



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional IIIDE
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional MPGE

**IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INDUCCIÓN A DIRECTORES
NÓVELES
PID CPEIP - UTALCA
Región del Maule**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:
Fernanda Ximena Bravo González

Profesor Patrocinante:
Patricio Pantoja Ossandón

Talca, Octubre, 2018

Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional IIDE
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional MPGE

**IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INDUCCIÓN A DIRECTORES
NÓVELES
PID CPEIP - UTALCA
Región del Maule**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:
Fernanda Ximena Bravo González

Profesor Patrocinante:
Patricio Pantoja Ossandón

Talca, Octubre, 2018

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

Dedicatoria

*Dedicado a mi padre, por ser mi fortaleza en lo pequeño y en la inmensidad de los desafíos
que la vida nos ha trazado...*

Agradecimientos

Al concluir este proceso, me embargan dos sensaciones, una de ellas es agradecimiento, la otra satisfacción. Respecto a la primera de ellas, quisiera comenzar por agradecer a mi familia, principalmente a mi madre por ser un gran apoyo en este desafío, y en muchos otros que me han permitido crecer como persona y como profesional.

También, agradezco a todas aquellas personas que han confiado en mis capacidades a lo largo de este camino profesional. Sobre todo a aquellos que me han brindado importantes oportunidades que han permitido alcanzar logros y llegar a ser lo que soy.

Hago alusión a aquellos/as docentes que con calidez y rigurosidad, han sido verdaderos potenciadores de mis anhelos. De cada uno de ellos atesoro hermosos recuerdos.

Sobre todo, quiero entregar una referencia a quienes me han acompañado en esta reciente etapa de pos-grado. Profesores que me han permitido ratificar mi convicción y pasión en esto que me mueve profundamente, que es educar, en uno u otro rol y/o escenario. A ellos muchas gracias.

De forma muy especial, quisiera agradecer al profesor Patricio Pantoja, docente guía en esta investigación, quien creyó en mí, no solo en esta última etapa, sino que también en el desafío de participar en el programa ministerial que motivó la creación de esta tesis. De igual manera, agradezco a la profesora Moyra Castro por hacerme parte de un equipo profesional que me dejó tantos aprendizajes. Por su generosidad, cariño y apoyo muchas gracias a ambos.

Finalmente, en estos últimos renglones quisiera plasmar la satisfacción personal que siento al alcanzar este sueño. Agradezco la fortuna de las oportunidades que se han presentado, y las personas que en este camino de certezas e incertidumbres han sacado lo mejor de mí.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.....	14
1.1. Exposición general del trabajo	14
1.2. Contextualización y delimitación del trabajo	15
1.3. Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio	17
1.3.1. Objetivo General	18
1.3.2. Objetivos Específicos	18
Capítulo II: MARCO TEÓRICO	19
2.1. Subtítulo: Experiencia internacional	19
2.1.1. Estados Unidos, Europa, Asia, África y Oceanía.....	19
2.1.2. Proceso de formación a los directores	23
2.1.3. Articulación nacional	23
2.1.4. Mejoramiento continuo de los programas para directores	23
2.2. Subtítulo Experiencias Latinoamericanas.....	24
2.3. Subtítulo Experiencia Nacional.....	28
2.4. Subtítulo Conceptualización.....	29
2.4.1. Mentoría	29
2.4.2. Aprendiz.....	30
2.4.3. Confianza	30
2.4.4. Programa de Inducción a Directores Noveles CPEIP-MINEDUC	30
2.4.5. Gestión	38
2.4.6. Liderazgo	38
2.4.7. Planificación Estratégica	39

Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO	40
3.1. Cronograma de la investigación	41
3.2. Población y muestra	42
3.3. Subtítulo Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	43
3.3.1. Pre – test.....	43
3.1.2. Autoevaluación de las prácticas según el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDE.2015)	53
3.1.3. Registro de Bitácora de Campo	62
3.2. Subtítulo Técnica de Trabajo Presencial:	64
3.2.1. Plan de Temático General de Visitas de Acompañamiento Presencial	64
3.2.2. Plan Temático Individual de Visita de Acompañamiento Presencial.....	69
3.2.2.1. Visitas de acompañamiento presencial PID CPEIP - UTALCA	73
3.2.2.2. Técnica de Mentoría	74
3.2.2.3. Actividades temáticas de trabajo presencial	78
3.3. Subtítulo Acompañamiento Temático a distancia PID CPEIP – UTALCA	80
3.4. Subtítulo Instancias de seguimiento, monitoreo y control de las prácticas desarrolladas y/o fortalecidas en el PID CPEIP – UTALCA	83
3.5.Subtítulo Etapa de cierre y/o evaluación del PID CPEIP – UTALCA	85
3.5.2. Informe Resultados Pre y Post Tes	95
3.5.3. El Plan de Autoformación Profesional	97
Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	116
Subtítulo 4.1. Presentación de los resultados	119
4.1.1. Co-construcción del plan temático en base a las necesidades del director	119
4.1.2. Implementación del plan formativo co-construido:	129
4.1.3. Evaluación preliminar de los líderes al finalizar el programa	148
Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	156
Capítulo VII: ANEXOS	165
Anexo N°1:.....	166
Anexo N°2:	167
Anexo N°3:.....	168
AnexoN°4:.....	169

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	20
Cuadro 2	22
Cuadro 3	25
Cuadro 4	32
Cuadro 5	74
Cuadro 6	76
Cuadro 7	79
Cuadro 8	81
Cuadro 9	104
Cuadro 10	119
Cuadro 11	120
Cuadro 12	124
Cuadro 13	128
Cuadro 14	129
Cuadro 15	130
Cuadro 16	132
Cuadro 17	137
Cuadro 18	141
Cuadro 19	148

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	149
Gráfico 2	149
Gráfico 3	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	45
Tabla 2	73
Tabla 3	123
Tabla 4	126
Tabla 5	134
Tabla 6	143
Tabla 7	145
Tabla 8	152

ÍNDICE DE INSTRUMENTOS

Instrumento 1	46
Instrumento 2	56
Instrumento 3	63
Instrumento 4	66
Instrumento 5	69
Instrumento 6	82
Instrumento 7	83
Instrumento 9	¡Error! Marcador no definido.
Instrumento 10	87
Instrumento 11	96
Instrumento 12	106

Resumen

En medio de la actual Reforma Educacional, y con el objetivo de dar cumplimiento a la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar, se diseña e implementa una estrategia de apoyo y orientación a los nuevos líderes, que se inician en la carrera directiva. Lo que da vida al Programa de Inducción de Directores Noveles (PID), en una alianza entre el Centro Profesional de Enseñanza e Investigación Profesional (CPEIP) y la Universidad de Talca (UTALCA).

El objetivo de la investigación es analizar el diseño del Programa de Inducción para Directores Noveles del CPEIP y la UTALCA (PID CPEIP – UTALCA), al margen de los estándares y la normativa atinente al Liderazgo y la Gestión Escolar, contextualizado en las competencias de los participantes pertenecientes a la Región del Maule durante el año 2017, en términos de etapas y focos de acción descritos para cada uno de los objetivos específicos. Para alcanzarlos, se desarrolló una indagación exploratoria y descriptiva, basada en el procesamiento y técnicas de información mixta.

Los principales resultados obtenidos, dan cuenta de un incremento de los índices de alcance, en relación a las capacidades individuales de los directores, alineadas a las dimensiones del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), y la implementación de prácticas de mejora cualitativas observables en las instituciones escolares.

INTRODUCCIÓN

En el curso de la materialización de la Reforma Educacional, y la concreción de uno de sus pilares, el fortalecimiento a la Educación Pública, se diseña e implementa en cinco regiones pioneras a lo largo de Chile, el Programa de Inducción de Directores Noveles (PID), del cual la Región del Maule fue participante a través del trabajo desarrollado entre el Centro Profesional de Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) y la Universidad de Talca (UTALCA) durante el año 2017. Dando origen al Programa de Inducción de Directores Noveles del CPEIP – UTALCA. El cual, dado sus particularidades, se situó como un programa pionero en su tipo, ya que por primera vez el CPEIP y Universidades pertenecientes al CEDLE, se alinean para desarrollar un programa de mentoría, basado en el apoyo y crecimiento de los líderes directivos perteneciente a las escuelas y liceos públicos del país, elegidos por el Sistema de Alta Dirección Pública (SADP).

Su diseño e implementación del PID responde no solo a políticas ministeriales, sino que también a recomendaciones internacionales y a los desafíos planteados desde la investigación en torno al liderazgo y la gestión educacional desarrollada en Chile.

Debido a la trayectoria de la Universidad de Talca en torno a la formación de posgrado en torno al Liderazgo Educacional, fue que nuestra región, específicamente la zona geográfica del Maule Sur, se benefició con la cobertura del programa.

El cual, dado las características particulares desde el punto de vista cultural y socio-económico, revistió aspectos específicos que atendieran este carácter. Sin embargo, cada uno de los directores revistió una realidad personal, profesional e institucional específica, y por ello, serán determinantes los procedimientos de detección utilizados.

Bajo esta problemática, fue que el Programa de Inducción de Directores, se transformó en una estrategia y en un gran levantamiento de información acerca de lo que viven, y logran desarrollar o entorpecer los líderes escolares que se inician o finalizan una larga trayectoria directiva.

De manera que mediante esta investigación, se busca analizar el diseño del Programa de Inducción para Directores Noveles (PID) del CPEIP y la UTALCA, al margen de los estándares y la normativa atinente al Liderazgo y la Gestión Escolar, contextualizado en la realidad de las escuelas y liceos, las necesidades y nudos críticos de los directivos y las

prácticas escolares, resultantes de las interacciones de los directivos con los otros líderes y agentes existentes en torno a la dinámica escolar.

Para el estudio realizado, se utilizó una metodología de investigación mixta de tipo exploratoria y descriptiva, mediante la cual, se logrará precisar analíticamente las competencias iniciales de los directores, el proceso de implementación del programa, y el estado final de los participantes seleccionados en una muestra de ocho directores.

Para el equipo de la Universidad de Talca, el Programa de Inducción de Directores Noveles (PID) planteó importantes desafíos, uno de los principales, fue orientar efectivamente a los 27 directivos participantes, acorde a los lineamientos entregados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), con la rigurosidad de un trabajo objetivo, estructurado bajo un formato de técnicas y metodologías que permitieron crear y fortalecer los liderazgos de los gestores educacionales en los centros educativos. .

Resulta relevante entonces, describir y analizar las tres etapas principales que involucró el Programa de Inducción de Directores Noveles realizado en la zona sur del Maule, entre el CPEIP y la UTALCA, desde la arena del diseño, referida a los lineamientos oficiales que regulan y norman el trabajo directivo, y que fueron recogidos en la formulación del PID por parte del CPEIP, transitando por las prácticas que operan como acelerador u obstáculos de los procesos de mejora, para luego, abordar la implementación del programa, con las técnicas y metodologías involucradas. Para finalmente, analizar los resultados obtenidos en torno a las competencias finales en las que se situaron los líderes, tras su participación en el programa.

Lo detallado, permitirá determinar la percepción y apropiación teórica - normativa del trabajo directivo, en relación con las prácticas de liderazgo y gestión que encabezan los directores noveles, visualizando, concepciones con respecto a sus recursos, capacidades personales, y el trabajo ético que desarrollan en medio de un espacio de adversidades y apoyos, donde es necesario re-aprender constantemente para encabezar la instalación y fortalecimiento de procesos de mejora, y por consiguiente de la profesionalización de su rol.

Capítulo I: Problematización y objetivos

11. Exposición general del trabajo:

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), invita a universidades estatales que integran el Centro de Estudios de Dirección Escolar (CEDLE), a participar en la realización de programas dirigidos a líderes escolares de establecimientos municipalizados (escuelas y liceos) de cinco regiones del país. Para responder a la necesidad de entregar formación inicial a quienes comienzan a dirigir instituciones públicas. Fundamentalmente, a aquellos líderes que no han tenido experiencia en cargos similares, y que fueron elegidos por el Sistema de Alta Dirección Pública (SADP).

De esta forma, se responde a la necesidad de entregar este tipo de formación, inexistente en nuestro país, dada la ausencia de una política directiva que desarrolle y fortalezca la profesionalización de los líderes educativos.

Bajo esta convicción, se responde al planteamiento de la OCDE a nuestro país, el cual:

“propone el diseño de programas de formación secuenciados que permitan en los directivos escolares la adquisición y desarrollo de las habilidades requeridas para dirigir las escuelas en sus complejidades actuales, en la perspectiva de satisfacer las necesidades de cada etapa del liderazgo, asegurando que metodologías y contenidos se adecuen precisamente a dichas necesidades (Pont, Nusche y Moorman, 2009)”.

Tras su convocatoria pública, se inicia un proceso formulación y diseño metodológico que responda a los lineamientos ministeriales. Y a los cuales, las universidades postulantes debieron responder en sus diversos aspectos. Con el fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos definidos, al margen de la mejora de la calidad de la educación, tras la Reforma Educacional en curso. Y específicamente, a lo que atañe la política de fortalecimiento del Liderazgo Escolar.

Bajo estas convicciones, unos de los objetivos centrales que plantea el Programa de Inducción a Directores Noveles (PID) a las instituciones de enseñanza superior participantes, fue la capacidad de:

“Entregar información y formación para apoyar la adaptación e integración del nuevo director al establecimiento y al cargo, maximizando sus competencias y prácticas en beneficio del establecimiento y los aprendizajes de toda la comunidad escolar”¹.

En razón de ello, el Programa de Inducción de Directores Noveles (PID) del CPEIP – UTALCA, canaliza la necesidad de entregar un acompañamiento a los nuevos líderes escolares de las escuelas y liceos públicos del país. A fin de orientar, y co-construir una propuesta de mejora que desarrolle y fortalezca sus competencias personales, relacionales y técnicas para el cargo.

1.2. Contextualización y delimitación del trabajo:

Si bien el Programa de Inducción de Directores Noveles (PID) CPEIP – UTALCA contó con la participación de 27 líderes escolares de la Región del Maule, por razones operativas de la investigación, se consideró una muestra de 8 directores, es decir, un 30% del total de los participantes.

