idea es que ellos logren reflexionar sobre lo que tienen que hacer y que le pasen todo.

CM: o sea, lo que yo aprendí, que yo estoy de acuerdo porque hago lo mismo, pero yo aprendí aquí que si uno se espera a que el profesor reaccione, uno va a perder, eso sucede porque ¿cómo gestiono, cómo mejoro sin el profesor, cómo saco al profesor, porque la responsabilidad es de educar, es de aportarle calidad y equidad a los chiquillos, entonces yo siento que el mañana no espera, está haciendo ahora mismo sus bolsos, o sea, está creándose ahora y desde ahí yo creo que hay una urgencia, una urgencia que no la tienen todos y cuestiona, cómo lo logramos, y por eso mi cabeza yo la convierto para mejorar los procesos pensando en el minuto que no voy a tener al profesor y lo demostré, el año pasado todo el proceso fueron a paro y con el equipo directivo y dos profesores sacamos el año escolar con los chiquillos, con vacíos, como tú quieras, pero no necesitas a los profesores

para terminar el proceso, entonces yo creo que es eso bueno, porque les hice sentir a los profesores que no son imprescindibles y yo creo que han frenado su, o sea, no es porque no han querido, la municipalidad ha hecho todo lo posible para que los profesores no se vayan a paro y cuando se trabajó la jornada de reflexión ellos se dieron cuenta, porque el año de paro los vacíos, o sea, ellos lo reconocen, no punitivamente, pero los vacíos los reconocen, así que ahí está la frustración, OK. El otro día dábamos cuenta en el consejo escolar, qué había avances, pero lo que pasa es que yo soy muy autocrítica y muy autoexigente, no voy a quedar conforme y no voy a quedar conforme, porque al momento que me quede conforme, no se hace más así que yo creo que hasta el 2013 voy a estar inconforme. Y bueno, la preocupación mía es poder transformarlo en un liderazgo sostenido y sostenible.

GG: igual, pensando en estos logros en esta parte más positiva que se ha logrado, tal vez no el ideal que busca, pero igual se han logrado cosas, ¿Ud. considera que como establecimiento, entre todos los que son parte del establecimiento, ha habido un logro en el aprendizaje, un mayor logro de aprendizaje en los alumnos, que están más abiertos a aprender?

CM: si, hay más, hay más hay más logros, hoy día se aprende más que antes, hoy día se enseña más que antes. Hay debilidad, pero si lo sienten y lo reconocen, pero las pruebas de conocimientos relevantes, puso a los alumnos y profesores en un proceso de reconocer que no tienen todas las competencias y eso yo lo veo positivo.

GG: o sea, es positivo siempre y cuando lo pongan en acción, o en uso, porque algunos pueden decir, no sé de esto, hasta ahí llego yo, dejo el espacio, también hay que tener consideración que muchos no hacen “click” con las cosas

CM: Incluso en la gestión directiva también aprovecha esto como oportunidad y le da un proceso de aceleración

GG: y bajo esa lógica, ¿el tema del perfeccionamiento con los profesores en esas circunstancias?

CM: la secretaria general de palabra me dijo que le preocupaba generar recursos constantes para que se perfeccionen los profesores, y digo de palabra porque mientras no

me lo formalicen no se va a hacer efectivo, porque ya aprendí a no creer en los cuentos, no obstante, no he dejado de ser soñadora. El sueño que yo puse en este colegio es que nos vamos a convertir en la mejor escuela de la comuna y no me puedo ir si no dejo al menos los canales abiertos para que la ATE la termine de desarrollar.

GG: pero de alguna forma yo creo que igual se están abriendo los caminos, o sea el que ya se cuente con un consejo asesor de empresas, es un avance en la gestión para nada menor, o sea el haber logrado, como decía Ud. vender en verde esta idea, para haber logrado que ya se estén comprometiendo cosas, que estén abriendo las puertas, vieron la proyección que tenía y las grandes opciones, porque son empresarios y como empresarios son súper fríos, y so no veo posibilidad de que esto se pueda expandir, hasta aquí llegué, no voy a meter plata, ni esfuerzo, ni gente en algo que yo creo que no se va a proyectar o en algo que sienta que los demás no tienen ganas, entonces de alguna forma, eso me da claras luces de que ellos están entendiendo cuál es la idea que tiene Ud. con este colegio y consideran que lo está cumpliendo, porque o si no, no se habría comprometido esa cantidad de empresas, tampoco se habrían comprometido de la forma en que lo están haciendo, entonces, tal vez cuando esté todo funcionando bien va a ser espectacular, pero eso habla súper bien del tema de la gestión, de que se están logrando hartos resultados es importante, entonces pese a que hay que ser autocrítico, también hay que reconocer muy bien las cosas que se han hecho y lo que se está logrando, porque en poder de otra persona con las mismas atribuciones no se logró, teniendo el colegio y las opciones de haber accedido a las empresas, porque las empresas han estado ahí, no es que sea algo de hoy día, entonces también tiene que ver con eso. Una cosa es ser autocrítico y crítico con las cosas que uno hace y esperar mucho, pero también debe ir reconociendo y reconociendo de que se ha logrado algo súper grande, porque que las empresas se acerquen a los colegios es súper difícil y se ha logrado, está el paso de que están haciendo cosas y están abriendo puertas, no es menor y pensando en eso quiere decir que el colegio está funcionando bien.

CM: hoy día los chiquillos quiere todos se entusiasman. Los chicos que se titulan ahora, que egresan el 25 de noviembre, partimos al tiro con las prácticas, ya no esperamos

más a marzo, partimos, con el jefe de producción está listo y eso que me quitaron al jefe de producción

GG: *ahí está la parte política que no se condice con la parte educativa, pero volviendo, hay un tema que Ud. dijo que era una necesidad, que era la parte evaluativa, era una debilidad que se veía, en ese sentido ¿Ud. considera que pese a la dificultad se ha logrado establecer una cultura evaluativa?*

CM: La debilidad va por el lado de la mejora de los instrumentos.

GG: *y además de la debilidad de la mejora de los instrumentos, ¿a que otra cosa podría estar obedeciendo esto?, porque una cosa son los instrumentos pero también implica que falta algún perfeccionamiento por parte de directivos, profesores*

CM: sí, yo creo que sí, pasa por una capacitación también en el área de evaluación de los aprendizajes. Ahora el tema de evaluación institucional es porque hay una resistencia a mirarse, y yo ahí tengo anotado los procesos, porque hemos avanzado, está la pauta de acompañamiento del aula, está la pauta de reflexión pedagógica y le eliminamos la palabra evaluación, pero cuando se las íbamos a entregar, no, no, querían formar primero una comisión y ahí está, esperando la revisión, que le den una vuelta a los instrumentos. Ahora, yo creo que el problema no está en los instrumentos, es un tema, pero cuando voy a ver a los profesores me dicen, dónde están las pautas, y les digo, es que ustedes no las han aprobado, yo vengo con registro etnográfico y cuando tengo la pauta me da a mí el pie para generar cambios.

GG: *o sea, si ya están generando cierta apertura y están parando para revisar lo que les van a pasar, quiere decir que están abriendo un poco más el camino, pero yo creo que el tema de evaluación siempre ha sido una dificultad.*

CM: Pero no es menor fíjate, en un año, haberlo logrado, en un año de gestión, además del año de acostumbamiento, que te aceptaran y que dejaras de ser el enemigo, si ahí era terrible.

GG: entonces, bajo esa lógica yo creo que iguale s un avance, si están más dispuestos a entender la evaluación como una parte constructiva y no como un juzgarlos, es importante.

CM: si, por eso es que es bueno cambiarles la lógica de que la evaluación no es negativa ni punitiva y si tienen esa postura, es porque tienen ese tipo de experiencias con la evaluación, porque no tenían nada de vuelta con el proceso. Ya hay una apertura, aceptan discutir la evaluación

GG: bajo esa misma lógica y pensando en que los profesores están más abiertos al tema de la evaluación, se ha logrado instalar un proceso de evaluación, se ha logrado instalar un proceso que tiene que ver con las reuniones, con organización, con articulación entre las diferentes partes, ¿qué otro proceso considera ud que también ya está instalado?

CM: yo creo que un tema de admisión, porque la admisión nuestra no es un proceso de selección, sino que es evaluar al alumno en su punto inicial de cómo llega, como condición de entrada y que nos permite trabajar con él los procesos cognitivos y yo creo que eso es un proceso instalado. El proceso de planificación y de análisis de esa planificación de discusión con los profesores, también está instalado, la formalización del nuevo personal, internamente porque cuando me lo bloquean y que cierto cargo debe ser con la persona que dijo el alcalde, eso lo obstruye, pero nosotros internamente hemos logrado todo ese trabajo con la selección, o sea con todo por nosotros, o sea ya no es el profesor por sobre el director y eso me satisface.

GG: y para finalizar y pensando en el tiempo que se lleva con la asesoría, ¿cuáles considera Ud. que son las aspectos positivos y negativos de todo este proceso y de la asesoría en sí, de lo que ha logrado la asesoría acá?

CM: Los aspectos negativos yo creo que fue cuando llegué, que era una asesoría impositiva, es una asesoría dura, no amigable que criticaba más que ayudaba a provocar el cambio y esos factores externos yo los diría en el diálogo, en la conversación y el escucharnos, yo creo que eso ha sido muy positivo que ha sido exigencia mía también, y la

actitud de don Guido, de escuchar y de atender a las necesidades nuestras yo creo que favoreció el cambio. A ver, yo tenía un cuerpo directivo y un cuerpo docente negativo antes de que yo llegara a acá, que en algún minuto sentí que me invadían (la ATE), como no la sentía amigable, como ya venían de un año, yo, a ver, aquí tengo algo que hacer, tenía un proyecto, me lo evaluaron, entonces ese fue un trance difícil de pasar, más que por mí, por la asesoría y reconozco que fui bien, no sé cómo calificarlo, pero fui bien pesadita en eso, y ahí yo reconozco la habilidad de Nelson de trabajar conmigo, la habilidad de él de convencerme de que la asesoría tenía algo que aportarme, porque cuando yo llegué dije, no me aportan, por lo que te dije hace un rato, o sea, yo fui tácita, o sea, en un año no lograron nada, o sea no me sirven. Entonces yo reconozco la habilidad de Nelson en hacerme ver que los procesos no podían ser tan rápidos como yo esperaba, y que yo también valorara, que yo se lo reconocí también después, que yo partí con arrogancia, así que yo valorar el conocimiento que tenían de esta realidad antes que yo. En ese dialogo yo creo que fui escuchando y fui atendiendo también a los procesos, pero sí he sentido invasión.

GG: ¿y aspectos positivos?

CM: yo siento que el acompañamiento que hemos hecho, el ayudarme a entender que los procesos son más lentos de lo que uno tiene en la cabeza y hacerme más sistemática en los procesos, porque yo he tenido miradas más macro, yo estaba más acostumbrada a trabajar con muchos equipos, lo que me daba otra visión, miraba siempre la sistémica y no lo de ejecutar, que es la debilidad de acá, entonces ese es un proceso en el que yo tuve que empezar a sistematizar procesos y yo creo que esa fue una habilidad que la ATE me la fue traspasando. Hoy día el ir mirando críticamente cada acción mía, porque yo no era crítica, pero cuando me enseñaron a mirarme críticamente para ir mejorando los procesos y el apoyo fuerte en lenguaje, ahí yo reconozco que hubo un apoyo fuerte, no así en matemática.

GG: ¿y por dónde cree que estaría pasando la debilidad?

CM: O sea, hay dos elementos, el que habían profesores ausentes y todo eso, pero también un asesor obstinado con que las cosas se tenían que hacer así y no me escuchaba, y ahí yo siento que hubo trabajo de don Guido, pero tarde no me logró atender a la necesidad a tiempo o sea, yo en ATE no vuelvo a contratar al mismo asesor, o sea no, yo me logré

instalar con los profesores, o sea yo estuve también con don Pedro, y yo veía que Sue traía una cosa armada completa y atendiendo a la debilidad del profesor, y cómo el profesor no sabía, para desarrollar tal habilidad, se pasa éste, éste y éste paso, y frente a ésta debilidad, ¿Qué opinan ustedes, cómo lo hacemos? Entonces con esa debilidad los profesores no lo lograron, incluso bajaron el SIMCE, pero ellos tienen que ser capaces, sí, pero ya no lo fueron, y en eso Sue fue súper ordenada, súper estructurada y les generó a los profesores este proceso mental que tenían que formar en los alumnos, y creo que eso es notable, y eso sigue hasta hoy día donde los alumnos respondieron bajo ese mismo proceso, que ella enseñó y que los profesores lo trasladamos al sitio.

GG: y en términos generales, ya más allá de estas dificultades específicas que tuvo la ATE, pensando en que también se intervinieron tres áreas, la directiva, curricular y de convivencia, ¿Cómo siente que fue el área de convivencia?

CM: No, no fue buena convivencia, yo no quedé conforme con Paloma, porque Paloma sí que no escuchaba, ella era la que sabía, los demás no sabían, y no valoró, y no fue flexible. Estoy de acuerdo que no hubo disposición del equipo, pero frente a un hecho que, yo misma hablando con Paloma, diciéndole “mira Paloma, fuimos a un seminario, ellos tienen una idea, por qué no les hablas”, y nunca les tocó el tema del seminario, o qué quieren aportar, sino que yo misma, cuando estábamos haciendo un proyecto de tutoría, don Guido me criticó ahí que no había articulación, pero de verdad yo se lo pasé a la Paloma, y la Paloma me lo devuelve, entonces, creo que el proceso de Paloma no fue bueno, la que aportó mucho fue la niña Mercado, Carolina, quien al parecer había iniciado con una mala experiencia, pero que hizo un buen trabajo en el corto período, que yo lamenté que se fuera. Ahora, tú me preguntas y yo no quiero a nadie en el colegio (risas), no me involucren más personas, aunque sea alguien top, porque la disposición negativa con Paloma quedó, Carolina abrió un trabajo bueno, porque los escuchó, y ahí sentí que ella cuando vino, venía así como negativa, es que yo aquí, que yo estuve, y hubo un año en que no trabajé y ahora esa actitud no está, ella lo reconoció cuando empezó a trabajar, así que yo reconozco que lo mejorcito fue el período de la Carolina, conmigo, porque ella me dijo que había tenido una mala experiencia. Y yo creo que ahí hemos generado cosas, pero no sé si yo se lo entregó a la ATE como aporte, porque hubo muchas resistencias.

GG: y más allá del aporte de las asesorías, ¿cómo considera que fueron los aportes en las áreas?

CM: También fue débil, ahora, don Guido también me hacía ver que yo tengo un equipo débil, al punto en que tuve que unir las áreas de orientación con inspección general para poder fortalecer eso, o sea también fue estratégico, sino hoy día no tendría trabajo de convivencia. Sí, yo creo que ahí queda mucho por hacer, creo que es la misión del 2011. Lo que pasa acá es que yo siento que me pierdo en la cosa doméstica, por las mismas debilidades. Claro don Guido me dice, hay que mejorar los equipos, sí, pero tampoco me dan la opción, por ejemplo al Pato, me demoré en sacarlo y hubo meses que, por habilidades que él tuviera, la carga era muy alta. Yo creo que, a ver, se fortaleció coordinación pedagógica, y más Patricia ha reconocido que ha recibido de la ATE cuando han venido, ha recibido una mirada de apoyo, Pedro ahí lo hizo bien con la Paty, le traspasó competencias, le enseñó habilidades de tipo técnica que ella después trasladó a los profesores, eso lo hizo bien (Pedro), no así con los profesores y bueno, la Alicia se dejó menos acompañar, pero tenía esta asociación conmigo y decía, yo trabajo con usted, y tuve que llamarla varias veces y decirle, mira todos tenemos que aprender a que otro nos tome de la mano porque no lo saben y ahí se instaló capacidad en los procesos pedagógicos, más que en lo de convivencia y bueno, la gestión directiva, si yo reconozco que para Nelson no fue fácil trabajar conmigo.

Anexo 4.2 Texto del Investigador

N°	Párrafo	Categoría	Cod. Cat
<p>GG: la idea de esto es que se divida en tres grandes áreas que fueron las intervenidas, la Gestión Curricular, la Gestión Directiva y la de Convivencia e Inclusión, y en ese sentido hay como algunos subtemas con respecto a eso. Supongamos, en la parte de gestión pedagógica hay uno que tiene relación con UTP, en ese caso la existencia del funcionamiento de UTP, y pensando en eso si Ud. considera que la dotación de personas que tiene acá en el colegio están de acuerdo a las necesidades del establecimiento en cuanto a los UTP, solamente.</p>			
1	<p>CM: mm es mi estructura, yo pienso que es lo que necesito, porque cuando yo llegué habían 3 Coordinadores pedagógicos, uno que era como jefe técnico y otro dos que eran coordinadores que se avocaban a ciertas áreas.</p>	<p>Estructura de Organización</p>	<p>EdO</p>
2	<p>No me pareció muy adecuado como estructura, por lo que yo preferí dos y que se focalizaran uno en primer ciclo, que es primero y segundo medio, y otro que estuviera en tercero y cuarto medio, y que ella trabajara más el aspecto modular de la parte profesional y que nos focalizáramos más en el trabajo de ir viendo los proceso de práctica hasta que llegaran a la titulación,</p>	<p>Organización de Profesionales</p>	<p>OdP</p>
3	<p>así que actualmente a mí me acomoda, pero es la estructura que yo quise darle como institución.</p>	<p>Selección de Estructura</p>	<p>SdE</p>
<p>GG: Y lo otro, pensando en estos UTP, usted considera que los UTP realizan las funciones que les corresponden, o de repente hay algunas mezclas de funciones, pensando en los roles y funciones de cada establecimiento establecidos claramente, si acaso el UTP está abocado solamente a sus roles y funciones o van un poco más allá.</p>			
4	<p>CM: No, yo creo que he debido intervenir bastante, he debido intervenir bastante en el proceso de trabajo, especialmente del jefe del primer ciclo, e hice harto acompañamiento, pero no dio resultados.</p>	<p>Intervención y Acompañamiento Inefectivo</p>	<p>IyAI</p>
<p>GG: ¿como modelamientos?</p>			
5	<p>CM: como modelamiento, lo que hice fue acompañamiento, claro, desde la ATE y yo en lo personal.</p>	<p>Acompañamiento de Funciones</p>	<p>AdF</p>
6	<p>No hubo resultados, no hubo cambios, de hecho los resultados académicos siguen siendo los mismos, no intervenía a los profesores y tampoco los apoyaba debidamente,</p>	<p>Intervención y Acompañamiento Inefectivo</p>	<p>IyAI</p>

7	no así en tercero y cuarto, que la coordinadora sí partió con algunas debilidades en un inicio, pero ella permitió acompañarse y fue siendo sistemática en el proceso, entonces fue dando giros relevantes, al punto que hoy día tenemos convenios y aumentamos los porcentajes de titulados.	Intervención y Acompañamiento Efectivo	IyAE
8	Yo encuentro que ahí ha sido un buen trabajo, pero en primero y segundo no, me ha costado, tal vez porque también los profesores del plan técnico profesional son más abiertos al modelamiento, tienen menos prejuicios en cuanto a ser acompañados y son más receptivos al proceso de cambio, de innovación, en cambios los profesores que están en el plan general, son mucho más reticentes frente al cambio y ahí cuesta.	Dualidad en la Disposición al Cambio	DeDaC
9	Ahora, fíjate que el Jefe técnico actual ha hecho mejor trabajo que el anterior, pero no obstante, como es parte del cuerpo docente, tiende a no ser, como decirlo, persistente en el logro de los cambios.	Necesidad de Persistencia de Avances	NdPdA
GG: ¿Pero de alguna forma retrocede a sus prácticas habituales?			
10	CM: claro, empieza a comprender lo que dice el profesor, entonces no los ayuda a avanzar, entonces ahí se dificulta la labor.	Necesidad de Persistencia de Avances	NdPdA
11	Creo que el primero y segundo es donde más fuerte ha sido, donde más problemas hemos llegado a tener.	Intervención y Acompañamiento Inefectivo	IyAI
GG: en ese sentido, ¿UTP genera una planificación anual, por semestre, de las unidades de aprendizaje, etc.?			
12	CM: Primero, en diciembre, ellos hacen su plan de trabajo anual y de ahí, en conjunto con los profesores, se aúnan los proyectos, de dirección, de jefatura técnica y docente. Eso lo hicimos en este año, en la última semana de diciembre y luego lo retomamos en marzo, donde fuimos haciendo los ajustes al proceso, y de ahí vamos haciendo revisiones semanales de las tareas, porque nos reunimos una vez a la semana.	Organización de Productos	OdP
GG: y entendiendo eso y pensando que el UTP ha generado un trabajo, se ha estado, de alguna forma, reorganizando esta función del UTP, ¿usted considera que por parte de los profesores hay una validación del trabajo que generan las personas que están en UTP?			
13	CM: hoy día sí. Después del cambio, como cambiamos a Patricio, si, si hubo una validación.	Validación Profesional	VP
14	Ahora, a la Patricia le ha costado también validarse, en el sentido de cómo los profesores la ven de igual a igual, o como un par, pero que ya tiene una experiencia mayor que el resto y tiene una autoridad sobre los demás que la valida.	Dificultades en la Validación	DeIV

GG: ¿ella fue Jefa de Departamento?			
15	CM: ella fue la Jefa de Departamento, entonces tiene un liderazgo fuerte,	Liderazgo Establecido	LE
16	no obstante, le falta más firmeza para conducir a todos en la misma línea.	Necesidad de Liderazgo	NdL
GG: y dentro de todas las tareas que tienen los UTP, ¿cuáles serían algunas de las que realizan? En términos generales.			
17	CM: es que están abocados a todo, o sea a la fortaleza que le hemos dado al tema de la planificación	Diversificación de Tareas	DdT
18	aunque los profesores fueron resistentes, eso ya se consolidó,	Disminución de Resistencia	DdR
19	luego a los procesos evaluativos en el proceso de aprendizaje, pero ahí yo veo debilidades de ambas coordinadoras en la formación por el tema de evaluación.	Dificultades en Evaluación	DeE
20	entonces, revisan las pruebas de los profesores, pero como tienen debilidad de conocimiento en esta área, no logran mejorar los procesos.	Dificultades en Evaluación	DeE
21	Yo quería hacerme cargo de esa área, pero aún hay resistencia en los procesos, con los profesores hemos ido avanzando ahora y tenemos un trabajo de aula y ellas (coordinadoras) van al aula a estar con los profesores y eso fue un trabajo de resistencia,	Necesidad de Persistencia de los Avances	NdPdA
22	entonces por un lado me gustaría ir más rápido, pero por otro lado así se han ido dando pasos en esta realidad, un paso pequeño es grande.	Disminución de Resistencia	DdR
GG: o sea, de alguna forma ¿se van asentando los procesos?			
23	CM: Es que eso estuvimos reflexionando, un poco también con la mirada de la ATE, no cierto, que yo voy con procesos más rápidos, pero la realidad, como es resistente, puedo tener una reacción de involucionar en vez de evolucionar, entonces por eso, ir asentando poco a poco.	Necesidad de Persistencia de los Avances	NdPdA
24	Entonces ahora nos hemos focalizado en esta tarea de ir al aula, ir al aula y eso, bueno, toda la ATE sabe que ha sido de gran dificultad.	Dificultades en realizar Supervisión	DeRS
25	Hoy en día los coordinadores van al aula, yo también voy al aula y sin resistencia de los profesores, así que eso es un avance.	Intervención y Acompañamiento Efectivo	IyAE

26	Ahora, yo creo que la tarea, ya para el próximo año es formar y capacitar a las coordinadoras para que sean capaces de traspasar competencias de evaluación en los profesores, ese es un tema pendiente que no lo logré. Estaba en mi meta de este año pero no se ha logrado.	Capacitación como Potenciador	CcP
GG: bueno, pero todavía hay espacio de tiempo de alguna forma para buscar una instancia.			
27	CM: lo que pasa es que en estas realidades municipales de colegios prioritarios y vulnerables, los temas emergentes, por mucha planificación que desarrollemos, tienden a desfocalizarnos, por ejemplo ahora el tema del PADEM que ha sido un tema que nos desenfoca y que además, cuando va avanzando, tiende a generar otra vez la resistencia de los profesores, se empieza a retroceder, entonces ahí no es fácil trabajar en esta realidad para lograr calidad.	Pérdida del Foco de Trabajo	PdFdT
GG: ahora, de alguna forma igual, que se generen diferentes instancias o que ya se hayan institucionalizado algunos momentos para poder avanzar o momentos donde se puedan juntar?			
28	CM: Si, de hecho el proceso de evaluación, que es ya un avance, hicimos la apertura de la evaluación de IPG, que eran cuatro instancias al año, y está ordenado por horario, en donde todos nos movemos,	Organización de Productos	OdP
29	y antes que yo llegara, eso era imposible, porque los profesores no lo permitían porque los alumnos decían que no servían para nada y la mayoría de los alumnos no llegaban a la universidad,	Disposición Negativa al Cambio	DNaC
30	entonces como hemos ido trabajando en conjunto con ellos también, la idea ha sido hacer jornadas de trabajo y dentro de los pocos tiempos que tenemos hemos hecho dos jornadas fuertes que nos permitieron avanzar en un trabajo colaborativo de los profesores y ellos sintieron que es parte de ellos también.	Intervención y Acompañamiento Efectivo	IyAE
GG: y pensando en eso mismo trabajo colaborativo, los profesores tienen reunión de GPT cada uno, ¿usted considera que esas reuniones son trabajos reflexivos en torno a su quehacer pedagógico o prácticamente sigue funcionando como una instancia de descargo donde llegan y, de alguna forma, es el momento para relajarse y decir todo lo que pasó en la semana más que reflexionar con respecto a lo que están haciendo?.			
31	CM: eso pasó en el primer año. En el primer año como perdí energía en conocerlos focalizamos reuniones generales en todos los procesos, y pasó lo que tú dices, eran reuniones de descargo, de casi catarsis, de relax, pero me di cuenta que no avanzábamos.	Pérdida del Foco de Trabajo	PdFdT