Se abarcó la realidad escolar de dos provincias de la región, representativas de un 50% del territorio referencial. Entre ellas, la provincia de Talca y Linares. Para la primera, se contó con directores pertenecientes a las comunas de San Clemente, Maule, y la zona costera de Constitución. Respecto a la provincia de Linares, participaron líderes de las comunas de San Javier, Linares, Yervas Buenas, Longaví y Parral.

Para esta investigación, se incluyó una directora perteneciente a la provincia de Talca, específicamente a la comuna de Maule, mientras que los otros siete participantes, corresponden a la provincia de Linares.

En cuanto al aspecto etario, se manejó un rango de 35 años a 65 años, existiendo un promedio de 50 años de edad. Respecto a la composición de la muestra, existió una tendencia masculina, versus femenina, en relación a la cual, un 75% correspondió a hombres, y un 25% a mujeres.

En relación al radio de ubicación geográfica de las instituciones, hay escuelas y liceos pertenecientes a ambos espacios. Respecto a los ubicados en el espacio rural, se consideraron cuatro. Y en cuanto a las rurales, alcanzaron cinco. En relación al tipo de enseñanza hay escuelas básicas, liceos (científico-humanista y técnico-

¹ Información extraída desde la pág. web de Liderazgo Escolar:
<https://liderazgoescolar.mineduc.cl/programa-induccion-directivos/>

profesional, y establecimientos de enseñanza completa (pre-escolar a cuarto medio). Y para finalizar, hay una escuela de educación especial.

El espectro contextual de las instituciones, en sus aspectos internos, otorga un amplio nivel de diversidad a la totalidad de participantes y la muestra. Contando con escuelas y liceos participantes, donde existe un alto nivel de prácticas en camino a la consolidación y/o articulación. Otras en cambio, iniciando procesos instalación y ejecución de algunas acciones y estrategias. Así también, se contó con organizaciones en donde es necesario normalizar e instalar aspectos legales o prácticas elementales que no están patentadas.

Por ende, la autoevaluación de los directores y las percepciones de responsabilización de cada uno de ellos, devela diversos matices y perfiles personales y profesionales, lo que otorgó gran heterogeneidad a las etapas, modalidades y la operacionalización de los objetivos generales del Programa de Inducción de Directores Noveles (PID). Y a su vez, metas y anhelos para el equipo de profesionales de la Universidad de Talca, revistieron niveles de exigencia y focalizaciones diversas.

Respecto al contexto externo, existen factores en común, dada la cercanía geográfica de las instituciones que abarca la muestra, fundamentalmente, entre aquellos/as que se asocian al radio urbano, y aquellos/as que se encuentran en el espacio rural.

Bajo esta categorización de análisis, y desde el punto de vista político, existen confluencias en común que intervienen en la gestión escolar dada la similitud de agentes externos interventores. Es evidenciable, en varias situaciones, la influencia determinante del trabajo de gestión desarrollado por cada uno de los Departamentos de Administración Municipal (DAEM), y los intereses políticos que versan sobre ellos.

Respecto a la variante económica, se evidencian realidades particularidades, resultantes del entorno socio-geográfico en el que se encuentran. Lo que genera niveles de crecimiento y desarrollo, y un espectro de desafíos locales, de los cuales, las escuelas y liceos son protagonistas.

En directa relación a lo mencionado, los índices de actividad económica de la región develan que en la última década, se ha producido un bajo crecimiento a nivel del PIB. Cuyo promedio el año 2017 rondó los 3,2%. Y por consecuencia, la existencia de elevados índices de cesantía que sitúan a la región en el primer lugar a nivel país, con un promedio del 6,1% (ODEPA, *Región del Maule, información regional 2018*, p.3). Lo que se debe, a que las actividades económicas predominantes provienen del rubro agrícola, implicando la existencia de un gran porcentaje de labores estacionales, y fluctuantes términos de producción y transacciones comerciales.

Teniendo presente esta realidad, es que las comunidades, desde el punto sociológico, manifiestan una serie de patrones lingüísticos, culturales, religiosos y artísticos, que sustentan una base identitaria local (urbana y rural), de raigambre regional, que se torna particular, en la medida que el Proyecto Educativo de las Instituciones (PEI), influye en los intereses y prácticas de las comunidades que forman parte de un sueño educativo. El cual, no solo se materializa en términos de resultados de eficiencia, sino que también, en la concreción del perfil estudiantil de egreso definido, acorde a las multidimensiones de la realidad descrita.

Desde el punto de vista tecnológico, y en el caso de las localidades rurales, éstas están inmersas en un contexto carente en muchas oportunidades de una conectividad de internet apropiada, de la ausencia de centros de alfabetización digital en el entorno, o de dependencias socio-culturales que propicien la alfabetización digital en los agentes transmisores de los estudiantes.

1.3. Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio:

A partir de la gran diversidad de perfiles directivos existentes, dado los antecedentes de análisis interno y externo expuestos respecto a los líderes escolares y sus comunidades, es que surgieron una multiplicidad de desafíos para el equipo PID CPEIP – UTALCA.

Para ello, el primer cuestionamiento que surgió, fue respecto al procedimiento de trabajo para formular y diseñar el plan de formación de los directores, con sus fases de desarrollo, las técnicas, y la variedad de estrategias.

En razón de ello, se determinó que debían existir cuatro procedimientos fundamentales; 1) la detección de necesidades personales y profesionales de los directores; 2) la determinación de nudos críticos para el conjunto de los participantes; 3) la focalización de un plan de trabajo multidimensional que articule los lineamientos ministeriales, con la realidad particular y general de los directores participantes; 4) la suma de estrategias metodológicas para motivar, canalizar, desarrollar y mejorar las competencias de la muestra alusiva.

Unas de las premisas que se barajó, una vez que surgen estos desafíos, es donde se centraría la orientación y apoyo a la figura del director. Es decir, cuáles de los estándares indicativos de desempeño, propios de la gestión escolar, requería de mayor focalización, y bajo qué modalidad del PID, y en qué porcentaje se cursaría. De manera de poder articular estándares de desempeño “indicativos”, con la normativa educacional “obligatoria”. Sin perder de vista la necesidad de operacionalizar la totalidad de ellos, acentuando lo más urgente, y adecuándose constantemente a la realidad de cada director, e impulsándolo hacia un mejor desempeño de sus procesos de gestión. Fundamentalmente aquellos relacionados con la dimensión del “Liderazgo”, en sub-dimensiones del “Liderazgo del director” y la

“Planificación y gestión de resultados”, que se infería estaría patente en gran porcentaje en las necesidades de formación a abordar de forma teórica y funcional.

1.3.1. Objetivo General:

Analizar el diseño del Programa de Inducción para Directores Noveles del CPEIP y la UTALCA, al margen de los estándares y la normativa atinente al Liderazgo y la Gestión Escolar, contextualizado en las competencias de los participantes pertenecientes a la región del Maule durante el año 2017.

1.3.2. Objetivos Específicos:

1.1. Analizar las competencias iniciales de los líderes escolares que hacen parte del Programa de Inducción de Directores Noveles en la Región del Maule, al margen de los estándares y la normativa atinente al Liderazgo y Gestión Escolar.

1.2. Describir el proceso de implementación del Programa de Inducción a Directores Noveles en la Región del Maule, al margen de los estándares y la normativa atinente al Liderazgo y la Gestión Escolar, y las competencias de los participantes.

1.3. Precisar el estado final de los participantes del Programa de Inducción a Directores Noveles en la Región del Maule, al margen de los estándares y la normativa atinente al Liderazgo y Gestión Escolar.

Capítulo II: Marco Teórico

En el capítulo a desarrollar, se darán a conocer las bases literarias en las cuales se fundamenta el trabajo de grado descrito. Se iniciará, con el reconocimiento de iniciativas internacionales y nacionales que han fortalecido los sistemas educacionales de los diferentes países; posterior a ello, se plantea la conceptualización de las diferentes concepciones relacionadas con este tema; y se finaliza, con el reconocimiento y descripción relativa al Programa de Inducción a Directores (PID) Noveles impartido en las cinco regiones piloto mencionadas.

2.1. Experiencia internacional:

2.1.1. Estados Unidos, Europa, Asia, África y Oceanía:

Se considera que los procesos de formación para la administración de las instituciones educativas, surgen de las experiencias que se desarrollaron en Estados Unidos y Europa Occidental con el objeto de mejorar la administración de los establecimientos educacionales. Uno de los fenómenos que provocó esta nueva mirada, fue el positivismo lógico en el que se encontraba envuelta las ciencias sociales durante ese período, así las universidades inicialmente en Estados Unidos y posterior en los países occidentales dan apertura a programas de postgrados en gestión educativa.

Las reseñas históricas (Callahan, 1962; Cambell, 1981; Culbertson, 1988, entre otros) señalan que la gestión educativa como campo de estudios en las universidades estadounidenses surgió en el último cuarto del siglo diecinueve. La búsqueda de la eficiencia en la educación estadounidense llevó a muchos educadores a participar en programas de formación para la gestión, lo que condujo unos años más tarde a la institucionalización de programas y departamentos académicos en gestión educativa. (Cedle, 2016, p. 235).

Los programas de mentoría para el fortalecimiento de los directores, surgen en los años noventa, productos de la experiencia anglosajones tales como Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y un poco más tarde Sudáfrica. Carrasco y González (2016)

A continuación se presentan dos cuadros de experiencias internacionales y posterior se realiza un análisis de los resultados de la implementación de estos programa que están diseñados para el fortalecimiento de la gestión institucional de los directores.

Cuadro 1: Experiencias internacionales de programas de inducción a directores en Estados Unidos, Europa, Asia y Oceanía²

Cuadro 1

País	Participantes	Objetivo	Duración	Tipo de Acompañamiento	Acompañante
EEUU Estado de Giorgia	Director que cuenta entre uno y tres años en el cargo	Generar procesos de alta calidad y efectividad		Plan de Inducción contiene una guía de dimensiones y elementos de gestión (Barges, 2013): - Funciones y responsabilidades - El liderazgo y estructuras organizativas. - Orientación. - La tutoría. - Evaluación de desempeño en curso. - Evaluación de Programas.	Mentor
EE.UU Estado de Alabama	Persona que nunca haya ocupado el cargo de director en instituciones públicas o privadas dentro o fuera del estado.	Acelerar el proceso de orientación para el trabajo y facilitar el crecimiento profesional.	2 años	Programa de Inducción a Directores Principiantes: Su Estructura pretende satisfacer las necesidades del nuevo director y las orientaciones para que las escuelas reciban los máximos beneficios del programa.	Mentor: Director Experimentado "Acompañante guía".
EE. UU Estado de Ohio	Director Novato	Proveer al director principiante un marco de referencia para incrementar su desarrollo como líder escolar con foco en los resultados de aprendizaje de sus	De uno a dos años.	Programa de Mentoría	Mentor entrenado.

² Cuadro 1: Experiencias internacionales de programas de inducción a directores, fue confeccionado en base al documento de Carrasco, A. y González, P. (2016). "Antecedentes y experiencias de formación de mentores para el acompañamiento a directores noveles. Antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes" Informe Técnico No. 7.

		<p>estudiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de habilidades de liderazgo y gestión. 2. Desarrollo profesional. 3. Entender las expectativas del director teniendo en cuenta los estándares. 			
Singapur	Directores novatos		<ul style="list-style-type: none"> - DEA: Un año de duración - LEP: Duración de 6 mes. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1984 – 2000: Diploma en Administración Educacional – DEA (por sus siglas en inglés). - Desde 2001 en adelante: Programa de Liderazgo Escolar – LEP (por sus siglas en inglés). <p>Singapur se propuso generar la reestructuración de la gestión escolar en el sistema educativo, mediante la construcción de una estructura de red de la gestión escolar, basada en la lógica del aprendizaje colaborativo entre directores (Lee, 2009).</p>	Mentor: Director de escuela.
Sudáfrica	Directores escolares en proceso de inducción		Durante el 2007 – 2009	Experiencia de apoyo múltiple al liderazgo escolar.	Escuelas con buenos resultados pueden apoyar a los líderes educativos de otras escuelas.

Fuente: Elaboración propia, adaptada del original.

Cuadro número 2³: Otras experiencias a nivel internacional:

Cuadro 2

País	Tipo de Curso (Pre servicio, - Inducción, En servicio)	Público Objetivo	Obligatoriedad	Instituto a Cargo	Metodología (presencial, e-learning, trabajo grupal, etc)
Austria	Pre-servicio Inducción y En-servicio.	Líderes y directores de instituciones educativas y personal de gestión de la educación.	Sólo curso de Inducción.	Institutos provinciales de entrenamiento, instituciones de formación docente y LEA.	Trabajo individual, grupal, solución de problemas, foros, trabajos en red
Inglaterra	Pre-servicio Inducción y En-servicio.	Directores o administrativos al interior de las escuelas	Sólo el curso de Pre-servicio	NCSL	Trabajo grupal, individual, aprendizaje entre pares, tutorías, resolución de problemas.
Finlandia	Pre-servicio Inducción y En-servicio.	Directores, candidatos a directores y otros agentes responsables de liderar al interior de las escuelas.	No existe obligatoriedad.	Instituciones locales, algunas veces en conjunto con universidades	Varía según el programa y quien lo imparta.
Victoria, Australia	Pre-servicio Inducción y En-servicio.	Directores y profesionales de la escuela que trabajan en áreas administrativas, de liderazgo o de manera muy cercana y constante con los directores.	Sólo cursos de Inducción (Aunque no todas las escuelas lo exigen).	Universidad de Melbourne, Universidad de Monash, Teaching Australia.	Investigaciones, Observaciones del trabajo de los alumnos, estudio en grupos, discusiones de casos, trabajo entre pares, clases, visitas académicas, tutores.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el Informe final Estudio: “Inducción a Directores en el Sistema Escolar” realizado por el CEPPE, en el capítulo segundo, presentan once reflexiones que se rescatan del desarrollo de los programas a nivel internacional; para efecto de este trabajo, se categorizaron en tres grupos: Primero, proceso de formación a directores; segundo,

³ Tomado del Informe final “Estudio: “Inducción a Directores en el Sistema Escolar. CEPPE, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2009. Pp. 7.

articulación nacional; tercero, mejoramiento continuo de los programas. A continuación se desarrollan esas categorías.