32	Ahora, en el segundo año nos pusimos el objetivo, que era avanzar en los procesos, y estructuramos todas las reuniones de este año, todas las reuniones de GPT bien detalladas y estructuradas y el afán de conocer y de avanzar con los profesores, hizo que yo misma perdiera avance.	Organización de Productos	OdP
33	Entonces ahora, cuando me asenté, planifiqué con ellos, entonces ahí les hemos dado tiempo. Este año si, este año ha sido de trabajo proyectivo, les hemos dado tiempo, además probando el trabajo de prácticas pedagógicas hay una mayor colaboración y articulación entre ellos mismos, y ahí yo reconozco que ha habido un buen trabajo de las dos coordinadoras pedagógicas y a su vez una vez a la semana pasan con los jefes de departamento y lograron hacer un trabajo de equipo a pesar de la actitud de resistencia.	Intervención y Acompañamiento Efectivo	IyAE
34	En este caso, por ejemplo se hizo traspaso de competencias, por ejemplo, lenguaje traspasó a todos los otros niveles las competencias de comprensión lectora, lo que no logramos en matemáticas, pero ya pasó por la falta de habilidades que tienen los profesores y eso responde a otras necesidades que habría que atender antes.	Dualidad en la Intervención y Acompañamiento	DeIyA
GG: y pensando en esta, de alguna forma, mayor apertura de los docentes y mayores opciones para la reflexión, y focalizándonos específicamente en los docentes, ¿cómo considera que es el nivel de ellos en cuanto a formación, capacidades y su motivación para poder trabajar acá?			
35	CM: No es fácil porque es heterogéneo, o sea, yo tengo profesores técnicos de buen nivel y tengo profesores técnicos de muy mal nivel.	Dualidad de Profesionales	DdP
36	Ahora, el año pasado me preocupe de sacar a dos profesores que estaban a contrata y que tenían grandes debilidades y que no eran aporte al sistema, y eso me permitió además contratar cuatro profesionales fuertes, dos para comunicaciones y dos para mecánica y eso logra balancear y permite que los que estaban, que no eran de un óptimo nivel, se elevara, ya, e independientemente empezaran a buscar capacitaciones.	Organización de Profesionales	OdP
37	Entonces yo diría que estamos en un proceso de transformación y hoy día los profesores demandan opciones de capacitación en áreas específicas.	Capacitación como Potenciador	CcP
38	Ahora, a través del convenio que uno establece a través de este trabajo de consejo asesor, hemos logrado que las empresas nos aporten capacitaciones para los profesores, pero con fuerza en mecánica y tengo debilidad en telecomunicaciones,	Gestiones para la Mejora	GplM

39	porque administración ya DUOC me va a capacitar a los profesores, entonces esta interrelación que se produjo con ellos también los ha hecho cuestionarse, pero yo lo encuentro positivo, porque los ha hecho cuestionarse en que ya no estamos preparados para enfrentar este convenio, entonces si no están preparados, hoy en día ellos están abiertos a las capacitaciones, y la buscan, la piden,	Capacitación como Potenciador	CcP
40	entonces desde ahí yo te hablo de una realidad de profesores, que se reconocen con debilidades pero que hoy día buscan cómo tener más capacitaciones y están solicitando,	Capacitación como Potenciador	CcP
41	pero también hay profesores que me han dicho claramente, no me interesa el convenio, entonces, bueno, ahí ya no los puedo despedir, pero ahí sí se empezó a hacer un trabajo casi personal de transformar.	Disposición Negativa al Cambio	DNaC
42	Ahora, cuando tú hablas de la motivación, cuando llegué aquí, no había motivación por el tema, esto era un campo de guerra	Resistencia Docente	RD
43	entonces la autoridad siempre era... había que oponerse porque eras mi enemigo, entonces me tomé un año completo para dar vuelta ese concepto, que no me ayudó a avanzar en la gestión, pero sí en la afectación, en el creer, en el renovar esta mirada de la educación.	Disminución de Resistencia	DdR
44	Yo te diría que está logrado en un porcentaje, no en la totalidad, porque esta es una realidad muy dura,	Disminución de Resistencia	DdR
45	hay historia social y política involucrada, que hace que los profesores que han venido de años y que el tema político no tiene ninguna intención de sanarlos y eso hace que la gestión del liceo sea compleja, sea muy compleja,	Política como Obstaculizador	PcO
46	pero también de ir aprendiendo las distintas variables y de ir moviéndose, como yo digo siempre, con el espiral y focalizando todos los temas emergentes, siempre con una búsqueda de anticipación, pero para provocar el cambio cultural de la institución,	Necesidad de Persistencia de los Avances	NdPdIA
47	y si tú me preguntas, yo diría que hoy día la institución está en un punto de cambio, o sea que no es que ha cambiado, o sea, todos se dieron cuenta de que no tenemos todas las competencias que requerimos	Necesidad de Persistencia de los Avances	NdPdIA
48	y hoy los profesores lo reconocen, antes no lo reconocían,	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN

49	entonces cuando les planteo el proyecto de trabajar el aula con un modelo cognitivo con nombre y apellido, hay una reacción negativa porque hay desconocimiento, y también porque no tiene las capacidades, las que hemos ido abordando, hoy día es de lenguaje común, si no es de aplicación total es de lenguaje.	Disposición Negativa al Cambio	DNaC
50	Mira, para lograr aprendizajes en los alumnos, pero no es total, si tú me preguntaras por porcentajes, no debe alcanzar al cincuenta por ciento de los profesores, por eso te digo que es una realidad muy heterogénea, que ahora está en un proceso de cambio, que espero que se logre antes de los años que nos faltan.	Necesidad de Persistencia de los Avances	NdPdIA
GG: bueno, pero como proceso que está cambiando una cultura prácticamente, es esperable que sea un proceso lento que tenga sus pasos y sus vueltas sobre el mismo proceso, entonces, en ese sentido tampoco es tan negativo que no hayan avanzado lo que uno se esperaba en la proyección.			
51	CM: si, tal vez no al ritmo que yo esperaba o que yo deseaba, pero si, desde esa perspectiva.	Necesidad de Persistencia de los Avances	NdPdIA
52	Ahora, hay un tema que coincide con que yo llevo una evaluación diagnóstica,	Gestiones para la Mejora	GplM
53	pero no al primer año, porque el primer año era más de sostenerse acá, era una guerra,	Disposición Negativa al Cambio	DNaC
54	entonces hicimos un trabajo de diagnóstico a través de la herramienta que yo conozco que es la espiral dinámica, y eso se lo di a conocer a los profesores porque es una dinámica de ellos mismos, ya, con un cuestionario y después vimos los resultados y lo aceptaron, y esto no era ni mi mirada, ni de la UC, esto era la mirada de ellos mismos con respecto a la cultura, lo que ellos mismos pensaban, entonces eso fue lo bueno.	Gestiones para la Mejora	GplM
55	Después lo conversábamos cuando yo me fui, pero lo que Ud. le entrego a ellos, es lo mismo que nosotros ya le habíamos dicho, hicimos los mismos procesos y todo. Ahora bueno, había que hacerlo nuevamente porque había que identificar, ellos tenían que identificar que no estaban bien, no podíamos avanzar si no podían identificar cuáles eran sus debilidades, y de ahí yo siento que ha sido un avance,	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
56	el informe lo tiene don Guido, entonces no es un informe en que uno diga, “ah está todo bien”, no, sino que focaliza claramente cuáles son sus debilidades y lo reconocieron y lo aceptaron y ellos tienen ese informe, entonces yo creo que ese fue un punto relevante que permitió que esto se trabaje	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN

57	y el otro punto es el punto estratégico de cómo caminar con un cuerpo que además está todo sindicalizado, entonces eso implica instalar conversaciones con los directores sindicales, cambiar la mirada de guerra por una mirada de comprensión y colaboración, de sentarlos en la mesa a trabajar,	Política como Obstaculizador	PcO
58	aunque en un nivel, todo el mundo, todo, incluso la ATE, me criticó, pero esa fue una mirada estratégica, porque si uno no involucra a todos no se avanza.	Necesidad de Persistencia de los Avances	NdPdIA
GG: Pero eso obedece también al quehacer de cada uno y como cada uno interpreta ese quehacer, más que otra cosa.			
59	CM: yo creo que hoy en día hay que estar aquí adentro para darse cuenta de cómo hay que funcionar, no siempre todo es efectivo, porque se avanza con unos, pero se estanca con otros, entonces por eso te digo que en cuanto a docentes es muy complejo	Necesidad de Persistencia de los Avances	NdPdIA
60	y es porque las visiones que hay son muy heterogéneas, entonces hoy día hay algunos que dirían que confían en esta gestión, otros que no confían, y declarado.	Dualidad en la Disposición al Cambio	DeIDaC
61	Ahora, lo bueno es que lo declaran, entonces se camina mejor, es más transparente, sin ocultar nada.	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
GG: Entones, volviendo al tema del perfeccionamiento, el que los profesores estén más abiertos a eso, ¿el colegio también le está brindando opciones en cuanto a facilidades de tiempo, información o disposición?			
62	CM: por ejemplo cuando es con las empresas nosotros les facilitamos los horarios o cualquier otra cosa, porque es en beneficio de la actualización, pero cuando son ya algo más generales, primero no contamos con recursos, yo no soy administrador de recursos, por lo que le pido a la corporación y a veces no, y las capacitaciones que se han hecho este año, una fue en ENLACES, que no era de costo, pero sí era de actualización e implementación, eso se hizo,	Gestiones para la Mejora	GplM
63	en el fondo, si está en manos de la dirección, se hace, sobre todo cuando son de este tipo y cuando se requiere, se pide, pero no siempre se da.	Gestiones para la Mejora	GplM
64	Ahora, yo siento que es una cosa importante que el año pasado se reimpulsara una capacitación en competencias que la hicieron bastantes profesores del área técnica, incluso la pagaron ellos, los motivamos nosotros y yo creo que la motivación fue tan buena que tuvimos 17 profesores que se inscribieron, 9 de los cuales aprobaron, y yo encuentro valioso, porque además ellos se lo pagaron, yo con el dolor de mi alma les dije que no, le mostramos la capacitación, la motivamos y todos encontraron que era importante para el proceso, sobre	Capacitación como Potenciador	CcP

	todo porque ellos trabajan en esta área.		
65	Y todo lo otro que se pudo, yo misma en mi rol, trabajando competencias, capacitaciones desde la dirección y jefatura técnica han aportado.	Intervención y Acompañamiento Efectivo	IyAE
GG: Pensando en lo que usted decía en relación al tema de ENLACES, esto tiene que ver más que todo con los recursos que ellos disponen, ya sea pedagógicos, facilitadores, para la realización de tareas y de alguna forma para generar aprendizajes. Pensando en eso mismo, ¿Ud. Cómo consideran que son los recursos, pensando con los que cuenta el CRA, ENLACES, los talleres, qué pasa con esos espacios, cómo los considera? ¿Qué les faltaría?			
66	CM: Los espacios son adecuados, lo que no son adecuados son los recursos que tenemos, los computadores son los iniciales de ENLACES, por lo tanto no tiene velocidad, se cae el sistema, entonces hoy día no facilitan el proceso pedagógico,	Recursos Inadecuados	RI
67	y no entiendo por qué ENLACES no los cambió, porque cuando se postuló al proceso bicentenario, yo no sé si fue mala gestión, pero no están actualizados los recursos hasta ahora, nos ganamos el proyecto de 8 notebooks y 8 datas, que hasta ahora no llegan, hicimos la capacitación, hicimos el proyecto de uso de recursos y no llegan, entonces no sé dónde estamos, en qué parte del camino quedamos porque, yo hago toda la indagación y ahora dicen que es por el tema de la reconstrucción, pero en un minuto fue la corporación que no había hecho la gestión, entonces ahí yo le pedí, les exigí,	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
68	pero creo que la falta de autonomía de dirección en la asignación de los recursos debilita las mejoras. Si yo hoy día fuera responsable de la asignación de los recursos, el liceo tendría todo lo que necesita.	Necesidad de Autonomía	NdA
GG: Pero, eso era en cuanto a ENLACES, ¿qué pasó con el tema de Bibliotecas, el CRA?			
69	CM: Biblioteca, recién este año estamos recibiendo material porque el centro de padre nos cooperó con la suscripción a revistas y llegan textos del CRA pero es muy poco porque cuando llegué estaba al evaluado.	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
70	Ahora, agregamos a una persona extra, pero hoy día, por temas de PADEM, vamos a tener que renunciar a ella, entonces no se avanza.	Necesidad de Persistencia de Avances	NdPdA
71	No sé, si el ministerio se hiciera cargo, porque de la mala administración que tienen las municipalidades, y que realmente verificaran que los recursos lleguen.	Política como Obstaculizador	PcO
GG: en cuanto a los talleres, tengo entendido que luego les van a llegar motores y todos los elementos.			