2.1.2. Proceso de formación a los directores:

Esta categoría abarca los resultados del análisis de las diferentes experiencias metodológicas implementadas para la formación del director en su preparación previa y al asumir el cargo.

- La experiencia internacional destaca la importancia de la formación continua para la preparación de calidad de los nuevos directores; todo este proceso parte desde la selección de la persona, los cursos de pre-servicios; la inducción cuando ya se instala en su cargo; y por último, en servicio.
- Invitan a enfocarse hacia la solución de problemas concretos cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades y conocimientos para poder enfrentarse a situaciones similares con posibilidades de éxito.
- Recomiendan que se debe compatibilizar el trabajo práctico y las experiencias que se presentan en el terreno.
- Se destaca la existencia de las tutorías como apoyo en la formación y orientación para resolver y enfrentar situaciones que se presentan en las dinámicas de los establecimientos educacionales.
- Es fundamental el trabajo entre pares, puesto que permite el intercambio y socialización de experiencias y aprendizajes.

2.1.3. Articulación nacional:

Esta categoría destaca como los procesos de cohesión a nivel nacional puede fortalecer las políticas y programas posibilitando la coherencia en la formación y los resultados del liderazgo directivo e impacto en los procesos de las escuelas.

- Los resultados de diferentes experiencias internacionales recomiendan que toda la formación de los directores sea coordinada y coherente a nivel nacional, reconociendo que al ser certificada tenga las competencias que permitan asumir dicho cargo.
- Se debe tener una preparación curricular y esta debe estar articulada con los estándares y metas nacionales.
- Asegurar la calidad de la inducción por parte del estado o institución responsable de fijar los estándares para el programa, garantizando la efectividad en la adquisición de las capacidades necesarias.

2.1.4. Mejoramiento continuo de los programas para directores:

Mediante esta categoría se destaca la importancia del monitoreo y evaluación de los programas dirigidos a directores, puesto que permite el mejoramiento de la realización de los procesos formativos.

Por último, los programas de inducción deben enfocarse hacia la solución de problemas concretos. El objetivo es que los directores logren desarrollar las habilidades y conocimientos que requerirán posteriormente para enfrentarse a situaciones similares en sus escuelas, lo que les permitirá enfrentar con mayores posibilidades de éxito las dificultades. (CEPPE, 2009, p. 89).

2.2. Experiencias Latinoamericanas:

A nivel internacional durante los últimos años se reconoce que el fortalecimiento de las capacidades de los directores de escuelas y su formación permanente es fundamental para mejoramiento de los sistemas educacionales. La experiencia de los países con buenos resultados han adoptado diversas estrategias para la formación de sus líderes, sin embargo en América Latina las iniciativas son pocas y recientes. En un estudio que se realizó en ocho países por la OREALC y UNESCO Santiago en el año 2014, se identificó diversas iniciativas en este ámbito:

“El estudio de la oferta de formación de los directores escolares a nivel latinoamericano permite afirmar, en primer lugar, la inexistencia en los casos estudiados de una política de formación propiamente tal, que considere e integre las diversas etapas de la carrera directiva (pre-servicio, inducción y en servicio), y que oriente la formación en base a las funciones y responsabilidades entregadas por la normativa o por los marcos de actuación/estándares desarrollados por algunos de los sistemas escolares. Lejos de aparecer como una política, las iniciativas presentes en los países tienen un carácter débilmente articulado con los otros ámbitos en desarrollo de la acción hacia la dirección escolar, y corresponden usualmente a programas o iniciativas puntuales de formación.

En todos los casos, respecto de las instituciones formadoras se identifica una coexistencia de oferta pública y privada y/o alianzas entre ambos sectores. La sistematización de los casos permite identificar diferencias en esta línea, principalmente en cuanto al peso del sector público y a la fortaleza de la regulación existente sobre la calidad de la oferta de formación, visualizándose además cambios recientes en esta materia en algunos países” (OREALC/UNESCO Santiago, 2014,p. 81).

Según OREALC Y UNESCO Santiago, países como Argentina y Ceará/Brasil tienen experiencias de formación dominados por el ámbito privado, se observa una baja oferta pública, sistematizada y continua; además hay una débil regulación de la calidad de los programas. En el caso de Colombia se evidencia una tendencia a iniciativas entre el sector

público-privado, con formación entre la alianza entre fundaciones, el Ministerio de Educación y las secretarías de educación. República Dominicana y Ecuador se han interesado por mejorar la formación de los directivos desde el empoderamiento de los procesos desarrollados desde los centros públicos de calidad.

La formación de los directores en las diferentes etapas de su carrera en los países estudiados por OREALC/UNESCO Santiago, está enfocada en iniciativas para la continuidad de su formación y una menor oportunidad antes y en la inducción a su cargo.

En la etapa de pre-servicio, para quienes no están iniciados en el ejercicio del cargo, solo tres sistemas confirman la obligatoriedad de su formación, estos países son Ecuador que brinda postgrado semipresencial con una duración de dos años; en Argentina en algunas provincias se entregan cursos voluntarios y obligatorios de 240 horas cátedra en modalidades virtual, modular y optativa para quienes pretendan ocupar un cargo directivo; En el caso de Ceará/Brasil se exige un curso virtual de 40 horas.

Para la etapa de inducción, es decir para quienes inician su carrera directiva, solo existe en Ecuador y Colombia. En los dos casos, es obligatoria y se trata de cursos de corta duración cuyo objetivo es presentar una actualización en áreas legislativas y competencias administrativas. El financiamiento es público y el Ministerio de Educación presenta los lineamientos para el desarrollo de estos programas por diferentes instituciones de educación superior en las diferentes regiones.

En la etapa de formación continua, se conocen diferentes iniciativas en los países latinoamericanos. A continuación un cuadro que describe las características:

Cuadro número 3: Características de iniciativas de países latinoamericanos en la etapa de formación continua⁴.

Cuadro 3

País	Característica de iniciativas de países latinoamericanos en la etapa de formación continua
Argentina	Voluntaria. Oferta de institutos de formación dependientes de los Ministerios de Educación provinciales, de universidades nacionales o privadas, y de otras instituciones privadas (ONG, fundaciones). Existencia de institución pública central, llamada Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que ofrece trayectos formativos para directores de primaria y secundaria.
Ceará/Brasil	Voluntaria. Amplia oferta privada de universidades, institutos de educación superior, fundaciones. Iniciativa pública actual: "Formación de directores de excelencia", que corresponde a una beca para cursos de especialización o postgrado determinados a nivel central.
Colombia	Voluntaria. Variada oferta de programas de formación continua provenientes del Ministerio de Educación Nacional; Secretarías de Educación; Instituciones de Educación Superior;

⁴ Cuadro adaptado para el desarrollo del trabajo de grado, basado en el cuadro 8: Iniciativas de formación de directores escolares en distintas etapas de la OREALC/UNESCO Santiago, 2014. Pp. 89-91.

	fundaciones empresariales. Caso de programa Rectores Líderes Transformadores como ejemplo de alianza público-privada que pretende abarcar a todos los directores de las entidades territoriales que está presente.
Ecuador	Voluntaria. Oferta desde Ministerio de Educación, Universidades, Institutos Superiores Pedagógicos. Recientemente, se crea la Universidad Nacional de Educación que espera, entre otros, proveer de postgrados dedicados exclusivamente a la formación directiva.
México	Voluntaria y financiada por Estado. Oferta incluida en catálogo de formación incluye a Instituciones de Educación Superior (IES), formadoras de docentes (UPN y Normales del país), Centros de Actualización del Magisterio, Centros de Investigación Educativa y dependencias educativas del gobierno federal y estatal. Dos programas en educación media superior otorgados por la Secretaría de Educación Media Superior. Existe también una amplia oferta privada de instituciones de educación superior –que es autofinanciada por los participantes– y una oferta de fundaciones.
Perú	Voluntaria. Oferta provista principalmente por instituciones de educación superior (institutos y universidades) en su mayoría privadas.
República Dominicana	Voluntaria. Oferta de instituciones de educación superior (especialidades, maestrías, diplomados), ONGs y empresarios. También existe el Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU), institución estatal destinada a la formación de recursos humanos para el sector educativo, que ofrece cursos de postgrado para personal directivo en “especialidad en gestión de centro educativo”, “especialidad en gestión de la educación”, “especialidad en planificación y gestión educativa” y maestría en “gestión de centros educativos”, así como también un “diplomado de formación de directivos escolares”. Recientemente, el Ministerio de Educación crea la Escuela de Directores bajo el Instituto, que pretende formar a todos los directores del país de manera gradual en liderazgo y gestión directiva.

Fuente.: Confección adaptada, en base a la original.

OREALC/UNESCO Santiago (2014), plantea una síntesis sobre las políticas implementadas a nivel Latino Americano, entre los que se destaca la siguiente afirmación:

Si bien es un ámbito en que se están experimentando cambios, el área de formación y desarrollo del liderazgo directivo se presenta como uno de los ámbitos más débiles de la política para los directores escolares en los distintos casos estudiados. No existe en los sistemas escolares una política de formación que abarque los distintos niveles y etapas de la carrera directiva, y no se identifica a nivel global una oferta de formación articulada explícitamente con los estándares existentes en algunos países, o bien con determinadas orientaciones centrales en caso de que estos no existan. (OREALC/UNESCO Santiago, 2014. Pp 91.) Realizando una síntesis de los procesos de formación para los directores de escuela en Latinoamérica se destaca que hay una nueva mirada de los procesos de liderazgo educativo en la región, productos de los resultados obtenidos de la experiencia internacional y en algunos países de la región, que de alguna manera favorece los procesos en los establecimientos educacionales. Por otra parte, se tiene poca información sobre la implementación, lo que involucra la cobertura, contenidos y metodologías utilizadas para el desarrollo de las iniciativas en las etapas de pre-servicio, inducción y formación continua.

OREALC/UNESCO Santiago (2014) en su informe plantean varias afirmaciones de conclusión producto del informe realizado en ocho países de América Latina y el Caribe, se destaca cinco aspectos de las iniciativas que se han presentado. La primera, plantea que no existen políticas claras y estructuradas, que fijen los contenidos y las competencias a desarrollar en los directores de las escuelas en sus diferentes etapas. Segundo, en todos los sistemas educacionales analizados cuentan con acciones para el fortalecimiento del rol directivo, especialmente en la formación continua, sin embargo, hace un llamado a cuestionar la calidad más que la cantidad de la labor formativa. Tercero, indica que la principal dificultad de estas iniciativas, está relacionada con la indefinición del rol directivo y lo denomina como “una hipertrofia de funciones” que no permiten el conocer las prioridades del rol directivo claramente “Sin estas definiciones previas, la oferta formativa tiende a abordar los temas más diversos, y es difícilmente evaluable –por parte de las autoridades, las instituciones formadoras o de los propios directores– respecto de su calidad y pertinencia”. Cuarto, existe ausencia de carrera directiva que posibilite procesos formativos considerando la etapa adecuada.

En este sentido, es evidente la debilidad de la oferta educativa de pre-servicio que no está disponible para muchos directores, e incluso en los casos en los que haber realizado estudios de postgrado es un requisito formal para acceder a la posición directiva (como ocurre en Ecuador, Ceará/Brasil o Argentina) no se logra asegurar la calidad y adecuación de dichos programas. Más compleja es aún la situación en materia de inducción en el cargo, formación que directamente no existe en la mayoría de los sistemas analizados –y que cuando sí se realiza (como acontece en Ecuador y Colombia) se trata de una breve actualización en materias de política educacional. Por último, en cuanto a la extendida formación continua, la tendencia es a desarrollar programas a los que acceden voluntariamente los directores, pero que, en la mayoría de los casos (y exceptuando la interesante experiencia de Rectores Líderes Transformadores de Colombia), revisten un carácter academicista y tienen escasa vinculación con las prácticas reales que los directores desarrollan en sus establecimientos y con los desafíos educativos a los que se ven cotidianamente enfrentados.

Por último, el documento plantea sobre la oferta educativa y quienes proveen dichas iniciativas y el impacto en la calidad de los líderes.

Los sistemas escolares estudiados tienden a contar con una oferta formativa mixta, que es desarrollada tanto por proveedores privados (universidades, fundaciones, etc.) como por proveedores públicos (ministerios de educación, universidades estatales, etc.). Sin embargo, dichas instituciones suelen no estar especializadas en materias de liderazgo y gestión directiva (con la excepción de la Escuela de Directores creada recientemente en República Dominicana), y su acción en este campo constituye un capítulo más, habitualmente secundario, dentro de la formación y desarrollo profesional que se ofrece a los docentes en general. La posibilidad de impulsar una formación de calidad hacia los líderes escolares como parte integrante de las políticas educativas, se ve habitualmente restringida por las debilidades regulatorias del propio aparato público (que no cuenta con

parámetros adecuados ni capacidad de hacer seguimiento de los programas formativos en curso), así como por la ausencia de acciones de fomento de mediano y largo plazo (como el programa Directores de Excelencia de Chile) que pudiesen ir potenciando las capacidades institucionales de las organizaciones existentes.

2.3. Experiencia Nacional:

La experiencia internacional en materia de políticas de formación, inducción y profundización en el rol directivo se inició en la década de los 90', principalmente en países anglosajones. Como nos señala Carrasco y González (2006), la realidad latinoamericana da cuenta de incipientes esfuerzos en esta materia. Más bien, lo que se ha desarrollado en países como Ecuador y Colombia y Chile, han sido programas de formación iniciales en esta materia, que han logrado responder medianamente a la necesidad de desarrollar y fortalecer las competencias profesionales de los líderes directivos. Son incipientes, debido a que estas, no han sido permanentes, ni transversales a una política en esta materia.

En el caso nacional, contamos con tan solo una experiencia finalizada en esta materia, que marca un punto de partida, pero que lo aleja bastante de las experiencias de mentoría internacional.