72	CM: Pero eso es gestión de dirección, ahí no hay gestión de corporación, obedece a la gestión del convenio que realizó dirección, o sea, eso es pura gestión, de lo cual me enorgullece porque, no sólo yo, sino que es la demostración de trabajo que hemos venido haciendo con los profesores, con los jefes de departamento y especialidades, que lograron trasladar esta malla,	Gestiones para la Mejora	GplM
73	entonces eso los beneficia, entonces las empresas dicen, aquí algo bueno está pasando, aquí algo bueno se va a generar y hemos tenido buenos resultados, están aportando en verde y el solo echo de ver a los profesores también, son muy buenos vendedores,	Gestiones para la Mejora	GplM
74	pero ahora mi preocupación y donde tengo centrado mi foco hoy en día es en no decaer el tema técnico profesional que me ha desfocalizado de primero y segundo, que no deja de ser importante, pero donde también tengo debilidad.	Perdida del Foco de Trabajo	PdFdT
GG: y pensando en la importancia de primero y segundo, y los resultados que se han obtenido, ¿Cómo considera que han sido los resultados obtenidos en PSU y SIMCE?			
75	CM: cuando yo llegué, estaban los resultados SIMCE, que no eran trabajo de mi gestión, con eso no quiero decir que me lavo las manos, no, uno tiene que asumir el barco con todo lo que viene, pero si, bueno, yo se lo dije a don Guido, no se si bien o mal, pero a mí me sorprende que, teniendo el acompañamiento de la ATE, no se vieron, más bien, bajaron puntos, pocos que lo bajaron,	Intervención y Acompañamiento Inefectivo	IyAI
76	me sorprende que con el acompañamiento de ustedes no se haya avanzado, porque yo esperaba trabajo técnico, especializado, o sea como lo que uno está acostumbrado, pero eso, ese pequeño detalle me hizo partir en desconfianza con la ATE,	Desconfianza Acompañamiento	del DdA
77	o sea yo partí con desconfianza mutua, porque digo, sí estuvieron un año y no lograron resultados, esto no funcionó, entonces cuando proponían cosas, yo era resistente, porque no les funcionó y yo venía con un trabajo de coordinación académica en otra institución de lo que sí habían resultados, tal vez ese fue un impasse que tuvimos.	Desconfianza Acompañamiento	del DdA
78	Ahora, por no conocerme a mí ni a mi trayectoria, también se provocaba en ellos esa resistencia, porque yo tengo que reconocer que pensaba, qué me van a decir, porque esta era mi crítica, ellos no tuvieron resultados en un año y en donde estamos, antes del año logro resultados,	Disposición Negativa al Cambio	DNaC

79	hasta que me di cuenta de que la realidad con los docentes era mucho más compleja,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
80	entonces ahora, si tú me hablas de resultados yo digo establecer el convenio, si, podríamos verlo como resultado, pero yo vendí en verde,	Gestiones para la Mejora	GplM
81	y el otro día yo le contaba a don Guido cuando los profesores me dicen, “me subí a tu carro”, entonces, y el mundo empresarial lo ve cuando quien lidera lleva las riendas y nos da confianza,	Liderazgo Legitimizado	LL
82	pero siento que ahí me eché mucha responsabilidad y eso cómo lo voy transformando al debe, entonces el otro día a mi gestión ha sido, el 2010, hacia afuera, vender el liceo y el 2011 va a tener que ser interna, o sea, preocuparme de los procesos de mejora sobre todo en producción,	Organización de Productos	OdP
83	porque si tuviera profesores más fuertes en competencias, tal vez sería distinto y los dos coordinadores pedagógicos fuertes,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
84	porque yo diría que Alicia se ha hecho fuerte, pero igual necesita el acompañamiento, entonces he hecho muchas tareas, y creo que necesito un equipo con más conocimientos,	Necesidad de Profesionales mejor Preparados	NdPmP
85	pero lo bueno es que por ejemplo, Patricia me dice hoy día que es motivación propia, cada uno del equipo directivo, desde que empezaron a trabajar conmigo, empezaron a capacitarse, por ellos mismos, o sea, el único que está con beca aquí, por la corporación por una solicitud mía es Paulino, pero todos los demás están desarrollándose, la Patricia súper entusiasmada de hacer un magíster en puras competencias,	Capacitación como Potenciador	CcP
86	entonces ellos van viendo que esto no es un trabajo así de hacer por hacer y siento además que logré traspasarles esa responsabilidad de hacer responsable y profesionalmente. La verdad yo espero que desarrollen las competencias técnicas fuerte en ellos al momento que se termine mi período.	Liderazgo Legitimizado	LL
GG: o sea, de alguna forma ¿dejar algunos procesos instalados dentro de ese mismo interés y esas ganas de seguir haciendo las cosas bien?			
87	CM: me ha ido resultando, un coordinador pedagógico que ha sido un profesor de años, negativo, y parte colaborando y no es porque yo le diga, ¿tú estás feliz aquí? Sino que el trabajo, el acompañamiento hace que ellos mismos se miren y que ellos mismos se evalúen.	Reconocimiento de la Dificultad	RdID

88	Alicia el primer año me dijo, yo necesito capacitación, y ya partió haciendo su magister en currículum y evaluación, entonces creo que eso también podría llamarlo resultado.	Capacitación como Potenciador	CcP
89	Ahora, los resultados, lo que mide SIMCE, lenguaje tal vez tenemos resultados, matemática no.	Dualidad en Resultados	DeR
90	Me preocupé de entrevistar a todos los examinadores, a todos, porque a la vez como investigadora, para dar cuenta, y todos claramente me decían, los chicos leyeron responsablemente la prueba de lenguaje, la respondieron, se tomaron su tiempo, pero la prueba de matemática, no pasaban ni diez minutos, la leían, la cerraban y la entregaban, y le preguntaba a ellos si acaso insistían y me decían “sí, insistíamos”, pero los que terminaron la prueba completa en cada curso era entre 10 y 13 alumnos, de acuerdo a lo que yo indagué con los 8 examinadores, con los que me entrevisté, con muy buena apertura,	Gestiones para la Mejora	GplM
91	o sea para mí ese es un indicador, yo me proyecto, o sea SIMCE matemáticas, no va a tener resultados, lo mejorcito es que ojalá, no bajemos, y eso significa que hay que cambiar el departamento de matemáticas y no lo hago, no puedo,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
92	entonces esa es un tema de reflexión, y le decía a don Guido, como sé que no tengo profesor, (<i>supongo que no lo vas a publicar verdad</i>), no tengo profesores buenos en matemáticas, no hay ninguno, porque eso es una evidencia,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
93	entonces cómo hago clases en un sistema que no me permite cambiar, entonces estamos generando una idea, que no es nueva, pero para acá estamos generando con un amigo mío el tema de gestionar un aula virtual para matemática, estamos trabajando.	Gestiones para la Mejora	GplM
94	Ahora eso es para llegar e instalar, porque como no creo en lo que hay, hay que... ¿cómo lo hago? Entonces esa es mi mirada, si esto no resulta y no tengo las personas, o la posibilidad de cambiarlas, entonces yo tengo que generar el recurso, entonces vamos a instalar el aula virtual de matemáticas, con recursos que hoy día los vamos a buscar, porque no los tengo, o sea con lo que me dan no me sirve, pero una vez que tengamos el proyecto vamos a salir a buscar y yo creo que se puede cautivar al menos a Telefónica o Entel , porque ya he hecho conversaciones con ellos,	Gestiones para la Mejora	GplM

95	entonces esa es la cosa, esa es mi mirada, si la cosa no funciona, si no da resultados, ¿cómo nos movemos para que eso de? Entonces matemática yo diría que es la gran debilidad, lenguaje yo creo que vamos a subir a lo menos 5 puntos, por lo menos, espero no equivocarme.	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
GG: pero igual se nota un alza de alguna forma, también en la actitud, porque terminar una prueba de lenguaje, que en términos de longitud es mucho más larga que una de matemáticas, y darse el tiempo, también habla bien de que hay ciertos procesos que ya se dejaron listos, que los profesores motivaron lo suficiente a los alumnos, que en otras instancias habrían hecho lo mismo que en matemáticas.			
96	CM: claro, entonces yo te digo de lo que te hablaba hoy día, el tema de los profesores, que son heterogéneos, entonces ahí hay un cambio del profesor de lenguaje, un cambio fuerte.	Cambio Positivo	CP
97	Ahora supongamos que la líder de ellos que era Patricia, en estos momentos asumió la jefatura técnica, entonces hay todo un proceso donde ellos se sienten validados como departamento y no así matemática, que ha sido débil, no hay cambios.	Dualidad en la Intervención y Acompañamiento	DelIyA
98	Yo he estado en clases de matemáticas y en ninguno de los profesores hay un trabajo de compromiso o cambio. Por eso hoy en día a mí me urge esta aula (aula virtual) y encontrar la solución para el 2011.	Resistencia Docente	RD
99	Ahora, PSU yo creo que no vamos a lograr más allá de 430 o 450 puntos en promedio, pero si el año pasado ya hubo un avance, pero de unos 20 alumnos, si tuvimos el 73% de alumnos que se inscribieron en la PSU, y este año tenemos casi el 88%, eso nos indica que hay motivación y que ellos tienen aspiraciones, ahora de ellos casi u 70% quedaron en enseñanza superior, y yo creo que este año van a ser más porque está el refuerzo del convenio, yo creo que ahí hay avances, pocos pero hay.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
100	Yo hoy en día sueño con que ojalá el 100% de los chiquillos se titulen, el año pasado en mecánica fue el 91%, en administración fue el 73% y en telecomunicaciones fue bajo, fíjate, el 64% o algo por ahí, pero hay dos especialidades que van con fuerza ascendiendo entonces creo que por ahí sí hay resultados, porque yo llevo dos años pero esto es el trabajo de un año, porque yo tuve que trabajar efectivamente en un año.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
GG: y pensando en esta mejora de los resultados, mejora de los trabajos, de alguna forma instancias de trabajo más organizada entre los mismos profesores, ¿ud considera que ha hecho que los profesores aumenten las expectativas en relación a los alumnos que están atendiendo?			

101	CM: Ellos siempre se quejan del tema de los tiempos, y ellos han procurado ordenar los tiempos de tal forma que tengan puntos de encuentro, que siempre no son suficientes,	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
102	pero eso ha permitido, por ejemplo, que lenguaje hiciera un trabajo excelente, muy bueno, porque lenguaje entrenó a los dos profesores en estas competencias cognitivas, entonces ya no era solo lenguaje trabajando comprensión lectora, sino que era toda la unidad educativa, todos los subsectores, incluidos técnico profesional, trabajando en este desarrollo, entonces creo que ahí está la clave.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
103	Ahora, el tema es mover y despertar para que todos funcionen igual, que sea homogéneo en algún minuto.	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
GG: y pensando en que los profesores presentan ciertas dificultades, especialmente en un tema de la cultura del lugar, ¿Ud. Considera que de alguna forma ha aumentado su capacidad para trabajar con población vulnerable?			
104	CM: ¿La mía? Notablemente. Ahora, mi especialidad de trabajo es con población vulnerable, mi trayectoria desde profesora a coordinadora pedagógica, y ahora de directora, ha sido siempre en lugares de vulnerabilidad social, trabaje en La Pincoya, en Independencia, o sea he trabajado en sectores en donde esto no es ni la mitad de lo que yo he vivido,	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
105	entonces yo creo que aquí la vulnerabilidad está mayormente en la falta de compromiso de los profesores, en la falta de compromiso de los padres, porque los chiquillos tenían un cuerpo de estudiantes negativo, porque en mi primer período me decían, “directora, nosotros antes nos íbamos para adentro y quemábamos sala y quemábamos esto. Ahora no hemos hecho nada”	Cambio Positivo	CP
106	Entonces, te fijas, cómo los parámetros de ellos iban cambiando, y uno decía, oh, que bueno, pero cómo llegamos a que esto no suceda, cómo educamos para que esto no suceda, entonces la cultura de la Isla (Isla de Maipo) es muy guerrera, de mucha oposición, pero porque hay desconfianza, que legítimamente se ha ganado, o sea, la cultura política ahí es responsable de esta conducta.	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
107	Sería lindo hacer un trabajo sociológico y llegaríamos a la razón, a la causa, porque yo tengo puro empirismo no más a partir de lo que escucho y voy enterándome de lo que es la realidad, pero sería una buena instancia.	Instancia de Investigación	IdI

108	Ahora, sí lo que yo aprendí, más que trabajar con la vulnerabilidad, porque es algo que yo ya lo traía, es a trabajar con la oposición del mundo político. Yo creo que eso es lo que aprendí, a moverme políticamente. Siempre me moví técnicamente porque desde ahí sé lo que hay que hacer, pero me encontré con una oposición política que no he logrado entender hasta ahora, pero que sí he logrado moverme con ella para llegar a comprenderla.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
109	Ahora la herramienta en que yo me certifiqué fue la espiral dinámica y eso me ha ayudado y también conocimientos del doctorado que me ha podido ir abriendo una mirada más amplia en lo que es no sólo el área técnica, sino que incorporar el espectro social y político que no lo tenía yo focalizado en mi trabajo.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
GG: y pensando en la gestión que hay que hacer y la comunicación constante con las autoridades de alguna forma.			
110	CM: Es que mira, hay un trabajo de investigación titulado, en el que salió muchas veces, que era “La responsabilidad del desarrollo educativo para la realidad de la equidad y responsabilidad del mundo político”, y para eso había que caminar con ellos, había que convencerlos.	Trabajo con Mundo Político	TcMP
111	Creo que es más fácil convencer al mundo empresarial que al mundo político, porque el mundo político no se compromete, lo escribí, por eso lo digo responsablemente, solo son discursos, pero nadie se hace cargo de que ese discurso sea efectivo,	Política como Obstaculizador	PcO
112	o sea, la equidad no la logran los políticos, o el gobierno, la logramos los que trabajamos conociendo y metiéndonos a fondo en cada una de las realidades, por eso cuando trabajo, me sumerjo en la realidad para poder potenciarla, así yo puedo decir que conozco bien la realidad docente, desde lo social, lo cultural, lo interno y lo externo y necesito otros años más aún para poder cambiarlo.	Gestiones para la Mejora	GplM
113	Pero se necesita apertura del político y del compromiso, porque hay muchos temas, por ejemplo hemos ganado mucho y todas son decisiones políticas, como por ejemplo se ha ganado y firmado la implementación de los talleres, y todavía no me llega porque es de gestión política, entonces mientras un alcalde de oposición al gobierno, no funciona, entonces ¿cómo trascender?, que el sistema educacional trascienda a los intereses políticos, yo creo que por ahí hay que moverse.	Política como Obstaculizador	PcO

GG: es que es la única forma, porque al final el poder está centralizado en eso, por lo que la única forma es tratar de convencerlos a ellos.			
114	CM: Y lo otro es que también lo he reflexionado con don Guido es el tema de cómo hacer el liderazgo sostenible, pero un liderazgo no en que yo me sostenga por mucho tiempo, sino que no estando quien generó estos cambios siga funcionando, que los avances no se pierdan,	Liderazgo Legitimizado	LL
115	además voy pensando eso, cómo estamos generando un movimiento cultural y cómo este movimiento se sostenga para el beneficio de todos, entonces, eso también es aprendizaje, y la respuesta a eso no está, yo no la tengo y si ustedes me ayudan a encontrarlo, fantástico, pero eso es un problema de hoy día, un problema que hay que atender,	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
116	porque mi período termina el 2013, tampoco yo voy a quedarme en este sistema, porque es muy limitante, tiene muchas limitaciones profesionales, es más que nada de hacer cosas,	Alejamiento del Sistema Educativo	AdSE
17	por ejemplo yo el otro día conversaba con un director que gana concurso este año, y me dice “sabes qué, yo no tengo claro si continúo aquí porque no se puede con nada, porque no nos tienen recursos” entonces el director pasa a ser, no sé, un mero adorno, cuando hoy día se sabe, desde todas las investigaciones que la actitud, el trabajo y la gestión del director es el que potencia el trabajo, pero en los colegios municipales cuando el director no va acompañado del esfuerzo y de los recursos queda de brazos cruzados,	Necesidad de Autonomía	NdA
118	y es aquí que hoy día creo que las municipalidades no debieran tener los colegios, o sea, desde mi experiencia en una sola vez en un municipal, porque es primera vez que trabajo en uno, pero me parece suficiente para darme cuenta de que no son capaces de gestionar bien.	Necesidad de Autonomía	NdA
GG: y considerando las dificultades, las cosas que se han tenido y las cosas que se han logrado, las cosas que se proyectan también, ¿Considera que como colegio están cumpliendo su rol de agente educativo?			
119	CM: yo creo que no. Siendo responsable, no al 100%. Porque hoy en día estamos cambiando un tema, porque antes aquí el alumno no era valorado, que hoy día aquí el alumno tenga prioridad es un trabajo que hemos tenido aquí con todos los profesores, entonces me cuesta mucho.	Reconocimiento de la Dificultad	RdID

120	<p>Cuando sea absolutamente inclusiva, absolutamente responsable, el profesor, de que el alumno que está en la sala de clases es su responsabilidad que logren los procesos de aprendizaje, ahí yo te voy a decir sí, tengo que asumirlo responsablemente, cuando tengo un 17% de tasa de repitencia, de fracaso escolar, no estamos cumpliendo nuestra responsabilidad, porque el profesor no se hace cargo y por más que hemos trabajado esa área.</p>	<p>Reconocimiento de la Necesidad</p>	<p>RdIN</p>
121	<p>Ahora claro, me decían que el porcentaje de repitencia y de fracaso escolar, llegó a ser de 23%, 24% incluso de 27%, el año pasado llegó a ser, creo que de un 26%, que es un fracaso, porque la tasa de fracaso escolar nacional es del 2% entonces desde ese indicador no estamos cumpliendo a cabalidad nuestra misión.</p>	<p>Reconocimiento de la Necesidad</p>	<p>RdIN</p>
122	<p>Cuando en la proyección, que está estudiado desde el 2005 hasta ahora, tengo una deserción de por lo menos entre 30 a 70 alumnos por año. Este año, fueron 45, el año 2009 fueron 45 cuando las alumnas se fueron, y de esos 45 tengo 30 que no conozco las causas porque se desaparecieron, entonces hoy día estamos tratando a través de carabineros buscar a los chiquillos, pero con una muy buena disposición.</p>	<p>Reconocimiento de la Dificultad</p>	<p>RdID</p>
123	<p>Nosotros tenemos una carta, y ellos van a verlos para nosotros saber qué paso con ellos, pero yo creo que esos dos temas a mí me hacen sentido que hay que responder, y cuando los tengamos resueltos, cuando no haya abandono y cuando no haya repitencia te puedo decir que estamos cumpliendo nuestra misión de tarea educativa como corresponde, porque estamos entrando en razón de que esa es nuestra responsabilidad.</p>	<p>Necesidad de Persistencia de Avances</p>	<p>NdPdA</p>
<p>GG: y bueno, moviendo un poco el tema, y pasando a algo más que tiene que ver con la gestión directiva y más específicamente con el tema de tiempo, ¿cómo considera que se están cumpliendo los tiempos en relación a los horarios de entrada y salida de los alumnos, profesores, directivos, el cumplimiento de las horas que ellos mismos han determinado para las clases, tomar los cursos, las actividades?</p>			
124	<p>CM: Eso está resuelto, ahora tenemos un problema cuando toman las clases una alta población de alumnos,</p>	<p>Reconocimiento de la Dificultad</p>	<p>RdID</p>

125	de hecho antes que tu llegaras, tenía una mamá diciéndome “mi hija llega atrasada todos los días, pero yo no puedo, porque estoy con un bebé, entonces yo la he salido a dejar, pero tiene que caminar no sé cuántos kilómetros para llegar donde pasa la micro y no puedo permitir que salga sola, entonces ella se va con unos compañeros que van en tercero medio y se vienen juntos, entonces llega media hora atrasada”, pero la distancia en que la chica salga sola, entonces son rurales, aunque nosotros no somos rurales, atendemos a una población rural,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
126	entonces antes de llegar a la micro, hay un tiempo en donde ellos tienen que caminar mucho, y ahí hay un tiempo que pierde por el factor de distancia y por condiciones que son de difícil manejo, aunque la corporación disponga buses, ahí hay un tiempo que se pierde, que es la hora de la entrada que es con el cual no hemos podido invertir, pero cuando se dan estas situaciones, claro, es una realidad que te supera, es una realidad rural.	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
127	Entonces, cómo uno lo hace con esos tiempos. Lo del proceso de los profesores, que hoy día terminan sus horas completas en la sala, en el inicio no hacían eso y cuando el profesor saca a los alumnos 10 minutos antes, estamos ahí o yo o los inspectores generales, entonces ellos saben que hay un control que antes no lo había, por lo que desde esa perspectiva sí, ha mejorado el proceso.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
128	¿Qué otros tiempos?, a ver, todos los tiempos se hacen pocos, por eso los profesores siempre están diciendo que no hay tiempo para planificar, que no hay tiempo suficiente, y ahora sí que no los vamos a tener, entonces, ¿cómo se gestiona el tiempo?, no sé,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
129	vamos a tener que convertirnos en escuelas de aceleración, que tienen menos alumnos en aula y mayor inversión de recursos, pero tampoco tenemos los recursos y no los manejamos, por lo que tampoco es certeza, eso está comprobado, lo comprobé en otra escuela con cursos de 25 alumnos, que no se sostiene económicamente, menos en esta realidad,	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN

130	entonces ahí está el tema de la gestión política, de cómo resuelve el mundo político esta disyuntiva donde la educación aporta al fenómeno social, pero hay que involucrar recursos, que es un tema que también estuvo en el congreso iberoamericano de metas educativas 2021, el tema del desarrollo social educativo estaba por cómo se apoya la gestión política y se destinan recursos a estas realidades, y ahí hicieron un ejemplo y no hay aporte de recursos a esta realidad.	Trabajo con Mundo Político	TcMP
GG: bueno, otros casos que la corporación tenía millones y no tenían en que ocupar y no la podían pasar a los colegios porque respondían a temas de capacitación y terminaban haciendo capacitación en cocina o chocolatería para poder gastar la plata, desperdiciada o perdida porque se había desordenado con otras cosas entonces no tenían poder solucionar los problemas, es un problema que se repite en casi todos lados, en los colegios de estas características y con corporaciones de características similares. Al final si se hiciera un estudio, los colegios que tienen más problemas responden también a administraciones de corporaciones que tienen más problemas económicos porque no saben solucionar sus problemas, ni solventarse como corporaciones. Entonces de ahí también parte el tema del recorte, de empezar a despedir profesores, despedir gente, prescindir de otros, entonces al final tiene que ver con un orden anterior al del colegio y que afecta directamente a lo que viene con el colegio, viene siendo una cascada que parte en un tema político, que se deriva en un tema de gestión que finalmente afecta a un tema de educación,			
131	CM: ahí uno ve el transcurso al tiro de la mala gestión,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
y ¿quién termina pagando los platos rotos? Los alumnos.			
132	CM: A ver, yo siento que los vaivenes este año, los hemos superado bien, pero porque tenemos apoyos de las empresas y del Duoc, y eso nos ha hecho más estables y es una motivación, haciendo que nos llame más el marketing,	Gestión para la Mejora	GplM
133	por lo que podemos tener una mayor demanda, y de hecho la tenemos, sin promoción ya teníamos 100 alumnos inscritos y antes no teníamos ni 10, entonces hay que escribirlo, cómo hacer gestión efectiva en una realidad municipal.	Reconocimiento de la Mejora	RdlM
GG: pero pensando en eso mismo, que Ud. ha logrado establecer una buena gestión dentro del colegio, se han ido ordenando procesos y dejando procesos establecidos, esto también obedece a un tema de comunicación, ¿Ud. considera que ha habido buena comunicación entre director-equipo directivo-docente, que permite detectar algunas necesidades y dar respuesta a eso?			
134	CM: Yo creo que mi política de la reunión semanal con el equipo directivo, que ya estaba implementada aquí, ha sido bueno, permite estar presente, aunque siempre algo se nos olvida, siempre algo hay que mejorar, y a veces lo que entregamos no baja a los profesores, entonces ha mejorado, pero hay que seguir mejorando.	Necesidad de Persistencia de Avances	NdpdA
GG: y pensando en esta comunicación también, y más específicamente en un tema de clima laboral, ¿Ud. considera que el clima laboral entre los directivos, directivos - docentes, con los alumnos, también ha visto una mejora?			

135	CM: Ha mejorado, me falta lograr mayor recepción de los chiquillos con los profesores, pero ha ido evolucionando,	Cambio Positivo	CP
136	de hecho ahí hago una evaluación con el centro de padres, con quien antes teníamos las reuniones y era pura pelea con el profesor, hoy día el profesor se para a conversar con nosotros, o sea, ya no es un enemigo, y yo creo que eso ya es alguna evolución,	Cambio Positivo	CP
137	hay menos chiquillos que se saltan la reja porque ven que se están entregando cosas. Yo creo que ha mejorado, que hay que mejorarlo más, también.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
138	No estoy satisfecha con esos puntos, yo creo que esa es la gran preocupación, mejorarlo, pero la gestión de la corporación tampoco ayuda.	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
GG: y volviendo al tema de la relación entre los profesores y los alumnos, ¿Ud. considera que de alguna forma, esta mejora que se ha visto responde a que los profesores cuentan con más herramientas de manejo con los alumnos?			
139	CM: mira, no sé si se debe a las herramientas o a cambiarles la visión con respecto a su responsabilidad, porque aquí antes era el alumno el flojo, el alumno el malo, el alumno todo, entonces, claro profesor, el alumno es malo, pero ¿qué hago yo?, ¿cuál es mi responsabilidad?, si el alumno es el reflejo de lo que el profesor hace,	Variación en el Enfoque Docente	VeIED
140	entonces cuando uno empieza a darle vueltas a esto, se empieza a hacer más responsable y empiezan a tener otro trato, y hemos generado actividades con los chiquillos, que no han sido muchas, pero que ha permitido establecer esa comunicación entre profesor alumno.	Cambio Positivo	CP
GG: bajo esa lógica ¿se puede entender que el clima de inclusión que se genera dentro de la sala de clases ahora también es mayor en el entendimiento entre profesor alumno?			
141	CM: si, ahora es mayor que antes, porque cuando fui a verlos, me di cuenta que ahora el profesor está más receptivo, entonces cuando fui a ver a Leticia, ella pasaba del procesamiento superficial al profundo, y los alumnos decían ya, les explicaba la operatividad del ejercicio luego el problema, pero no los hacía resolver, entonces los alumnos le decían “denos más ejercicios, denos más”, porque los chiquillos saben cuál es su fórmula, lo que maneja el profesor,	Cambio Positivo	CP
142	y cuando el profesor no escucha se genera esta tensión, por eso es importante escuchar, porque el alumno te dijo, te dijo lo que necesitaba.	Resistencia Docente	RD