“Así es como el año 2007 el MINEDUC, a través de la colaboración entre CPEIP y la Fundación Chile, diseñó y ejecutó una iniciativa denominada “Programa de Inducción a Directores en el sistema escolar chileno”, mediante la realización de un curso en modalidad b-learning, de 7 meses de duración sobre la importancia del acompañamiento al director en etapa de inducción”.

El objetivo de este programa fue “...facilitar la adaptación e integración del nuevo director al establecimiento y a su puesto de trabajo...” (Muñoz y Marfán, 2009), para lo que abordó una serie de contenidos relacionados con las prácticas directivas: legislación vigente, gestión curricular y de recursos pedagógicos, diseños de planes de mejoramiento escolar, convivencia escolar, trabajo en equipo, técnicas de negociación y manejo de emociones” (Muñoz y Marfán, 2009).

Según lo señalado en Muñoz y Marfán, “La modalidad utilizada permitió la combinación de jornadas presenciales, articuladas con un proceso de acompañamiento virtual a cargo de tutores”. Tras su realización, se realizó un estudio denominado: “Inducción de Directores en el Sistema Escolar”, a cargo del Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación CEPPE. En el cual se señala una evaluación positiva en términos de aprendizaje alcanzados, y su aplicabilidad práctica, de acuerdo a lo manifestado por los participantes. Según se señala en el informe, uno de los aspectos de mayor valoración, dice relación con: “los aprendizajes para organizar el trabajo con los profesores (...) tema que aparece relevante, desde el punto de gestión de recursos humanos, así como también de resolución

de conflictos, tanto en el componente de evaluación del programa de inducción como de levantamiento de necesidades”⁵.

Se entregan además una serie de recomendaciones para la realización de un segundo programa, o la aplicación de una metodología similar. Las que dan cuenta de: “privilegiar y potenciar la inclusión de temas de “orden práctico”, de aplicación directa en los establecimientos”, el empalme sus contenidos con la implementación de los actuales cambios en política educativa y marco institucional, y la legislación nacional vigente, y la atención diversa a las necesidades del contexto interno y externo de la escuela, la realización de actividades en terreno que permitan el intercambio vivencial. Y en términos de acreditación, se considera necesario, acreditar posibles versiones del programa por parte del CPEIP, previa fijación de estándares que modelen las prácticas directivas en cuanto a su alcance e impacto. (Estudio CEPPE, 2008).

2.4. Conceptualización:

2.4.1. Mentoría:

Para algunos autores, la mentoría es “un proceso de transferencia de información y habilidades directivas desde un director veterano a uno novicio” (Beam, 2000, en Harris, 2002). En cambio, para otros, la mentoría debe ser entendida como un proceso mucho más sofisticado que simplemente compartir conocimiento del oficio con quién ha llegado recientemente a la organización. Más bien, la mentoría debe ser comprendida como un “proceso de instrucción proactivo en el que se establece un contrato de aprendizaje entre el mentor y el principiante” (Jhon Daresh, en LAB, 2003). En una dirección similar, también se comprende a la mentoría como un proceso de colaboración que involucra al director y al mentor en una relación entre pares, diseñada para proporcionar asesoría e información en temas del distrito o territorio (Lubinsky, 2001).

Para el equipo de psicólogos que trabajó en la etapa de preparación de los mentores de la Universidad de Talca⁶, la mentoría es un:

“Proceso de acompañamiento, puede ser usado como método complementario al coaching. Tradicionalmente usado en el ámbito académico, su objetivo ha sido preparar a los alumnos para el éxito académico o escolar, generalmente sin atender el desarrollo de competencias personales o interpersonales. La tutoría se entiende como un proceso dual, formativo y socializador. Se utiliza en las

⁵ Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE. Informe preparado para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación: Estudio: “Inducción de Directores en el Sistema Escolar”. Pp. 13; 2008.

⁶ Información extraída desde el documento de “Formación de Mentores 1 – 2, del Programa de Inducción de Directores Noveles del CPEIP – UTALCA año 2017”. Producción diseñada por los Ps. Doris Méndez y Ps. Cristhián Vásquez.

organizaciones para guiar, inducir, socializar a empleados nuevos o antiguos en nuevos puestos. Así también, la mentoría está más centrada en aspectos técnicos/formativos y de cultura organizacional”.

2.4.2. Aprendiziz:

Al respecto, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar “MBDLE” (Mineduc, 2015) hace referencia a esta conceptualización, al explicitar que quienes desarrollan la habilidad y capacidad de ser reflexivo, de analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella, son considerados como aprendices permanentes de su propia gestión. En particular cuando el líder apoya, coordina y dirige la colaboración entre profesores, e involucra a los mismos para que evalúen y den retroalimentación sobre qué tan bien (o no) se está avanzando, respecto a la mejora individual e institucional, estarían en posesión de esta capacidad. El aprendiz valora el trabajo en torno a su autoconocimiento, el conocimiento y reflexión sobre sus circunstancias, y en el caso del director, sobre la situación de su institución escolar.

2.4.3. Confianza:

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar “MBDLE”, plantea que los líderes directivos que son capaces de “transmitir y generar confianza a través de su comportamiento, facilitando y promoviendo relaciones positivas y de colaboración eficaz entre los miembros de su comunidad. Suscita confianza, por su capacidad de ser creíble profesionalmente, imparcial y respetuoso. Demuestra integridad, coherencia y probidad para alcanzar los objetivos del establecimiento educativo (Mineduc. 2015. Pp. 31)”. De manera que, quien materializa estas prácticas de forma concreta, alcanzaría niveles de confianza óptimos para iniciar cambios a nivel a nivel organizacional e institucional.

2.4.4. Programa de Inducción a Directores Noveles CPEIP-MINEDUC:

El Programa de Inducción a Directores Noveles se define como una de las propuestas formativas para lograr parte materialización del ideario de la reforma educacional en curso, específicamente, en lo que respecta a la profesionalización del rol directivo. Por ende, uno de sus principales propósitos es “Brindar información y formación necesarias para mejorar la adaptación e integración del nuevo Director al establecimiento educacional y al cargo para maximizar sus competencias y prácticas en el desempeño, en provecho del establecimiento y los aprendizajes de toda la comunidad escolar”⁷. Este programa es una iniciativa nacional, con ejecución regional de universidades acreditadas y es de carácter voluntario para directores de establecimientos educacionales de dependencia municipal elegidos por el Sistema de Alta Dirección Pública (SADP). Busca brindar apoyo al

⁷ Información extraída desde la estructura de formulación del Programa de Inducción de Directores Noveles del CPEIP.

Liderazgo directivo desde que los directores asumen sus cargos y continúa apoyándolos durante el desarrollo de su carrera profesional a través de una escuela de directivos.

Las características de este programa son las siguientes:

- Tiene una ejecución de 5 meses de acompañamiento más una evaluación a los doce meses sobre la implementación del plan individual del director novel.
- La normativa que orienta los procesos de formación de este proceso educativo está alineado a las políticas educacionales actuales entre ellos: el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), Marco para la Buena Enseñanza, Estándares Indicativos de Desempeño (ACE), Estándares de Desempeño Directivo, entre otros.
- Los lineamientos y temáticas a nivel nacional está dirigido y orientado por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica⁸. La contextualización de los contenidos está a cargo de las Instituciones de Educación Superior quienes implementan en las regiones dicho programa.
- Promociona no sólo de conocimientos técnicos y contextuales del cargo sino también habilidades transversales que le ayudarán a adaptarse y a ejercer un liderazgo más efectivo en su rol específico.
- Se desarrolla en contextos reales de su escuela, sus pares y experiencias exitosas regionales.
- Combina formación individual y colectiva.
- Grupos de cohorte y tutores, estructurados de manera sinérgica entre el programa y el trabajo en la escuela.
- El acompañamiento se basa en la mentoría, en módulos de acompañamiento presencial y a distancia.
- La implementación cuenta con acompañamiento a distancia en micro-redes y autodesarrollo.

El programa considera distintas etapas: una jornada de inducción, acompañamiento presencial en el establecimiento, acompañamiento a distancia, pasantías a establecimientos con experiencias de liderazgo relevantes en la región y una jornada de cierre.

⁸ CPEIP: Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Cuadro 4: Etapas para el proceso de Inducción a Directores - CPEIP⁹

Cuadro 4

Proceso de selección y formación de mentores para la Inducción de Directores: Dos meses.

ETAPAS PARA EL PROCESO DE MENTORES PARA LA INDUCCIÓN DE DIRECTORES							
Nombre de la Etapa	Descripción Etapa	Objetivo	Objetivos de cada módulo	Contenidos/actividades/ productos a desarrollar por institución	Metodología	Estrategias evaluativas	Duración
Selección de Mentores	Plan de selección y evaluación de los mentores y el coordinador en cada región, que asegure conocimientos y experiencia previa para instalar sobre ellos las competencias y prácticas deseadas para una conducción del proceso de inducción a los directores.	1. Definición de las características necesarias que deben tener y desarrollar los mentores durante el proceso de inducción a directores. 2. Identificar potenciales fuentes de candidatos.	Contar con mentores idóneos que aseguren la comprensión de las etapas que conforman dicho proceso y la conducción de los procesos de formación de directores, usando las herramientas más pertinentes a cada etapa y situación.	a) Construcción de o los perfiles deseables para contar con mentores de la calidad deseadas y en las cantidades requeridas. b) Búsqueda de candidatos. c) Selección.	Diseño de perfiles; Análisis de CV; Entrevistas, test de personalidad; test de actitud o eficiencia.	Contrastación de resultados de proceso de selección vs requerimientos.	Un mes
Desarrollo de materiales y Herramientas	Identificar, diseñar y desarrollar las herramientas y materiales necesarios para apoyar el proceso de Inducción a Directores.	Contar con un conjunto de materiales y herramientas que permiten y facilitan la formación de los directores a ser inducidos.		a) Diseñar materiales. b) Desarrollar materiales. c) Desarrollar aplicaciones informáticas.			Dos meses

⁹ Cuadro tomado de la estructura de formulación del Programa de Inducción de Directores Noveles del CPEIP.

Formación a mentores	Plan de formación en metodologías apropiadas y coordinación de los mentores y el coordinador, que asegure una formación eficaz y coherente a los directores que recibirán el servicio de inducción	1. Lineamientos generales y específicos de los contenidos de la inducción a directores.	1. Formar y coordinar a los mentores y coordinadores para entregar un servicio eficaz y coherente al Director en inducción. 2. Capacitar en metodologías y herramientas a usar.	Formación a mentores a lo que respecta a: a) Sentido de la inducción y formación de directores. b) Carácter del liderazgo. c) Desarrollo del perfil del mentor. d) Desarrollo profesional/coaching. e) Crear/activar comunidades de aprendizaje. Conocer y comprender sentido de los módulos de: a) Inmersión b) Acompañamiento presencial. c) Trabajo de campo. d) Elaboración de Plan de Mejora Individual.	1. Sesiones expositivas. 2. Talleres. 3. Trabajo entre pares.	Simulaciones de situaciones.	80 horas
-----------------------------	--	---	--	---	---	------------------------------	----------

Proceso de Inducción a Directores noveles: 149 horas pedagógicas de formación.

Objetivo: Entregar por al menos 5 meses formación, acompañamiento, mentoría y coaching a directores noveles recién nombrados por Alta Dirección Pública en establecimientos municipales, que fortalezcan las competencias, habilidades y herramientas de gestión escolar y liderazgo pedagógico y les dote de redes necesarias que le permitan enfrentar de la mejor manera el cargo que comienzan a ejercer en establecimientos escolares, sea por primera vez o en un nuevo establecimiento.

Nombre de la Etapa	Descripción Etapa	Objetivo	Objetivos de cada módulo	Contenidos/actividades/productos a desarrollar por institución	Metodología	Estrategias evaluativas	Duración
--------------------	-------------------	----------	--------------------------	--	-------------	-------------------------	----------

Inmersión	Jornada de 4 días en las que los directivos participantes se conocen entre sí, conozcan a sus mentores, reciban formación y aborden, a través de unas sesiones expositivas y de taller, aspectos relativos a la gestión escolar, permitiendo que se articulen como una red local de apoyo y crecimiento mutuo.	Políticas nacionales de educación normativa nacional y local.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y comprender las dimensiones legislativas, institucionales y organizativas del Sistema educativo chileno. 2. Conocer y utilizar eficazmente herramientas para la gestión escolar. 3. Conocer estrategias para el desarrollo de prácticas directivas. 4. Adquirir conocimientos y habilidades profesionales. 5. Articular red local de apoyo y crecimiento mutuo, conformando una cohorte de pares. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. MBD y LE. 2. Normativa nacional y local. 3. Reforma educacional – FEP – LEGE. 4. Ley de Subvenciones Educativas. 5. Estatuto docente. 6. Ley SEP. 7. Ley de Calidad y Equidad. 8. Ley de Inclusión. 9. Bases curriculares. 10. Estándares de desempeño (ACE). 11. Planes regionales de educación: PLADECO/PADE M/PEI. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de textos. 2. Estudios de casos: Simulación visita ACE Superintendencia. 3. Trabajo de campo. 	Trabajo de reflexión individual. Trabajo de reflexión grupal.	32
------------------	--	---	---	--	--	--	----

<p>Acompañamiento Presencial</p>	<p>Programa para acompañar el proceso de inducción del director en su establecimiento, de acuerdo con un plan temático general de visitas y con aplicaciones específicas para cada director, en virtud del perfil detectado a través del pre test. El acompañamiento se llevará a cabo por un mentor o coach, quien visitará a cada director en proceso de inducción en su establecimiento.</p>	<p>Liderazgo, mejoramiento y Cambio Escolar.</p>	<p>Desarrollo de competencias y prácticas directivas para la instalación de capacidades del director en el establecimiento.</p>	<p>1. MBD y LE: Foco en Recursos personales: Confianza Justicia social Visión estratégica Trabajo en equipo Comunicación efectiva Capacidad de negociación. Flexibilidad. Liderazgo escolar Mejoramiento y cambio escolar Currículum Evaluación Prácticas de enseñanza Desarrollo profesional Gestión de proyectos. 3. Prácticas de liderazgo efectivas. 4. Diagnóstico y evaluación del PEI/PME de su EE. 5. Evaluación y seguimiento.</p>	<p>Coordinación y conversaciones efectivas. Temáticas desarrolladas sobre lógica.</p>	<p>Visitas individuales a directores en sus EE (en su contexto)</p>	<p>32</p>
---	---	--	---	--	---	---	-----------

Acompañamiento a distancia	Trabajo simultáneo al acompañamiento presencial en una micro red virtual, en grupos de 8 directores por cada mentor, quien es el mismo que acompaña presencialmente a los directores. Cada semana todos trabajan un tema común, contando con dos momentos virtuales, el primero, de carácter asincrónico; el segundo, de carácter sincrónico.	1.-Liderazgo Directivo 2.-Prácticas directivas según MBD y LE	1. Desarrollo de competencias y prácticas directivas para el liderazgo efectivo y trabajo en equipo, con sesiones grupales	1. NMBD y LE: FOCO Prácticas: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida. Desarrollando las capacidades profesionales Liderando los procesos de EA Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar 2. Liderazgo escolar. 3. Gestión y planificación de procesos (pedagógicos, curriculares, administrativos y financieros) y resultados institucionales, asociados a los objetivos y metas organizacionales.	Talleres de análisis y problematización de experiencias directivas exitosas y fallidas de directores de su región. (Sesiones sincrónicas semanal para discusión; 2 horas por cada semana).	Reportes de lecturas/ reelaboración PME de su EE Elaboración de una Carrera profesional dentro de su EE(Reconocer los logros, asignaciones de curso, etc)	64
Trabajo de Campo		1.-Liderazgo Directivo 2.-Prácticas directivas según MBD y LE 3. Mejoramiento y cambio escolar	1. Conocer experiencias exitosas de la región, comprender y analizar sus componentes, desde la perspectiva y acción de los líderes escolares de esa experiencia e identificar rasgos potenciales de aplicar en su contexto.		1. Estudios de casos. 2. Taller de análisis de experiencias directivas exitosas de Directores de su región y construcción de planes.	2 sesiones / visitas de 4 horas. Considera la preparación de las visitas y de la reflexión sobre la visita y análisis de su potencial.	16 horas

Jornada de cierre	Etapa de evaluación del proceso formativo individual y colectivo, así como de aseguramiento de conformación de redes pares para trabajo colaborativo mutuo.	Módulo de evaluación del proceso de inducción Directrices para el funcionamiento de una red de directores	1. Evaluación del programa. 2. Fortalecimiento de trabajo en red entre pares. Motivación.	1. Debate y discusión. 2. Focus.		4
Elaboración y entrega de Planes de Mejora	Elaborar y entregar a cada director un Plan de Mejora Individual que permita orientar su proceso de autoformación. Este plan de Mejora Individual debe ser entregado por el mentor y el Coordinador y/o director del programa a los directores participantes en una instancia privada, personalizada y presencial.	Planes de Mejora para Directivos.	Elaborar y entregar PMI	Diagnóstico individual: Por cada componente del MBDL: Dimensiones prácticas (5) Recursos personales (3) Punto de ingreso, progresión personal, y recomendaciones y orientaciones para un plan de mejora a 6 meses.	Elaboración de informes individuales. Entrevista personal de entrega de Plan de Mejoramiento Individual.	1
Evaluación Integral	Portafolio con productos elaborados por directores durante su proceso de inducción, acompañado de reflexión, con retroalimentación del mentor.	Portafolio con productos elaborados por directores durante su proceso de inducción, acompañado de reflexión, con retroalimentación del mentor.	Portafolio con productos elaborados por directores durante su proceso de inducción, acompañado de reflexión, con retroalimentación del mentor.	Portafolio con productos elaborados por directores durante su proceso de inducción, acompañado de reflexión, con retroalimentación del mentor.	Portafolio con productos elaborados por directores durante su proceso de inducción, acompañado de reflexión, con retroalimentación del mentor.	Portafolio con productos elaborados por directores durante su proceso de inducción, acompañado de reflexión, con retroalimentación del mentor.

2.4.5. Gestión:

Desde los años 80 se comenzó a hablar de gestión educativa en América Latina. Y lo que buscó, fue aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. En un inicio, se desarrolló como un modelo de “administración educativa” en la que se separa las acciones administrativas de las técnico-pedagógicas. Actualmente, la gestión busca la integración de los aspectos teóricos, las políticas educativas nacionales y la realidad de las prácticas de las instituciones. La dimensión desarrollando y gestionando el establecimiento escolar del MBDLE, actúa sobre la base de que “los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento continuo” (MINEDUC. 2015, pág. 28).

De acuerdo se señala en el MBDLE(2015), el líder, en conjunto a su equipo directivo, requieren abarcar las siguientes prácticas llevar a cabo una gestión que impacte; estructurar la institución, organizar sus procesos y definir roles y funciones del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento, asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales, recolectar y analizar sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas. En conjunto con el sostenedor, asegurar la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y gestionarlos eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales, vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas propios, así como del sistema escolar en su conjunto, e informar y explicar de manera periódica comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.

2.4.6. Liderazgo:

El liderazgo consiste en manejar condiciones para aprender nuevas prácticas, crear organizaciones que brinden apoyo, desarrollar habilidades de liderazgo de otros. Debe ser considerado como una práctica que pueden enseñarse de forma objetiva. Consta de cuatro principios; honrar el principio de reciprocidad; considerar el liderazgo como una inversión en capital humano; construir la función estratégica y ubicar el aprendizaje lo más cerca del trabajo escolar (Uribe, 2010).

Para Weinstein, tomado de Bush y Glover (2003, p.5), en el libro “Liderazgo Educativo en la Escuela Nueve Miradas”, el liderazgo implica múltiples definiciones, llegando a la siguiente conceptualización:

“Es un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida”.

Por tal el liderazgo, es un trabajo propositivo de gran rigurosidad, empoderamiento, y sentido de responsabilización ética profesional que congregue a todos los agentes internos y externos de la escuela en un red de interrelaciones co-construidas en torno al aprendizaje.

2.4.7. Planificación Estratégica:

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) señala que cada institución escolar debe contar con una planificación estratégica sobre los procesos técnicos, socio-emotivos y organizacionales de las escuelas y liceos del país. Refiriéndose al respecto, que son los líderes o “los directivos (quienes) lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa.” Es decir, la instalación y efectividad de los procesos desarrollados en las instituciones escolares, están garantizadas, en la medida que de uno de los agentes más determinantes del sistema escolar, el director, es capaz de diseñar y desarrollar un trabajo profesional en torno a su propio liderazgo y gestión educativa estratégica. Es por ello, que las principales prácticas que componen la dimensión “Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida”, señalan que los directivos son quienes:

“Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad; “traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos”; “difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa”; “promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento, y desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.21-22).

Capítulo III: Marco Metodológico

La investigación realizada está contextualizada en la implementación del PID CPEIP - UTALCA, desarrollada en la región del Maule, fundamentalmente, en el Maule Sur durante el año 2017. Por razones de estudio, la muestra utilizada abarca las provincias de: Maule, San Javier, Linares y Yerbas Buenas. Los participantes son directores elegidos por el Sistema de Alta Dirección Pública (SADP), con capacidades personales y profesionales diversas, en contextos escolares multivariados en sus diversas dimensiones, dado los agentes y factores internos y externos atinentes a la realidad institucional.

Para su desarrollo se utilizó una metodología mixta, de tipo exploratoria y descriptiva. Hernández et-al., nos señala que, el enfoque mixto, “es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento u problema” (2006, p. 787).

Uno de los primeros enfoques que se utilizó fue el cuantitativo. Se comenzó por el diseño y aplicación de encuestas de caracterización, para determinar el estado inicial de las competencias de los directores, en términos de objetivación matemática, a través del establecimiento de índices de logro o niveles de alcance. Insumo trascendental para iniciar el diseño del plan de formación individual de los directores.

Esta técnica fue sumamente útil, dado que al centrarse en el análisis y descripción de distintas variables, permitió obtener estándares de alcance individuales, por muestra y por totalidades. Ya que este tipo de investigación usa la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teoría, debido a que “ofrece las posibilidades de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos, además facilita la comparación entre estudios similares” (Hernández et al., 2008).

Una vez iniciado el trabajo de campo, se aplicó la metodología cualitativa, utilizada desde que se inició el reconocimiento observable de las prácticas directivas en los establecimientos escolares. Cuyo medio de objetivación fue la llamada “bitácora de registro”.

La metodología cualitativa, permite, dado que analiza de forma sistemática la información para generar constructos y establecer relaciones entre ellos “el camino para llegar coherentemente a la teorización” (Goetz y LeCompte, 1981). A su vez, pretende una mejor comprensión de un problema conceptual, empírico o de valor; evaluar un programa,

organización, actuación o material; y/o analizar la intención, implementación o experiencia respecto a diversas opciones de políticas (Guba y Lincoln, 1994).

Ambos enfoques -cuantitativo y cualitativo- han sido seleccionados por las características del problema a investigar que está referido a las condiciones de formación y competencias de los directores a asumir el cargo de líder educativo, y al empoderamiento de las capacidades para el asumir de manera más idónea teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla, y los marcos normativos y estándares exigibles en su rol.

Esta investigación es de tipo exploratorio, puesto que se realiza cuando existe poca información sobre la situación problema a indagar, como es el caso de la formación a los directores de escuela en Chile.

Los estudios exploratorios tienen “[...] el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, 2014, pág. 91). Es decir, cuando la revisión de literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionada con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas.

Estos tipos de estudios, sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto a un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigar futuras, o sugerir afirmaciones o postulados (Hernández, Fernández, Batista, 2006, pp. 100 - 101.).

Tipo descriptivo, esta investigación tiene este carácter ya que, pretende dar a conocer las características del grupo de directores noveles que hacen parte de la investigación, teniendo en cuenta sus competencias iniciales y sus prácticas. Además plantea dentro de sus objetivos describir y evaluar el proceso de formación que se realiza.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolectan información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga (Hernández, Fernández, Batista, 2006, p. 102.).

3.1. Cronograma de la investigación:

ACTIVIDAD 2017 - 2018	MES 2017						MES 2018						
	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP
Escogencia de tema de investigación													
Revisión de literatura													

Elaboración del marco teórico														
Elaboración del marco conceptual														
Aplicación de encuestas														
Tabulación de datos														
Entrega de avances de Trabajo de grado														
Reporte de revisión														
Ajustes a las observaciones														

3.2. Población y muestra:

La población en la que se centra esta investigación está focalizada en ocho directores de escuelas y liceos de la región del Maule, especialmente de las provincias de Talca y Linares. Las características principales de los directores es han sido elegidos por Alta Dirección Pública (ADP), se encuentran en establecimiento de tipo municipal y hacen parte del programa de manera voluntaria.

La muestra corresponde a ocho directores (30% de la población total de participantes). De los cuales, tres lideran los procesos educacionales en escuelas básicas, uno en un liceo que cuenta con enseñanza básica, dos en liceos técnicos profesionales o polivalentes, y una directora lidera una escuela de educación especial

Las comunas donde se encuentran los liceos y escuelas son las siguientes:

3.2.1. Provincia de Linares:

3.2.1.1. Comuna de Linares:

Es la capital de la provincia y se encuentra ubicada a 47 kilómetros de la ciudad de Talca, la capital regional. En esta comuna se ubican cinco establecimientos educacionales que hacen parte del programa. Cuatro de ellos urbanos y uno rural, específicamente en la población de Vara Gruesa. Respecto a este estudio en particular, uno de los cinco directores de los establecimientos señalados, será considerado en la investigación, representando a un Liceo Técnico Profesional.

3.2.1.2. Comuna de San Javier de Loncomilla:

Ubicada a 24 kilómetros al sur de la capital de la Región y a 31 kilómetros de la capital provincial. En esta comuna se acompaña el proceso de implementación de cinco escuelas y un liceo. De los cuales cuatro están en la zona urbana y dos en la zona rural, concretamente

en las poblaciones de Melozal y Vaquería. Para razones de este estudio, serán considerados 2 directores. Uno perteneciente a la única institución secundaria de la comuna, el “Liceo Manuel Montt”. Y la directora de la escuela especial “Ema Sepúlveda Lobos”.

3.2.1.3. Comuna de Longaví:

Situada a 15 kilómetros de la capital provincial, Linares y a 60 km de la ciudad de Talca. En esta comuna participan cuatro directores. Uno de una institución urbana, y tres de escuelas rurales. Para este estudio en particular serán considerados 3 directores. Uno perteneciente a la única escuela básica urbana de la comuna, y dos directores, pertenecientes a escuelas rurales.

3.2.1.4. Comuna de Yerbas Buenas:

Ubicado a 12 kilómetros al nordeste de la ciudad de Linares y a 37 km de la capital regional del Maule. Para el caso Yerbas Buenas, participó un director. Perteneciente al único liceo rural municipalizado del radio comunal. Para estudio en particular, será considerado el director mencionado.

3.2.2. Provincia de Talca:

3.2.2.1. Comuna de Maule:

Se encuentra ubicada a 14 kilómetros de la ciudad de Talca, la capital regional. En esta comuna se ubica un establecimiento educacional (escuela básica), presente en la muestra, específicamente presente en la localidad de Quiñipeumo.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos:

Desde el enfoque mixto de la investigación se han diseñado diversos instrumentos de recolección de datos y medición de estados: conocimientos, habilidades, prácticas y competencias. Ya sean: iniciales, de proceso y finales de los directores que hacen parte del Programa de Inducción a Directores Noveles (PID CPEIP – UTALCA, 2018).

Para ello se utilizaron técnicas de objetivación cuantitativa y cualitativa, con su correspondiente método de aplicación, procesamiento y análisis de los aspectos recabados.