143	Entonces, yo les digo que tienen que aprender a escuchar las necesidades de aprendizaje que tienen los alumnos, porque los alumnos te las exponen, no es que sean flojos, “no entendí profesor, deme más ejercitación”, te lo dicen, entonces creo que generar esa responsabilidad de poner más atención a la necesidad de aprendizajes de los alumnos, eso también es un punto en el que creo que tengo que focalizarme más.	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
GG: y pensando en eso, también ¿de alguna forma la parte directiva está constantemente preocupándose de que los docentes estén atendiendo a esas dificultades?, en ese sentido, lo que me decía Ud. del acompañamiento, las reuniones del GPT, reunión de departamento, también hay una preocupación de lo que tiene que ver con los directivos.			
144	CM: de todo eso, no obstante no lo logramos, no por completo, pero yo creo que todos, los jefes técnicos que pasan a las reuniones, yo también que me quedo a algunas reuniones, entonces vamos generando este feedback,	Necesidad de Persistencia de Avances	NdPdA
145	porque el profesor sabe que en este trabajo, estamos escuchando al alumno y escuchando al profesor, entonces ahí escuchamos a los apoderados también.	Necesidad de Persistencia de Avances	NdPdA
GG: ¿esto se hace para tratar de establecer una realidad más totalitaria?			
146	CM: exactamente	Cambio Positivo	CP
GG: que también obedece a los procesos y yo creo, muy personalmente, que cuando uno se plantea metas muy altas, tiene que tener una proyección, pero yo porque soy psicopedagogo, entonces me decía, a ti no te sirve de nada decir que “a un niño yo lo quiero leyendo de aquí a fin de año”, ok, esa es la meta alta, pero qué es lo que me interesa a mí, que de aquí a dos semanas lea las letras, que de ahí a dos semanas que lea sílabas, entonces hay que ir por partes. Cuando uno proyecta a tanto los resultados que espera lograr hacer es frustrante, entonces, bajo esa lógica a nosotros nos enseñaron a tener alta tolerancia a la frustración y saber que las cosas no nos van a resultar a la primera.			
147	CM: Pero si hay frustración, porque la crítica que hace todo el mundo es que quieren todo el cambio al tiro, y tengo que involucrarme en una cultura donde los procesos son distintos y estando aquí he hecho este aprendizaje.	Sobreponerse a la Frustración	SalF
148	Entonces yo ya siento que no avanzo con ustedes porque a momentos me detenía en la reflexión, en los procesos, para poder ver cómo voy a llegar, pero claro, en esta dinámica y en esta cultura donde hay que escuchar, hay que avanzar, yo creo que por eso a mí me ha provocado frustración.	Sobreponerse a la Frustración	SalF
GG: ¿Por qué no son los avances que uno esperaría?			

149	CM: yo estaba acostumbrada al logro, pero con otra realidad, o sea, no digo otra realidad sino que tal vez otras personas más dispuestas, ni siquiera más jóvenes, yo trabajé con gente ni siquiera tan joven, pero que se encendían rápidamente con el compromiso, con el desafío, porque estos trabajos son desafíos,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
150	y aquí me ha costado mover el desafío, entonces, sí yo creo que esa ha sido mi frustración, no lo he logrado en el tiempo esperado para mí, que es lo que he logrado en otras partes, pero también es lo que he aprendido de la ATE, de que es lento, y que también fue un tema en el que yo sentí que me detenía, que me entrampaba, que no avanzaba.	Sobreponerse a la Frustración	SalF
GG: funciona como preocupación generalizada, como ATE, a partir de lo que logro escuchar y entender, también hay frustración, porque también se esperaría que los procesos mejoraran más rápido y que los profesores lograran entender la lógica de la asesoría que no les van a dar todo hecho, que la idea es que de ellos vaya partiendo, la idea es que ellos logren reflexionar sobre lo que tienen que hacer todo.			
151	CM: o sea, lo que yo aprendí, que yo estoy de acuerdo porque hago lo mismo, pero yo aprendí aquí que, si uno se espera a que el profesor reaccione, uno va a perder, eso sucede porque ¿cómo gestiono, cómo mejoro sin el profesor, cómo saco al profesor, porque la responsabilidad es de educar, es de aportarle calidad y equidad a los chiquillos?,	Necesidad de Persistencia de Avances	NdPdA
152	entonces yo siento que el mañana no espera, está haciendo ahora mismo sus bolsos, o sea, está creándose ahora y desde ahí yo creo que hay una urgencia, una urgencia que no la tienen todos y cuestiona, cómo lo logramos,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
153	y por eso mi cabeza yo la convierto para mejorar los procesos pensando en el minuto que no voy a tener al profesor y lo demostré, el año pasado todo el proceso fueron a paro y con el equipo directivo y dos profesores sacamos el año escolar con los chiquillos, con vacíos, como tú quieras, pero no necesitas a los profesores para terminar el proceso,	Gestiones para la Mejora	GplM
154	entonces yo creo que es eso bueno, porque les hice sentir a los profesores que no son imprescindibles y yo creo que han frenado su, o sea, no es porque no han querido, la municipalidad ha hecho todo lo posible para que los profesores no se vayan a paro y cuando se trabajó la jornada de reflexión ellos se dieron cuenta, porque el año de paro los vacíos, o sea, ellos lo reconocen, no punitivamente, pero los vacíos los reconocen, así que ahí está la frustración, OK.	Necesidad de Persistencia de Avances	NdPdA

155	El otro día dábamos cuenta en el consejo escolar, qué había avances, pero lo que pasa es que yo soy muy autocrítica y muy autoexigente, no voy a quedar conforme y no voy a quedar conforme, porque al momento que me quede conforme, no se hace más así que yo creo que hasta el 2013 voy a estar inconforme.	Dualidad de Resultados	DdR
156	Y bueno, la preocupación mía es poder transformarlo en un liderazgo sostenido y sostenible.	Necesidad de Liderazgo	NdL
GG: igual, pensando en estos logros en esta parte más positiva que se ha logrado, tal vez no el ideal que busca, pero igual se han logrado cosas, ¿Ud. considera que como establecimiento, entre todos los que son parte del establecimiento, ha habido un logro en el aprendizaje, un mayor logro de aprendizaje en los alumnos, que están más abiertos a aprender?			
157	CM: si, hay más, hay más hay más logros, hoy día se aprende más que antes, hoy día se enseña más que antes.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
158	Hay debilidad, pero si lo sienten y lo reconocen, pero las pruebas de conocimientos relevantes, puso a los alumnos y profesores en un proceso de reconocer que no tienen todas las competencias y eso yo lo veo positivo.	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
GG: o sea, es positivo siempre y cuando lo pongan en acción, o en uso, porque algunos pueden decir, no sé de esto, hasta ahí llego yo, dejo el espacio, también hay que tener consideración que muchos no hacen “click” con las cosas			
159	CM: Incluso en la Gestión Directiva también aprovecha esto como oportunidad y le da un proceso de aceleración	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
GG: y bajo esa lógica, ¿el tema del perfeccionamiento con los profesores en esas circunstancias?			
160	CM: la secretaria general de palabra me dijo que le preocupaba generar recursos constantes para que se perfeccionen los profesores, y digo de palabra porque mientras no me lo formalicen no se va a hacer efectivo,	Trabajo con Mundo Político	TcMP
161	porque ya aprendí a no creer en los cuentos, no obstante, no he dejado de ser soñadora. El sueño que yo puse en este colegio es que nos vamos a convertir en la mejor escuela de la comuna y no me puedo ir si no dejo al menos los canales abiertos para que la ATE la termine de desarrollar.	Gestiones para la Mejora	GpIM
GG: pero de alguna forma yo creo que igual se están abriendo los caminos, o sea el que ya se cuente con un consejo asesor de empresas, es un avance en la gestión para nada menor, o sea el haber logrado, como decía Ud. vender en verde esta idea, para haber logrado que ya se estén comprometiendo cosas, que estén abriendo las puertas, vieron la proyección que tenía y las grandes opciones, porque son empresarios y como empresarios son súper fríos, y si no veo posibilidad de que esto se pueda expandir, hasta aquí llegué, no voy a meter plata, ni esfuerzo, ni gente en algo que yo creo que no se va a proyectar o en algo que sienta que los demás no tienen ganas, entonces de alguna forma, eso me da claras luces de que ellos están entendiendo cuál es la idea que tiene Ud. con este colegio y consideran que lo está cumpliendo, porque o si no, no se habría comprometido esa cantidad de empresas, tampoco se habrían comprometido de la forma en que lo están haciendo, entonces, tal vez cuando esté todo funcionando bien va a ser espectacular, pero			

eso habla súper bien del tema de la gestión, de que se están logrando hartos resultados es importante, entonces pese a que hay que ser autocrítico, también hay que reconocer muy bien las cosas que se han hecho y lo que se está logrando, porque en poder de otra persona con las mismas atribuciones no se logró, teniendo el colegio y las opciones de haber accedido a las empresas, porque las empresas han estado ahí, no es que sea algo de hoy día, entonces también tiene que ver con eso. Una cosa es ser autocritico y crítico con las cosas que uno hace y esperar mucho, pero también debe ir reconociendo y reconociendo de que se ha logrado algo súper grande, porque que las empresas se acerquen a los colegios es súper difícil y se ha logrado, está el paso de que están haciendo cosas y están abriendo puertas, no es menor y pensando en eso quiere decir que el colegio está funcionando bien.

162	CM: hoy día los chiquillos, todos se entusiasman. Los chicos que se titulan ahora, que egresan el 25 de noviembre, partimos al tiro con las prácticas, ya no esperamos más a marzo, partimos, con el jefe de producción está listo y eso que me quitaron al jefe de producción	Diversificación de Tareas	DdT
-----	--	---------------------------	-----

GG: ahí está la parte política que no se condice con la parte educativa, pero volviendo, hay un tema que Ud. dijo que era una necesidad, que era la parte evaluativa, era una debilidad que se veía, en ese sentido ¿Ud. considera que pese a la dificultad se ha logrado establecer una cultura evaluativa?

163	CM: La debilidad va por el lado de la mejora de los instrumentos.	Dificultades en Evaluación	DeE
-----	---	----------------------------	-----

GG: y además de la debilidad de la mejora de los instrumentos, ¿a qué otra cosa podría estar obedeciendo esto?, porque una cosa son los instrumentos pero también implica que falta algún perfeccionamiento por parte de directivos, profesores

164	CM: sí, yo creo que sí, pasa por una capacitación también en el área de evaluación de los aprendizajes.	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
-----	---	--------------------------------	------

165	Ahora el tema de evaluación institucional es porque hay una resistencia a mirarse,	Disposición Negativa al Cambio	DNaC
-----	--	--------------------------------	------

166	y yo ahí tengo anotado los procesos, porque hemos avanzado, está la pauta de acompañamiento del aula, está la pauta de reflexión pedagógica y le eliminamos la palabra evaluación, pero cuando se las íbamos a entregar, no, no, querían formar primero una comisión y ahí está, esperando la revisión, que le den una vuelta a los instrumentos.	Dificultades en Realizar Supervisión	DeRS
-----	---	--------------------------------------	------

167	Ahora, yo creo que el problema no está en los instrumentos, es un tema, pero cuando voy a ver a los profesores me dicen, dónde están las pautas, y les digo, es que ustedes no las han aprobado, yo vengo con registro etnográfico y cuando tengo la pauta me da a mí el pie para generar cambios.	Dificultades en Realizar Supervisión	DeRS
-----	--	--------------------------------------	------

GG: o sea, si ya están generando cierta apertura y están parando para revisar lo que les van a pasar, quiere decir que están abriendo un poco más el camino, pero yo creo que el tema de evaluación siempre ha sido una dificultad.