La construcción de cada uno de los instrumentos se basó en las dimensiones y prácticas del MBDLE. En cada uno de ellos, fueron consideradas las dos dimensiones seleccionadas, y que forman parte del objetivo de investigación, el cual versa sobre: “Construyendo e implementado una Visión Estratégica Compartida” y “Gestión y Desarrollo del Establecimiento Escolar”, sobre el cual se focalizará la investigación.

3.3.1. Pre –test:

El primer instrumento de medición (mixto) diseñado, llamado “Pre-test”, se estructuró como tipo encuesta. Constó de 19 preguntas cerradas, de modo consultivas, con carácter afirmativo, cuyo indicador de tipo Likert (desde la pregunta número 1 a la número 18,

presentó cinco significados, y para la pregunta número 19, requirió de 7 significados). Además, el instrumento contó con una pregunta final abierta o cualitativa. Tras su confección y aplicación se pudo detectar un resultado objetivo.

Lográndose identificar información inicial, acerca de, conocimientos normativos, liderazgo, mejoramiento y cambio escolar, habilidades para el liderazgo, y la dimensión ética de cada uno de los participantes, y del conjunto de directores que forman parte del programa.

En el caso de Pre-test, las dos dimensiones focalizadas en la investigación fueron consideradas dentro del eje de: Liderazgo Mejoramiento y Cambio Escolar. Para el equipo PID, este eje tuvo una importancia decidora, y de particular cuidado en su construcción. Ya que tal como se señaló en el informe de evaluación metido tras el análisis del pre-test, este eje, “requiere de una mirada focalizada y al mismo tiempo integral, [ya que da] decisiones y seguimiento a varios procesos que se dan simultáneamente en diferentes direcciones y dimensiones”. Señalándose además, que la pluralidad de resultados obtenidos no solo, obedece a las características personales y profesionales de los líderes, sino que también, a una serie de factores internos que se trazan en el escenario de las potenciales y relaciones humanas existentes en el entorno escolar. En relación a ello en el mismo informe se señala:

“que estos procesos multidireccionales y multidimensionales generan un abanico de relaciones movidos por variedad de intereses al interior de la comunidad escolar, por ello, esta dimensión pretende recoger información no sólo de las prácticas, tipos y características de los líderes escolares sino también de los valores y estrategias necesarios para implementar procesos de mejora escolar, encaminados en lograr una educación de calidad con equidad, asegurando la igualdad de oportunidades, así como la plena participación e integración de la comunidad educativa”

En razón de ello, se señala que los procesos de mejoramiento continuo requieren de un liderazgo estratégico, que permita proyectar tiempos, espacios y recursos que faciliten el descongelamiento, la implantación y la evaluación de procesos. Cuya gestión directiva, debe considerar un trabajo de gestión focalizado en el aula, cuyo seguimiento y monitoreo de las sub-dimensiones y prácticas de esta área, deben ser además de estratégicamente liderados por el director, acompañados y retroalimentados por el líder.

Es por tal que se menciona por parte del equipo PID en los informes, que este aspecto:

“se torna trascendental, ya que gran parte de los directores están llamados a resguardar los cambios que hay que introducir en la dinámica organizativa, situados en potenciar un currículo comprensivo, único y diverso. De ahí que ésta dimensión indaga sobre el desarrollo de estructuras organizativas flexibles y en la vinculación al desarrollo profesional de compromisos de formación y trabajo colaborativo”¹⁰

¹⁰ Informe pre-test PID CPEIP - UTALCA; Pp. 4 - 5; 2017.

Por último, la dimensión liderazgo, mejoramiento y cambio escolar, contempla que, en todo establecimiento educacional es esencial que su director o directora, tenga presente la complejidad que subyace en las decisiones adoptadas sin perder el sentido práctico que incluye el uso óptimo de las condiciones y los recursos que dispone. Por ello esta dimensión pretende averiguar sobre los procesos de rendición de cuentas de los logros alcanzados, así como la promoción de una cultura organizacional que integre mecanismos de seguimiento, retroalimentación y mejoramiento continuo.

Las prácticas asociadas a las dimensiones del MBDLE referidas en la presente investigación, se evaluaron cuantitativamente mediante las preguntas cerradas. Las cuales contemplaron los siguientes aspectos:

Tabla 1

Tabla 1: Ítems eje liderazgo, mejoramiento y cambio escolar, contemplado en las dimensiones focalizadas en la investigación:

Nº Ítems	Ítems
5	Conoce los fundamentos y características del sistema curricular actual.
6	Formula y justifica los procesos pedagógicos estratégicos que permiten que sus docentes optimicen la gestión del aula.
7	Identifica los elementos del desarrollo del currículo que son necesarios reforzar en la gestión de su propia institución educativa.
8	Formula orientaciones para la implementación de los procesos pedagógicos en la institución a partir de lineamientos nacionales y de su contexto.
9	Identifica las iniciativas de sus docentes para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación.
10	Apoya de manera sistemática y presencial tanto en las salas de clases, como en las reuniones para interactuar de manera directa y fluida con sus docentes
11	Elabora el análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y riesgos en el ejercicio de su liderazgo pedagógico que impactan en la gestión de la institución educativa.
12	Explica fuentes y experiencias que le permitan sustentar alternativas viables de acción para fortalecer su liderazgo pedagógico
13	Elabora un plan de acción que fortalezca su liderazgo pedagógico y que contribuya a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes
14	Formula, ejecuta y rinde cuentas del presupuesto de su establecimiento educativo

Fuente: Elaboración propia.

Para llegar a los resultados obtenidos, se cuantificaron las afirmaciones mediante la aplicación de una escala de apreciación es de escalonamiento tipo Likert. Cuyas escalas de frecuencias se definió según se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2: Escala de apreciación Pre-test:

Significados	Ítems: 1 Al 18.	Valor
A	Siempre	100
B	Frecuentemente	75
C	Algunas veces	50
D	Nunca	25
NR	No responde	0

Fuente: Confección propia.



En cuanto a su análisis técnico, la información se organizó mediante una matriz de doble entrada (horizontal) registrando el número de cada ítem. Luego, se ingresó la identificación de los participantes, cuya tabulación de respuestas fue según el grado de frecuencia. Una vez finalizada la tabulación de los instrumentos, se sumaron todas las respuestas de acuerdo a los valores especificados en el cuadro.

El porcentaje de logro obtenido por el eje de “Liderazgo” alcanzó un 79,5% de aprobación. Mediante esta técnica fue posible obtener resultados por cada una de las dimensiones. Tras ello, se generaron gráficos de barras que permitieron visualizar las variaciones entre cada uno de los ejes medidos, identificándose posiciones y alcances.

Finalmente, tras un análisis multidimensional, se logró identificar nudos críticos y las consecuentes necesidades focales.

Instrumento 1: Pre-test - Autoevaluación del liderazgo, gestión y prácticas directivas:

Instrumento 1

 
Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i>
AUTOEVALUACIÓN DEL LIDERAZGO, GESTIÓN Y PRÁCTICAS DIRECTIVAS
Estimado(a) director(a):
Solicitamos que a través del siguiente cuestionario se autoevalúe con la intención de identificar aquellos aspectos que son parte del rol que desempeña en su establecimiento educacional.
Este cuestionario presenta cuatro dimensiones; la primera relacionada con políticas educacionales, normativa

nacional y local, la segunda hace referencia al liderazgo, mejoramiento y cambio escolar, la tercera sección consulta sobre las habilidades para el liderazgo y, por último, la dimensión que indaga sobre sus recursos personales.

Finalmente, solicitamos que sus respuestas sean honestas para que la autoevaluación sea realista y útil, pues la información nos permitirá elaborar un plan de trabajo para fortalecer la función que usted desempeña en su establecimiento educacional.

Atentamente.

EQUIPO COORDINADOR

Programa de Inducción para Directores Noveles

Universidad de Talca



Programa de Inducción para *Directores Noveles*

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos:

2. Edad (Años):

3. RBD del Establecimiento:

4. Nivel Máximo de Estudios:

5. Duración en el cargo de director(a) en el establecimiento actual:

INSTRUCCIONES:

Para cada afirmación, seleccione en la casilla correspondiente a la frecuencia que ha sido desarrollada

DIMENSIÓN 1: CONOCIMIENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONALES, NORMATIVA NACIONAL Y LOCAL

1. Relaciona las prioridades de política del sector educativo, las demandas del contexto y la visión de su institución educativa.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

2. Aplica estrategias para la búsqueda, selección y organización de la información.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca



Programa de Inducción para *Directores Noveles*



3. Utiliza la normativa para la toma de decisiones en su gestión escolar considerando las demandas del contexto de la escuela.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

4. Formula alternativas y procedimientos para resolver situaciones críticas o dilemas en su gestión, basados en información y normativas contextualizadas a la realidad de la institución educativa en que se desempeña.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

DIMENSIÓN 2: LIDERAZGO, MEJORAMIENTO Y CAMBIO ESCOLAR

5. Conoce los fundamentos y características del sistema curricular actual.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

6. Formula y justifica los procesos pedagógicos estratégicos que permiten que sus docentes optimicen la gestión del aula.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

7. Identifica los elementos del desarrollo del currículo que son necesarios reforzar en la gestión de su propia institución educativa.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

8. Formula orientaciones para la implementación de los procesos pedagógicos en la institución a partir de lineamientos nacionales y de su contexto.

- Siempre

- Frecuentemente

- Algunas veces

- Nunca

9. Identifica las iniciativas de sus docentes para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación.

- Siempre

- Frecuentemente

- Algunas veces

- Nunca

10. Apoya de manera sistemática y presencial tanto en las salas de clases, como en las reuniones para interactuar de manera directa y fluida con sus docentes.

- Siempre

- Frecuentemente

- Algunas veces

- Nunca

11. Elabora el análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y riesgos en el ejercicio de su liderazgo pedagógico que impactan en la gestión de la institución educativa.

- Siempre

- Frecuentemente

- Algunas veces

- Nunca

12. Explica fuentes y experiencias que le permitan sustentar alternativas viables de acción para fortalecer su liderazgo pedagógico.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

13. Elabora un plan de acción que fortalezca su liderazgo pedagógico y que contribuya a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

14. Formula, ejecuta y rinde cuentas del presupuesto de su establecimiento educativo.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

DIMENSIÓN 3: HABILIDADES PARA EL LIDERAZGO

15. Considera la importancia del clima institucional y la participación como factores que favorecen la gestión escolar para el logro de aprendizajes en sus estudiantes.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

16. Incorpora los rasgos que caracterizan la gestión participativa y el clima institucional democrático e inclusivo.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

17. Formula los mecanismos de participación de docentes, familias y estudiantes en la gestión escolar.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

18. Elabora estrategias de prevención y atención de las situaciones más recurrentes de violencia escolar en su institución educativa.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces

DIMENSIÓN 4: VALÓRICA-ÉTICA

INSTRUCCIONES:

A continuación, seleccione la opción que mejor represente la percepción que tiene acerca de su desempeño como director(a). Posteriormente, justifique su respuesta.

19. En general considero que mi trabajo como Director(a) es:

Selecciona todos los que correspondan.

Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	Pésimo

20. Explique los motivos por los cuales marcó la opción anterior:

Fuente: Elaboración Equipo PID CPEIP – UTALCA

3.1.2. Autoevaluación de las prácticas según el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDE.2015):




Mediante este segundo instrumento de diagnóstico, se buscó reconocer los estándares o prácticas directivas y de liderazgo con que cuenta el director al iniciar el proceso de inducción en el programa; está dividido en cinco dimensiones como lo establece el MBDLE, ellas son: Construyendo e implementado una Visión Estratégica Compartida; Desarrollando las Capacidades Profesionales; Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje; Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar; y, Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar. Para cada una de las dimensiones se estableció cuantas preguntas existen, por estándar de desempeño directivo (EDD).

Para determinar su calificación, se utilizó la medición cuantitativa Likertl, lo que permitió determinar el nivel de instalación de las prácticas y su estándar de desempeño. Además, se

incluyó un apartado de observaciones, donde cada director expresó de forma abierta la necesidad alusiva a cada una de las dimensiones y a las prácticas en ellas incorporadas. Con el objetivo de obtener información apreciativa sobre las prioridades de formación y mejora a incorporar en el Plan de Formación Individual de Directores, a trabajar durante las visitas de acompañamiento que fueron realizadas por los mentores.

Instrumento 2: Autoevaluación de las prácticas directivas:

Instrumento 2

 <p>Ministerio de Educación Gobierno de Chile</p>	 <p>CPEIP Ministerio de Educación Gobierno de Chile</p>	<p>Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i></p>	 <p>TALCA UNIVERSIDAD CHILE</p>
<p>Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar</p>			
<p>Estimado Director:</p> <p>Para el Programa de Mentoría es de vital importancia los procesos de autoevaluación, ya que, nos permitirá acompañarlo en el fortalecimiento de su rol como director, por tal motivo, le solicitamos que responda la siguiente matriz según su realidad.</p> <p>Atentamente:</p> <p>Equipo de Coordinador Programa de Inducción para Directores Noveles - Universidad de Talca.</p>			
<p>Indicaciones: Reflexione y posterior, señale con una X el nivel de instalación de la práctica, a la fecha de hoy. Luego de finalizar el análisis de la práctica, indique cual es la prioridad a desarrollar o fortalecer durante el proceso de acompañamiento presencial.</p> <p>Referencia: El nivel de calidad de las prácticas, representan los siguientes procesos: N1: Instalación N2: Ejecución N3: Consolidación N4: Articulación N/A: No aplica</p>			
<p>1. Dimensión de Prácticas</p>			

1.1 Construyendo e implementado una Visión Estratégica Compartida						
Prácticas	N1	N2	N3	N4	N/A	Indique lo que usted considere que es prioridad fortalecer durante el periodo de acompañamiento directo.
Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.						
Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.						
Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.						
Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.						
Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.						

1.2 Desarrollando las Capacidades Profesionales						
Prácticas	N1	N2	N3	N4	N/A	Indique lo que usted considere que es prioridad fortalecer durante el periodo de acompañamiento directo.

Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.						
Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.						
Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.						
Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.						
Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.						
Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.						
1.3 Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje						
Prácticas	N1	N2	N3	N4	N/A	Indique lo que usted considere que es prioridad fortalecer durante el periodo de acompañamiento directo.
Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.						

Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.					
Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.					
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.					
Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.					
Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.					

1.4 Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar						
Prácticas	N1	N2	N3	N4	N/A	Indique lo que usted considere que es prioridad fortalecer durante el periodo de acompañamiento directo.
Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.						

Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.						
Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.						
Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.						
Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.						
Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.						
1.5 Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar						
Prácticas	N1	N2	N3	N4	N/A	Indique lo que usted considere que es prioridad fortalecer durante el periodo de acompañamiento directo.
Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.						
Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.						

Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.					
En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.					
Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto.					
Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.					

Fuente: Elaboración Equipo PID CPEIP – UTALCA.

3.1.3. Registro de Bitácora de Campo:

El registro de bitácora, se define como el registro cualitativo o la observación práctica del trabajo de campo. Se aplicó desde la primera visita en terreno a los directores y directoras en sus centros educacionales.

Permitió contrastar la información sistematizada, tras la aplicación de los dos primeros instrumentos (pre-test y la autoevaluación de las prácticas directivas) aplicados, con las prácticas directivas observadas en la instancia inicial de acercamiento en terreno o visita de mentoría.

Metodológicamente, tras el diseño, aplicación, cuantificación y análisis de resultados de los dos primeros instrumentos, se realizó, una contrastación entre lo cuantificable, y lo observable registrado en el formato de bitácora.

Este instrumento, al igual que los otros dos anteriores, permitió capturar, al menos en las dos primeras visitas, información genérica acerca de los directores. Respecto a sus capacidades personales, profesionales, niveles de logro escolar e institucional, y la instalación de prácticas y procesos en cada una de sus escuelas y liceos, referidos en el MBDLE.

La aplicación de estos tres primeros instrumentos, facilitó la canalización del trabajo individual reflexivo por parte del mentoriado, y la autoevaluación conjunta realizada entre los directores y los mentores en las escuelas. Lo que facultó el camino para co-construir, entre ambos sujetos el llamado “Plan de formación de directores”, que guio el desarrollo de las visitas de mentoría y la relación de confianza que se precisó generar en esta relación de trabajo para el equipo PID CPEIP-UTALCA.

Finalmente, es necesario precisar, que esta investigación busca entre sus objetivos, describir y analizar dos dimensiones focales del marco referido, que versan sobre: “construyendo e implementando una visión estratégica compartida”, y “desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”. De manera que las técnicas descritas para la implementación del programa, en cuanto al diseño de sus instrumentos, si bien se aplican para evaluar la totalidad de categorías y sub-categorías exigidas por los marcos normativos y los objetivos del PID a nivel país, su descripción y posterior análisis se focalizará en los ejes señalados.

Instrumento 3: Simulación Plantilla Bitácora de Registro Manual:

Instrumento 3

	Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i>	
Nombre del director: _____ _____	Fecha: _____	Nro. de visita: _____
Observaciones: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		
Compromisos y acuerdos: _____ _____ _____ _____		

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las fases de validación de los instrumentos, estos fueron sometidos a juicio de expertos. Para el diseño de cada uno de los instrumentos se consideró: el cumplimiento de lineamientos teóricos, prácticos y temporales señalados a nivel ministerial, para el desarrollo de las etapas del PID ¹¹.

La técnica que se utilizó fue la mesa de panel de expertos. Se confeccionó una pauta de evaluación que consideró siete reactivos o criterios, con una conjunta escala de valoración de 1 a 4 (siendo 1 el valor más bajo y 4 el más alto). Además se incluyó una columna de observaciones, para mejorar la confección del instrumento (ver en anexo nro.1).

¹¹ Las etapas del Programa de Inducción para Directores Noveles, fueron señaladas en el cuadro número cuatro de esta investigación.

3.2. Técnica de Trabajo Presencial:

3.2.1. Plan de Temático General de Visitas de Acompañamiento Presencial:

La triangulación y análisis de la información de diagnóstico recabada, respecto a las competencias iniciales de los directores, permitió diseñar un cuarto instrumento denominado por el CPEIP como “Plan de Temático General de Visitas de Acompañamiento Presencial”, que se individualizó, en un quinto instrumento denominado por el PID CPEIP – UTALCA como “Plan Temático Individual de Visitas de Acompañamiento Presencial”.



La construcción de este instrumento se alineó a los requerimientos determinados por el CPEIP, las dimensiones del MBDLE y los Estándares Indicativos de Desempeño para la Dirección y la Gestión Escolar. Su diseño incluye la especificación de ocho prioridades de trabajo, enmarcadas en alguno de los ejes de la gestión. Donde se precisan aspectos como: las temáticas asociadas a ello, los objetivos, fecha, horario y la cantidad de horas pedagógicas involucra su trabajo.

El plan temático general de visita de acompañamiento presencial, se convierte en un marco estructurador del trabajo de campo, que fue flexibilizado y contextualizado a las necesidades o nudos críticos de cada director en su realidad escolar.

Teniendo presente estas particularidades, el instrumento, desde su generalidad temática consideró los siguientes aspectos:

Instrumento 4: Plan Temático General De Visita Acompañamiento Presencial

Instrumento 4

		Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i>				
PLAN TEMÁTICO GENERAL DE VISITA ACOMPANAMIENTO PRESENCIAL						
A continuación se desarrolla el plan temático general de visitas, para el acompañamiento presencial, en el Marco del Programa de Inducción a Directores Noveles.						
#	EJE	DIMENSIONES	TEMÁTICA	OBJETIVO	FECHA	PRODUCTO
1	Gestión Del liderazgo.	Introducción a la etapa de acompañamiento presencial. Diagnóstico a Directores.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar los objetivos del programa con los directores, reconociendo sus expectativas y metas. - Reconocimiento del contrato ético pactado en la semana de inmersión. - Revisión diagnósticos del Pre-test y Autoevaluación de las prácticas. - Co-construcción preliminar del Plan Temático Individual. 	Establecer con el Director las acciones a desarrollar en la etapa de acompañamiento presencial en el Marco del Programa de Inducción a Directores Noveles.	Del 22 de agosto al 1 de septiembre de 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las expectativas y metas del director. - Análisis cuantitativo del pre-test - Autoevaluación de las prácticas. - Plan Temático Individual- preliminar. - Evaluación de la sesión del Director. - Evaluación de la sesión del Mentor. - Retroalimentación del Mentor.
2	Gestión Del liderazgo.	Co-construcción de Plan Temático Individual de	<ul style="list-style-type: none"> - Definición del Plan Temático Individual. 	Definir el Plan Temático Individual.	Del 5 de septiembre al 15 de septiembre	<ul style="list-style-type: none"> - Plan Temático Individual por director. - Evaluación de la sesión del Director. - Evaluación de la sesión del Mentor. - Retroalimentación del Mentor.

		Visitas.				
3	Gestión Del liderazgo y Gestión institucional.	Recursos personales	<ul style="list-style-type: none"> - Principios. - Habilidades. - Conocimientos profesionales. 	Reconocer por parte del Director las competencias fortalecidas y por fortalecer para el adecuado desarrollo de sus prácticas.	Del 20 de septiembre al 29 de septiembre de 2017.	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz de cuatro cuadrantes. - Análisis FOAR. - Evaluación de la sesión del Director. - Evaluación de la sesión del Mentor. - Retroalimentación del Mentor.
4	Gestión Del liderazgo y Gestión institucional.	Dimensión prácticas: <ul style="list-style-type: none"> - Visión estratégica compartida. - Desarrollo de capacidades profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de una planificación estratégica personal del director. PEI/PME. 	Construir una planificación estratégica del director que le permita establecer sus propósitos personales y los mecanismos para cumplirlos. Analizar los elementos del PEI/PME y su impacto en la comunidad educativa.	Del 2 al 13 de octubre de 2017.	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz de planificación estratégica personal. - Matriz de análisis y recomendaciones al PEI/PME. - Evaluación de la sesión del Director. - Evaluación de la sesión del Mentor. - Retroalimentación del Mentor.
5	Gestión pedagógica y curricular.	Dimensión prácticas: Liderando los procesos de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo. - Prácticas de enseñanza. 	Analizar la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	Del 16 al 27 de octubre de 2017.* ¹²	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz de análisis del currículo y las prácticas educativas. - Entrega de herramientas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Evaluación de la sesión del Director. - Evaluación de la sesión del Mentor. - Retroalimentación del Mentor.

¹² En el documento oficial se hace la siguiente referencia, que es necesario explicitar: *Durante las semanas del 23 de octubre al 10 de noviembre, se estará realizando por grupos de ocho directores, la *etapa de trabajo de campo*, cuyo objetivo es conocer una experiencia exitosa en la región, para comprender y analizar los componentes y rasgos potenciales de aplicar en su contexto.

6	Clima organizacional y convivencia.	Dimensión prácticas: Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de situaciones que promueven u obstaculizan la convivencia escolar y la participación. - Herramientas de promoción y/o mejoramiento de la convivencia escolar y la participación. 	<p>Analizar las situaciones que afectan la convivencia escolar y la participación dentro del EE.</p> <p>Crear junto al director estrategias que mejore o fortalezca la convivencia escolar dentro de su establecimiento.</p>	Del 30 de octubre al 10 de noviembre de 2017.*	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz de análisis y estrategias para el fortalecimiento de la convivencia escolar y la participación. - Evaluación de la sesión del Director. - Evaluación de la sesión del Mentor. - Retroalimentación del Mentor.
7	Gestión de recursos.	Dimensión prácticas: Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones que afectan la gestión de recursos del EE. - Planificación/Monitoreo y evaluación. - Rendición de cuenta. 	<p>Analizar las situaciones que en la actualidad afectan la gestión de los recursos en el establecimiento.</p> <p>Reconocer elementos que apoyan la gestión efectiva de los recursos.</p>	Del 13 al 24 de noviembre de 2017.	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz de análisis y estrategias para la gestión de recursos. - Evaluación de la sesión del Director. - Evaluación de la sesión del Mentor. - Retroalimentación del Mentor.
8		Evaluación de la etapa de acompañamiento presencial.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del cumplimiento de expectativas iniciales. - Evaluación del proceso de acompañamiento presencial. 	Evaluar el proceso de acompañamiento presencial.	Del 27 de noviembre al 7 de diciembre.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del proceso de acompañamiento presencial. - Evaluación de la sesión del Director. - Evaluación de la sesión del Mentor. - Retroalimentación del Mentor.

Fuente: Elaboración Equipo PID CPEIP – UTALCA.

3.2.2. Plan Temático Individual de Visita de Acompañamiento Presencial:

Respecto a la definición individual de este plan o producto, resultante, tal como se mencionó, de un trabajo de diagnóstico y evaluación entre la figura del mentor y el mentoriado. Que se canalizó a través de los instrumentos descritos, y las conjuntas técnicas de procesamiento, sistematización y análisis de datos utilizadas. Permite dar origen a lo que se pre-definió como “Plan Temático Individual de Visitas de Acompañamiento Presencial”.

Dicho plan, de forma práctica, estructuró y organizó el trabajo desarrollado en las visitas de acompañamiento. De manera que se transformó en una calendarización de la progresión de trabajo que se desarrolló a lo largo de las visitas de acompañamiento. Al respecto, es necesario hacer la salvedad, que en algunas oportunidades los planes se flexibilizaron, tras la concurrencia de la serie de incidencias que ocurren al interior de las escuelas, y que son propias de la cultura escolar. Lo que sin lugar a dudas, interviene en el liderazgo y la gestión directiva.

Instrumento 5: Modelo Plan Temático Individual de Visita Acompañamiento Presencial:

Instrumento 5



Ministerio de Educación
CPEIP
Gobierno de Chile



TALCA
UNIVERSIDAD
CHILE

Programa de Inducción para *Directores Noveles*

**PLAN TEMÁTICO INDIVIDUAL DE VISITA
ACOMPÑAMIENTO PRESENCIAL**

OBJETIVOS:

General:
Acompañar el proceso de inducción del director en su establecimiento de acuerdo al plan de temático general de visita.

Específicos:

- Co-construir con cada director un plan temático de acuerdo a los diagnósticos realizados y sus intereses.
- Desarrollar mediante el acompañamiento presencial el plan temático co-construido.
- Evaluar el proceso formativo individual desarrollado a través de la ejecución del plan temático.

METODOLOGÍA PARA LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL PLAN TEMÁTICO INDIVIDUAL DE VISITAS:

Mediante el análisis de los resultados generados por los diferentes instrumentos de diagnóstico aplicados, se co-construirá en las dos primeras semanas de visita, un plan temático individual entre el director y el mentor, en donde se definirán los ejes, contenidos, fechas, horario y número de horas a desarrollar durante el proceso formativo presencial.

#	EJES	TEMÁTICA	FECHA	HORARIOS	NÚMERO DE HORAS
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					



Programa de Inducción para *Directores Noveles*

PLAN TEMÁTICO INDIVIDUAL DE VISITA ACOMPANAMIENTO PRESENCIAL

A continuación se desarrolla el plan temático general de visitas, para el acompañamiento presencial, en el Marco del Programa de Inducción a Directores Noveles.

#	EJE	DIMENSIONES	TEMÁTICA	OBJETIVO	FECHA	PRODUCTO
1						
2						
3						
4						
5						

6						
7						
8						

*Durante las semanas del 23 de octubre al 10 de noviembre, se estará realizando por grupos de ocho directores, la *etapa de trabajo de campo*, cuyo objetivo es conocer una experiencia exitosa en la región, para comprender y analizar los componentes y rasgos potenciales de aplicar en su contexto.

Fuente: Esquema "Plan Temático Individual de Visitas de Acompañamiento a Directores", confeccionado por el Equipo CPEIP-UTALCA.

Cada uno de los mentoriados co-definió junto a sus mentores, planes individuales cuyas temáticas a abordar variaron en su programación y requerimientos.