168	CM: Pero no es menor fíjate, en un año, haberlo logrado, en un año de gestión, además del año de acostumbramiento, que te aceptaran y que dejaras de ser el enemigo, si ahí era terrible.	Cambio Positivo	CP
GG: entonces, bajo esa lógica yo creo que iguale s un avance, si están más dispuestos a entender la evaluación como una parte constructiva y no como un juzgarlos, es importante.			
169	CM: si, por eso es que es bueno cambiarles la lógica de que la evaluación no es negativa ni punitiva y si tienen esa postura, es porque tienen ese tipo de experiencias con la evaluación, porque no tenían nada de vuelta con el proceso.	Cambio Positivo	CP
170	Ya hay una apertura, aceptan discutir la evaluación	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
GG: bajo esa misma lógica y pensando en que los profesores están más abiertos al tema de la evaluación, se ha logrado instalar un proceso de evaluación, se ha logrado instalar un proceso que tiene que ver con las reuniones, con organización, con articulación entre las diferentes partes, ¿qué otro proceso considera Ud. que también ya está instalado?			
171	CM: yo creo que un tema de admisión, porque la admisión nuestra no es un proceso de selección, sino que es evaluar al alumno en su punto inicial de cómo llega, como condición de entrada y que nos permite trabajar con él los procesos cognitivos y yo creo que eso es un proceso instalado.	Procesos Instalados	PI
172	El proceso de planificación y de análisis de esa planificación de discusión con los profesores, también está instalado, la formalización del nuevo personal, internamente porque cuando me lo bloquean y que cierto cargo debe ser con la persona que dijo el alcalde, eso lo obstruye, pero nosotros internamente hemos logrado todo ese trabajo con la selección, o sea con todo por nosotros, o sea ya no es el profesor por sobre el director y eso me satisface.	Gestiones para la Mejora	GplM
GG: y para finalizar y pensando en el tiempo que se lleva con la asesoría, ¿cuáles considera Ud. que son los aspectos positivos y negativos de todo este proceso y de la asesoría en sí, de lo que ha logrado la asesoría acá?			
173	CM: Los aspectos negativos yo creo que fue cuando llegué, que era una asesoría impositiva, es una asesoría dura, no amigable que criticaba más que ayudaba a provocar el cambio	Asesoría Impositiva	AI
174	y esos factores externos yo los diría en el diálogo, en la conversación y el escucharnos, yo creo que eso ha sido muy positivo que ha sido exigencia mía también, y la actitud de don Guido, de escuchar y de atender a las necesidades nuestras yo creo que favoreció el cambio.	Cambio Positivo	CP
175	A ver, yo tenía un cuerpo directivo y un cuerpo docente negativo antes de que yo llegara a acá,	Resistencia Docente	RD

176	que en algún minuto sentí que me invadían (la ATE), como no la sentía amigable, como ya venían de un año, yo, a ver, aquí tengo algo que hacer, tenía un proyecto, me lo evaluaron, entonces ese fue un trance difícil de pasar, más que por mí, por la asesoría	Asesoría Impositiva	AI
177	y reconozco que fui bien, no sé cómo calificarlo, pero fui bien pesadita en eso, y ahí yo reconozco la habilidad de Nelson de trabajar conmigo, la habilidad de él de convencerme de que la asesoría tenía algo que aportarme, porque cuando yo llegué dije, no me aportan, por lo que te dije hace un rato, o sea, yo fui tácita, o sea, en un año no lograron nada, o sea no me sirven.	Cambio Positivo	CP
178	Entonces yo reconozco la habilidad de Nelson en hacerme ver que los procesos no podían ser tan rápidos como yo esperaba, y que yo también valorara, que yo se lo reconocí también después, que yo partí con arrogancia, así que yo valorar el conocimiento que tenían de esta realidad antes que yo.	Reconocimiento de la Mejora	RdIM
179	En ese dialogo yo creo que fui escuchando y fui atendiendo también a los procesos, pero sí he sentido invasión.	Cambio Positivo	CP
GG: ¿y aspectos positivos?			
180	Hoy día el ir mirando críticamente cada acción mía, porque yo no era crítica, pero cuando me enseñaron a mirarme críticamente para ir mejorando los procesos y el apoyo fuerte en lenguaje, ahí yo reconozco que hubo un apoyo fuerte, no así en matemática.	Dualidad en Resultados	DeR
GG: ¿y por dónde cree que estaría pasando la debilidad?			
181	CM: O sea, hay dos elementos, el que habían profesores ausentes y todo eso, pero también un asesor obstinado con que las cosas se tenían que hacer así y no me escuchaba,	Reconocimiento de la Dificultad	RdID
182	y ahí yo siento que hubo trabajo de don Guido, pero tarde, no me logró atender a la necesidad a tiempo	Reconocimiento de la Necesidad	RdIN
183	o sea, yo en ATE no vuelvo a contratar al mismo asesor, o sea no, yo me logré instalar con los profesores, o sea yo estuve también con don Pedro, y yo veía que Sue traía una cosa armada completa y atendiendo a la debilidad del profesor, y cómo el profesor no sabía, para desarrollar tal habilidad, se pasa éste, éste y éste paso,	Dualidad en los Resultados	DelR
184	y frente a ésta debilidad, ¿Qué opinan ustedes, cómo lo hacemos? Entonces con esa debilidad los profesores no lo lograron, incluso bajaron el SIMCE, pero ellos tienen que ser capaces, sí, pero ya no lo fueron,	Intervención y Acompañamiento Inefectivo	IyAI

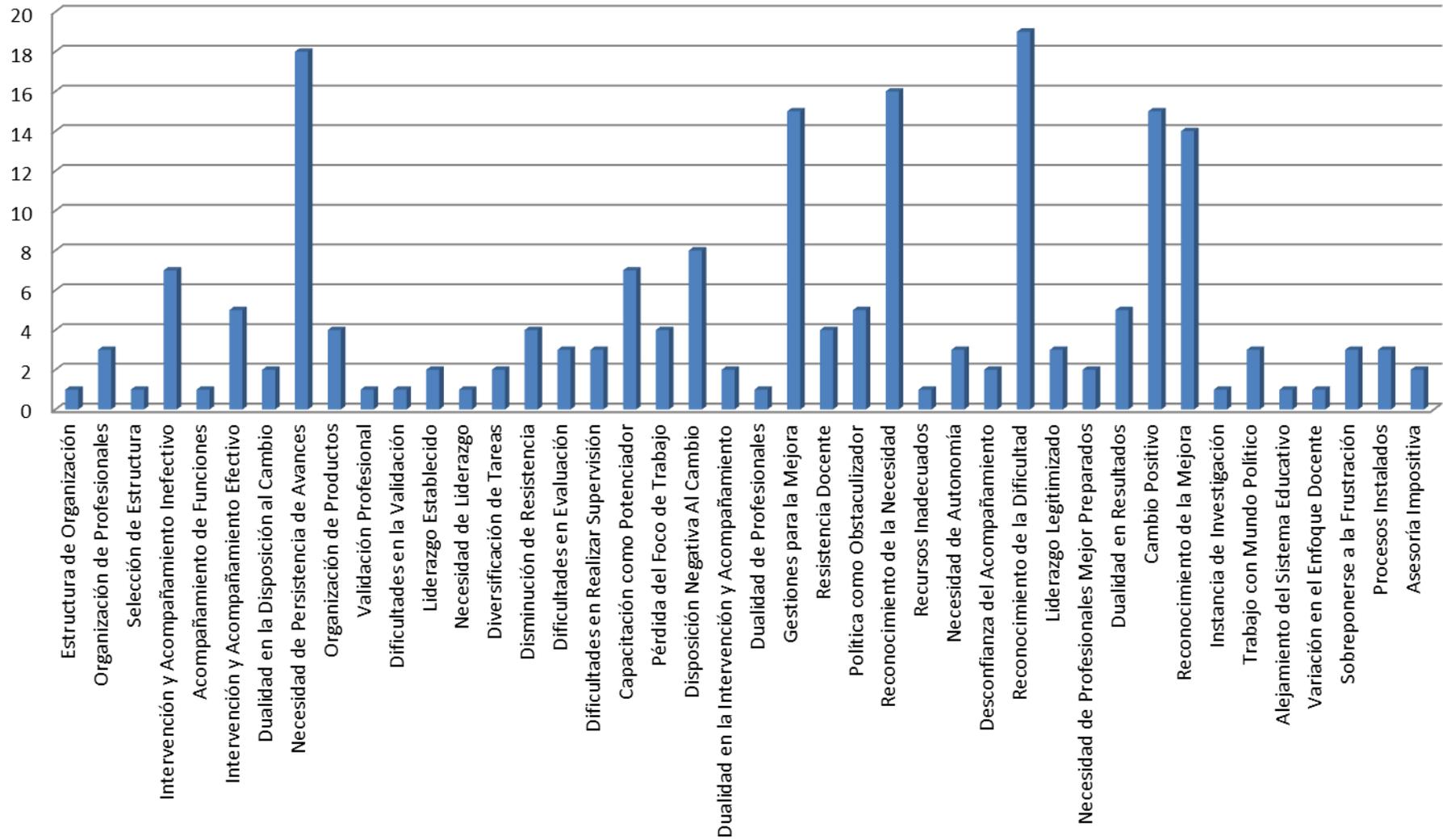
185	y en eso Sue fue súper ordenada, súper estructurada y les generó a los profesores este proceso mental que tenían que formar en los alumnos, y creo que eso es notable, y eso sigue hasta hoy día donde los alumnos respondieron bajo ese mismo proceso, que ella enseñó y que los profesores lo trasladamos al sitio.	Cambio Positivo	CP
GG: y en términos generales, ya más allá de estas dificultades específicas que tuvo la ATE, pensando en que también se intervinieron tres áreas, la directiva, curricular y de convivencia, ¿Cómo siente que fue el área de convivencia?			
186	CM: No, no fue bueno convivencia, yo no quedé conforme con Paloma, porque Paloma sí que no escuchaba, ella era la que sabía, los demás no sabían, y no valoró, y no fue flexible.	Intervención y Acompañamiento Inefectivo	IyAI
187	Estoy de acuerdo que no hubo disposición del equipo, pero frente a un hecho que, yo misma hablando con Paloma, diciéndole “mira Paloma, fuimos a un seminario, ellos tienen una idea, por qué no les hablas”, y nunca les tocó el tema del seminario, o qué quieren aportar, sino que yo misma, cuando estábamos haciendo un proyecto de tutoría,	Disposición Negativa al Cambio	DNaC
188	don Guido me criticó ahí que no había articulación, pero de verdad yo se lo pasé a la Paloma, y la Paloma me lo devuelve, entonces, creo que el proceso de Paloma no fue bueno,	Intervención y Acompañamiento Inefectivo	IyAI
189	la que aportó mucho fue la niña Mercado, Carolina, quien al parecer había iniciado con una mala experiencia, pero que hizo un buen trabajo en el corto período, que yo lamenté que se fuera.	Cambio Positivo	CP
190	Ahora, tú me preguntas y yo no quiero a nadie en el colegio (risas), no me involucren más personas, aunque sea alguien top, porque la disposición negativa con Paloma quedó,	Disposición Negativa al Cambio	DNaC
191	Carolina abrió un trabajo bueno, porque los escuchó, y ahí sentí que ella cuando vino, venía así como negativa, es que yo aquí, que yo estuve, y hubo un año en que no trabajé y ahora esa actitud no está, ella lo reconoció cuando empezó a trabajar, así que yo reconozco que lo mejorcito fue el período de la Carolina, conmigo, porque ella me dijo que había tenido una mala experiencia.	Cambio Positivo	CP
192	Y yo creo que ahí hemos generado cosas, pero no sé si yo se lo entrego a la ATE como aporte, porque hubo muchas resistencias.	Dualidad en los Resultados	DeIR
GG: y más allá del aporte de las asesorías, ¿cómo considera que fueron los aportes en las áreas?			

193	CM: También fue débil, ahora, don Guido también me hacía ver que yo tengo un equipo débil, al punto en que tuve que unir las áreas de orientación con inspección general para poder fortalecer eso, o sea también fue estratégico, sino hoy día no tendría trabajo de convivencia.	Necesidad de Profesionales Mejor Preparados	NdPMP
194	Sí, yo creo que ahí queda mucho por hacer, creo que es la misión del 2011.	Necesidad de Persistencia de Avances	NdPdA
195	Lo que pasa acá es que yo siento que me pierdo en la cosa doméstica, por las mismas debilidades.	Pérdida del Foco de Trabajo	PdFdT
196	Claro don Guido me dice, hay que mejorar los equipos, sí, pero tampoco me dan la opción, por ejemplo al Pato, me demoré en sacarlo y hubo meses que, por habilidades que él tuviera, la carga era muy alta.	Organización de Profesionales	OdP
197	Yo creo que, a ver, se fortaleció coordinación pedagógica, y más Patricia ha reconocido que ha recibido de la ATE cuando han venido, ha recibido una mirada de apoyo, Pedro ahí lo hizo bien con la Paty, le traspasó competencias, le enseñó habilidades de tipo técnica que ella después trasladó a los profesores, eso lo hizo bien (Pedro), no así con los profesores y bueno,	Reconocimiento de la Mejora	RdlM
198	la Alicia se dejó menos acompañar, pero tenía esta asociación conmigo y decía, yo trabajo con usted, y tuve que llamarla varias veces y decirle, mira todos tenemos que aprender a que otro nos tome de la mano porque no lo saben y ahí se instaló capacidad en los procesos pedagógicos, más que en lo de convivencia y bueno, la gestión directiva,	Procesos Instalados	PI
199	si yo reconozco que para Nelson no fue fácil trabajar conmigo.	Reconocimiento de la Dificultad	RdlD

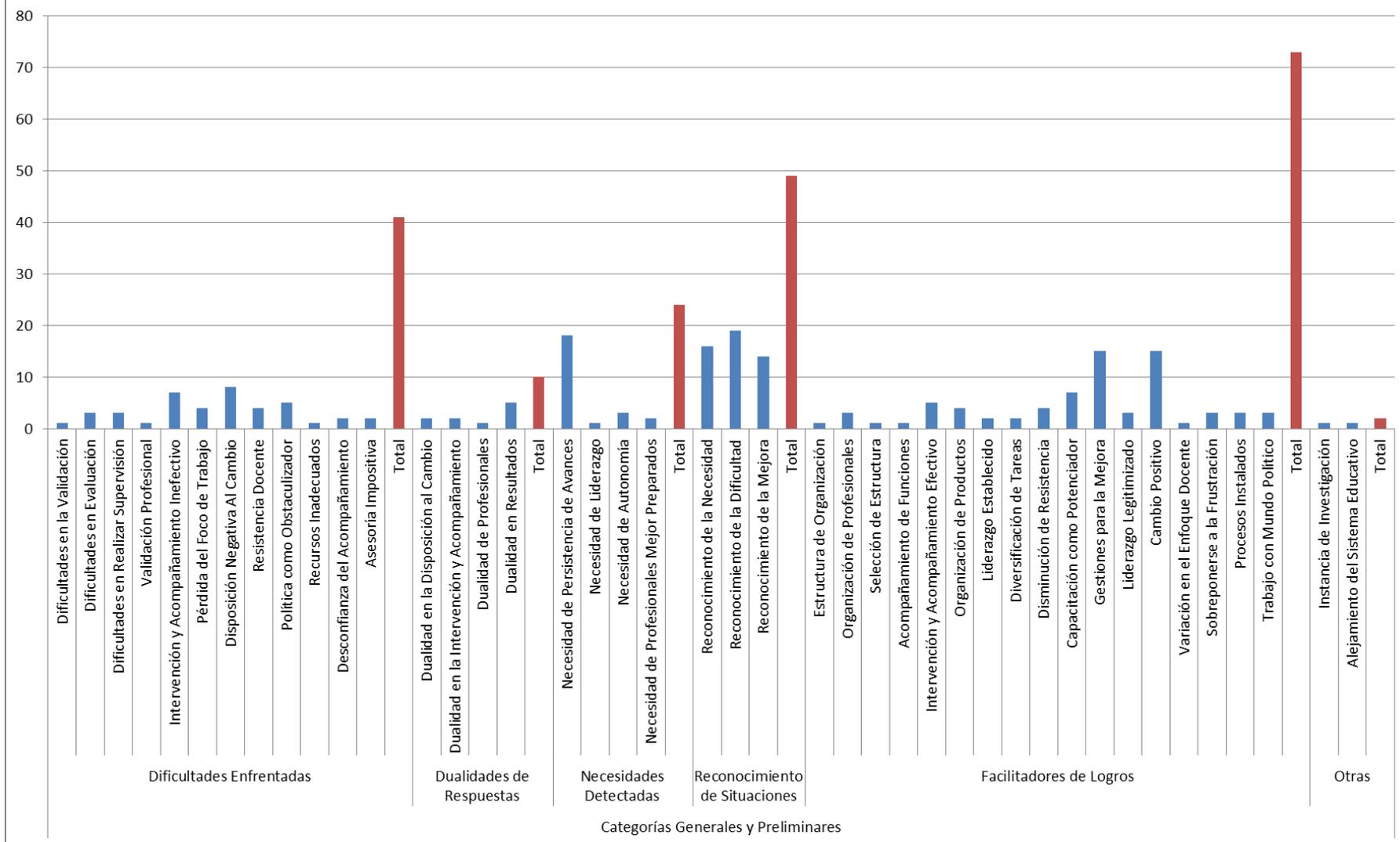
Categorías Preliminares	N° de párrafo asociado	Frecuencia
Estructura de Organización	1	1
Organización de Profesionales	2, 36, 196	3
Selección de Estructura	3	1
Intervención y Acompañamiento Inefectivo	4, 6, 11, 75, 184, 186, 188	7
Acompañamiento de Funciones	5	1
Intervención y Acompañamiento Efectivo	7, 25, 30, 33, 65	5
Dualidad en la Disposición al Cambio	8, 60	2
Necesidad de Persistencia de Avances	9, 10, 21, 23, 46, 47, 50, 51, 58, 59, 70, 123, 134, 144, 145, 151, 154, 194	18
Organización de Productos	12, 28, 32, 82	4
Validación Profesional	13	1
Dificultades en la Validación	14	1
Liderazgo Establecido	15, 156	2
Necesidad de Liderazgo	16	1
Diversificación de Tareas	17, 162	2
Disminución de Resistencia	18, 22, 43, 44	4
Dificultades en Evaluación	19, 20, 163	3
Dificultades en Realizar Supervisión	24, 166, 167	3
Capacitación como Potenciador	26, 37, 39, 40, 64, 85, 88	7
Pérdida del Foco de Trabajo	27, 31, 74, 195	4
Disposición Negativa Al Cambio	29, 41, 49, 53, 78, 165, 187, 190	8
Dualidad en la Intervención y Acompañamiento	34, 97	2
Dualidad de Profesionales	35	1
Gestiones para la Mejora	38, 52, 54, 62, 63, 72, 73, 80, 93, 94, 112, 132, 153, 161, 172	15
Resistencia Docente	42, 98, 142, 175	4
Política como Obstaculizador	45, 57, 71, 111, 113	5
Reconocimiento de la Necesidad	48, 55, 56, 61, 67, 69, 101, 103, 115, 120, 121, 129, 143, 158, 164, 182	16
Recursos Inadecuados	66	1

Necesidad de Autonomía	68, 117, 118	3
Desconfianza del Acompañamiento	76, 77	2
Categorías Preliminares	N° de párrafo asociado	Frecuencia
Reconocimiento de la Dificultad	79, 83, 87, 91, 92, 95, 106, 119, 122, 124, 125, 126, 128, 131, 138, 149, 152, 181, 199	19
Liderazgo Legitimizado	81, 86, 114	3
Necesidad de Profesionales Mejor Preparados	84, 193	2
Dualidad en Resultados	89, 155, 180, 183, 192	5
Cambio Positivo	96, 105, 135, 136, 140, 141, 146, 168, 169, 174, 177, 179, 185, 189, 191	15
Reconocimiento de la Mejora	99, 100, 102, 104, 108, 109, 127, 133, 137, 157, 159, 170, 178, 197	14
Instancia de Investigación	107	1
Trabajo con Mundo Político	110, 130, 160	3
Alejamiento del Sistema Educativo	116	1
Variación en el Enfoque Docente	139	1
Sobreponerse a la Frustración	147, 148, 150	3
Procesos Instalados	171, 172, 198	3
Asesoría Impositiva	173, 176	2
	Total Frecuencia de Categorías Preliminares	199

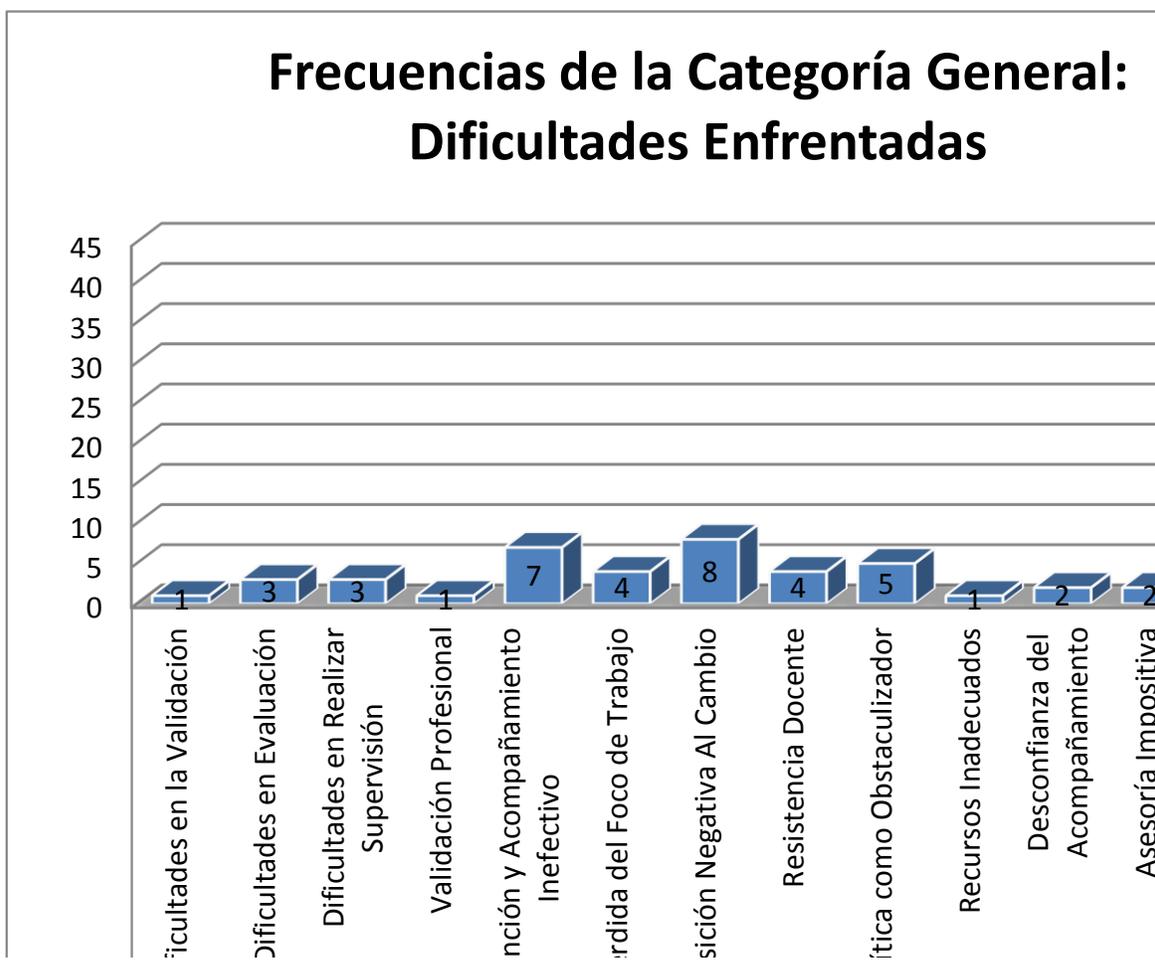
Frecuencias de Categorías Preliminares



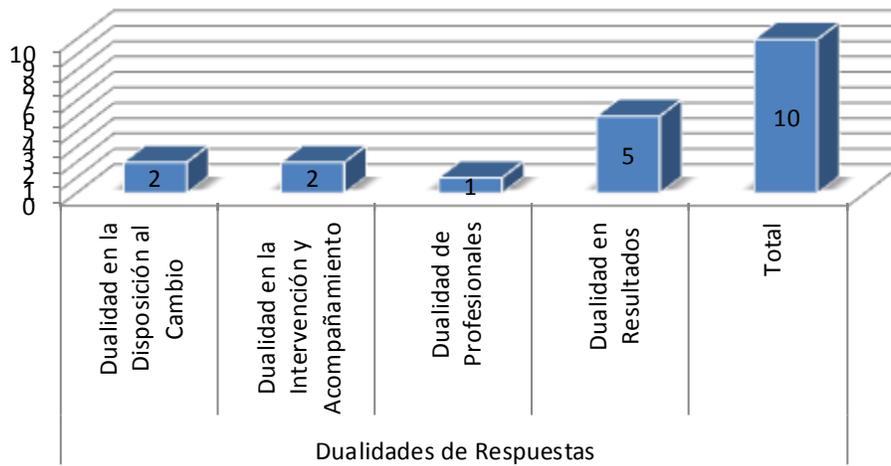
Frecuencias de Categorías Generales y Preliminares construidas



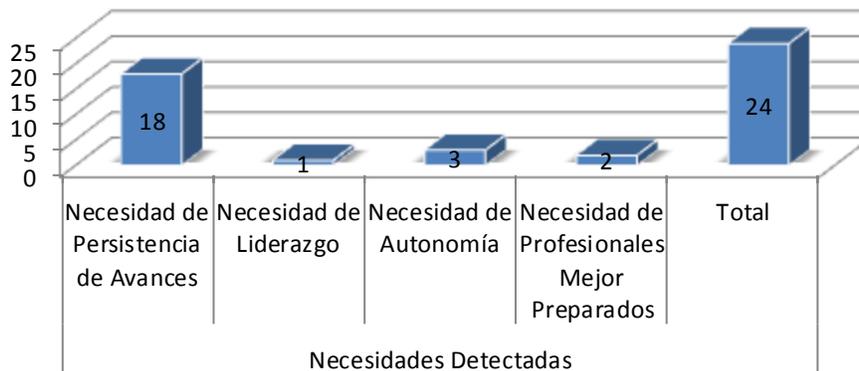
Anexo 4.3 Texto Interpretativo Provisional



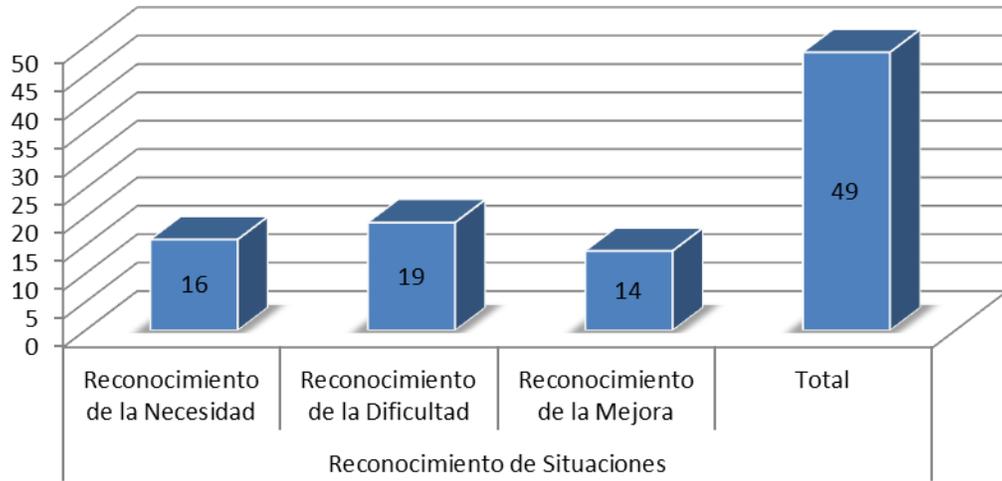
Frecuencias Categoría General: Dualidades de Respuesta



Frecuencia Categoría General: Necesidades Detectadas



Frecuencia Categoría General: Reconocimiento de Situaciones



Frecuencia Categoría General: Facilitadores de Logros