En la siguiente tabla se muestra la recurrencia de las dimensiones y ejes asociados a la focalización temática y la muestra definida en la presente investigación. Presentándose los siguientes resultados:

Tabla 2: Resultados incorporación de la muestra:

Tabla 2

Área	Prácticas o Estándares Involucrados	Temática	Objetivo	Recurrencia	% de la muestra	Mediana
Gestión del liderazgo y Gestión institucional.	Visión estratégica compartida. Desarrollo de capacidades profesionales.	Construcción de una planificación estratégica personal del director. PEI/PME.	Construir una planificación estratégica del director que le permita establecer sus propósitos personales y los mecanismos para cumplirlos. Analizar los elementos del PEI/PME y su impacto en la comunidad educativa.	8/8	100%	3
Gestión de recursos.	Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.	Situaciones que afectan la gestión de recursos del EE. Planificación/Monitoreo y evaluación. Rendición de cuenta.	Analizar las situaciones que en la actualidad afectan la gestión de los recursos en el establecimiento. Reconocer elementos que apoyan la gestión efectiva de los recursos.	8/8	100%	7

Fuente: Elaboración propia.

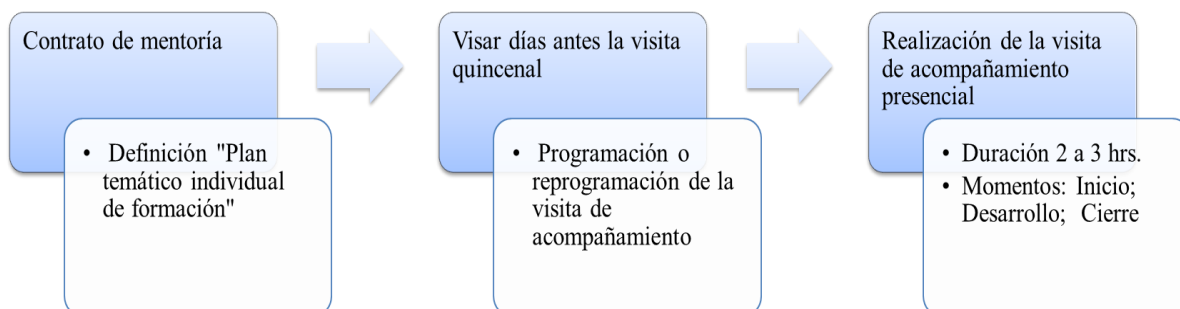
3.2.2.1. Visitas de acompañamiento presencial PID CPEIP - UTALCA:

Una vez que fueron definidos los planes temáticos individuales, tras la realización de las dos primeras visitas de acompañamiento presencial, donde se aplicaron los tres instrumentos de diagnósticos antes descritos. Se dio curso a la implementación de la programación especificada en el mismo instrumento. De acuerdo a como había sido

explicitado en el contrato de mentoría,¹³ firmado durante la semana de inducción al PID CPEIP-UTALCA en la sede Lircay de la Universidad de Talca.

Cuadro 5: Visitas de acompañamiento presencial PID CPEIP - UTALCA:

Cuadro 5



Fuente: Confección propia.

3.2.2.2. Técnica de Mentoría:

Respecto a ello, la metodología de trabajo en las visitas presenciales se desarrolló mediante la técnica de mentoría, definida en el marco teórico de la presente investigación. A grandes rasgos, la mentoría consistió en una conversación dialógica, que canalizó poco a poco una relación de confianza entre el mentor y el mentoriado, acerca de las competencias personales y profesionales que poseían los líderes escolares para enfrentar las necesidades propias de la gestión. Y para el caso de cada una de las visitas en las instituciones escolares, del área, dimensión y eje definido en su plan individual de visitas de acompañamiento.

De manera que la técnica facilitará el reconocimiento de las fortalezas, las oportunidades, los desafíos y las aptitudes del líder frente a las prácticas realizables y observables en la propia gestión directiva del mentoriado, que se estaban abordando en la sesión, según programación.

¹³ El contrato de mentoría está incorporado en el anexo número 2.

Cuadro 6: Mentoría PID CPEIP - UTALCA:

Cuadro 6

	Momento	Acción (s) progresivas	Producto (s) de solvencia	Aspecto (s) evaluado
Mentoría PID CPEIP – UTALCA	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Saludo, consideraciones personales, consulta atingencias de la realidad escolar. - Retroalimentación visita de acompañamiento anterior. - Retroalimentación trabajo a distancia semanal. - Trabajo preliminar de la sesión a realizar: <ul style="list-style-type: none"> a) Bajada técnica: eje y temática a abordar. b) Objetivo de aprendizaje. c) Metodología. - Dudas y expectativas del mentoriado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informe de retroalimentación visita de acompañamiento anterior. - Apuntes de retroalimentación visita anterior. - Foro y/o actividad semanal a distancia en curso. - Plan de formación individual. - Presentación digital de este momento de la sesión y/o visita de acompañamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización un comentario inicial o introducción a la visita. - Descripción clara de los objetivos de la visita. - Facilitación y aclaración de dudas y expectativas de la visita.
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación del eje y la temática a trabajar con las necesidades profesionales y laborales del mentoriado. - Canalizar el rescate de las competencias y habilidades a desarrollar y/o fortalecer con la instancia de acompañamiento proporcionada. - Aterrizaje de la temática al MBDLE por dimensión y sub-dimensión. - Teorización, marco y elementos de la gestión vinculados al eje y temática a tratar. - Estrategia, mapa de ruta, instrumento co-construido a partir de lo trabajado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación digital de este momento de la sesión y/o visita de acompañamiento. - Instrumentos a aplicar; ejemplos: Test, planes personales, profesionales o laborales, etc. - Instrumentos técnicos pre-diseñados o co-construidos; ejemplos: planes profesionales o laborales, mapas de ruta, planillas de cálculo matemático y/o financiero, planillas de monitoreo y/o seguimiento, instrumentos de me 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas sobre aspectos del desarrollo profesional/laboral del director. - Valoración del director respecto al nivel de desarrollo de la competencia o habilidad a trabajar. - Mantención la conversación centrada en los aspectos relevantes planteados como objetivo. - Aclaración de dudas y consultas cuando se considere necesario. - Retroalimentación de forma asertiva y constructiva.
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Decisiones y compromisos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación digital de este 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de tomar

		<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación de la sesión y/o visita de acompañamiento - Dudas y consultas. 	<p>momento de la sesión y/o visita de acompañamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pauta evaluación Director. - Pauta evaluación Mentor. 	<p>decisiones, y proponerse compromisos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la valoración del director respecto a su punto de vista en relación a la retroalimentación entregada.
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2.3. Actividades temáticas de trabajo presencial:

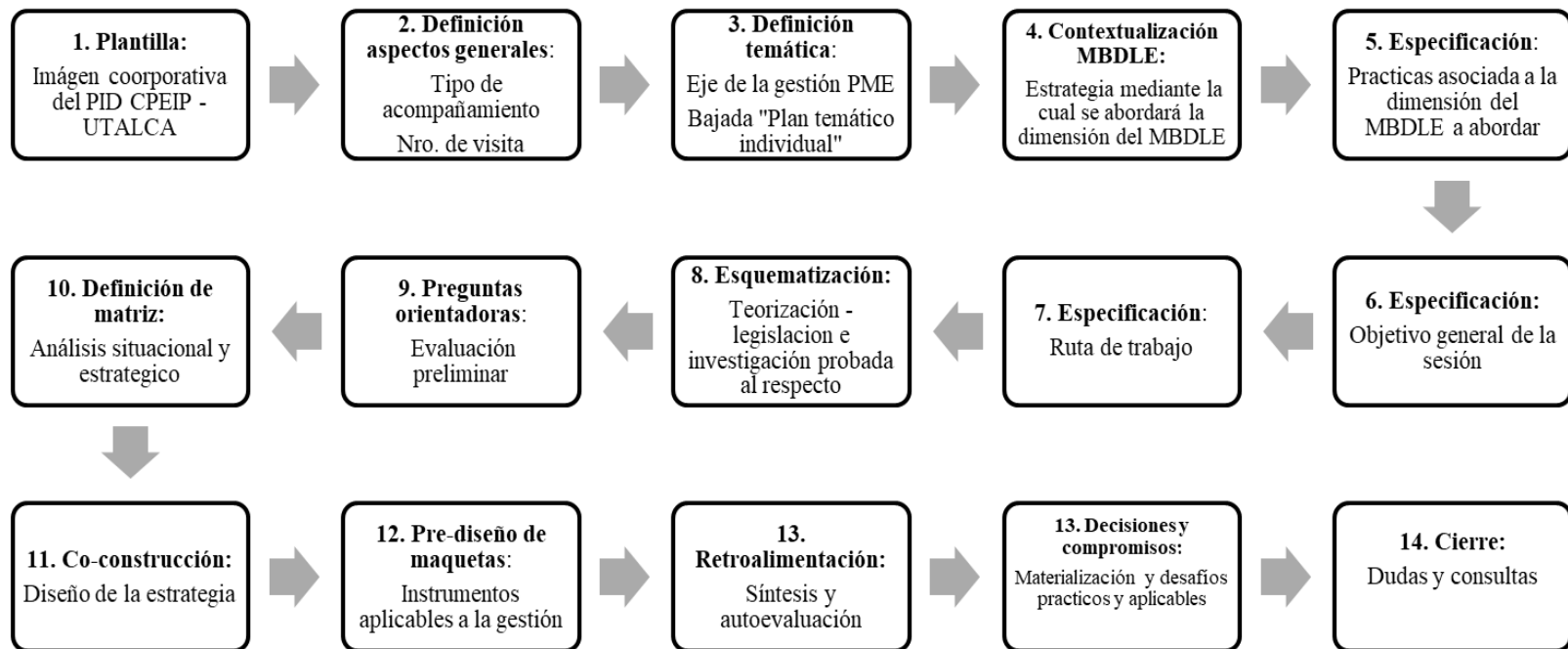
Además, todas estas instancias de acompañamiento en terreno incluyeron un trabajo de co-construcción de actividades, fundadas en una argumentación lógica, referido a las áreas, temáticas, ejes y objetivos previamente definidos para cada sesión.

Fue importante, según se detalla en los lineamientos del PID el constante trabajo de autoevaluación y aplicabilidad práctica de las actividades cursadas y los productos obtenidos definidos a partir de ello. De manera que el mentoriado utilizará el material co-diseñado de forma práctica y estratégica en su actual gestión.

A través de las actividades pre-diseñadas y su conjunta técnica de co-construcción y auto-evaluación constante (respectando los ritmos y capacidades del mentoriado), se logró monitorear, seguir y controlar la implementación del “Plan Temático Individual de Visitas de Acompañamiento Presencial”.

Cuadro 7: Lógica de construcción actividades de trabajo presencial PID CPEIP - UTALCA:

Cuadro 7



Fuente: Elaboración propia.

3.3. Acompañamiento Temático a distancia PID CPEIP – UTALCA:

El trabajo a distancia se realizó de forma virtual, mediante el diseño modular de la plataforma de cursos virtuales del CPEIP. Su diseño estructural conservó las particularidades digitales propias de los cursos on-line del MINEDUC. Contó con la implementación de una serie de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de actividades de trabajo, resultantes del análisis y evaluación los diagnósticos realizados en las primeras etapas del PID CPEIP-UTALCA.

Tal como se mencionó anteriormente, las temáticas abordadas se estructuraron en base a prioridades. Obtenidas, tras el análisis de información triangulada mediante la sistematización de datos cerrados, la cualificación de preguntas abiertas y la observación de prácticas detectadas durante la semana de inmersión, y el trabajo de campo realizado las dos primeras visitas de acompañamiento presencial a los directores en sus escuelas.

Por lo tanto, las temáticas atienden a la detección de necesidades o nudos críticos existentes en la dirección y liderazgo escolar de los participantes del programa. De modo que, el acompañamiento a distancia, delineado ministerialmente, se implementa por el equipo PID CPEIP-UTALCA, como un mecanismo complementario al acompañamiento presencial, pero, bajo la modalidad grupal y el aprendizaje interactivo.

De modo tal, que a través de diversas estrategias fundadas en la promoción del trabajo reflexivo de todos los integrantes del equipo PID CPEIP – UTALCA y los líderes escolares, se logrará canalizar la generación de redes de trabajo. Dando así, cumplimiento a unos de los lineamientos ministeriales del PID.

El trabajo a distancia incluyó una programación temática que delineó temporalidad, responsabilización, estrategias y metodologías de evaluación. Cada una de las actividades semanales implementadas fue valorada y retroalimentada por los participantes (coordinadores, mentores y líderes escolares). Cuantitativamente fueron evaluadas mediante la aplicación de rúbricas de evaluación (foro y actividad). En el caso de las lecciones, se calificó mediante corrección automática, previa tabulación de respuestas programadas.

Cuadro 8. Planificación de actividades de acompañamiento virtual:

#	Temática	Estrategia de trabajo			Evaluación	
		Actividad	Foro	Lección	Rúbrica	Auto-corrector
1	Práctica de visión estratégica		X		X	
2	Práctica de capacidades profesionales	X	X			
3	Práctica de liderazgo de enseñanza – aprendizaje		X	X		X
4	Práctica Desarrollando y gestionando el EE	X	X		X	
5	Gestión y planificación de procesos: Pedagógico	X	X		X	
6	Gestión y planificación de procesos: Curriculares	X	X		X	
7	Gestión y planificación de procesos: Administrativo	X	X		X	
8	Gestión y planificación de procesos: Financiero		X	X		X
9	Gestión y planificación de procesos: Resultados institucional asociados	X	X		X	
10	Gestión y planificación de procesos: objetivos y metas institucionales	X	X		X	
11	Evaluación del proceso de acompañamiento virtual		X		X	

Cuadro 8

Fuente: Elaboración adaptada, respecto a la utilizada en el PID CPEIP – UTALCA

Cada una de las instancias de acompañamiento a distancia, fue desarrollada mediante un esquema de producción, diseñado en formato digital. Su organización contó con la siguiente estructura:

Instrumento 6. Plan Temático Semanal Acompañamiento a Distancia:

Instrumento 6

	Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i>		
PLAN TEMÁTICO SEMANAL ACOMPANAMIENTO A DISTANCIA			
Fecha	Sesión	Hr/Mi	

1°. OBJETIVO GENERAL			

2°. OBJETIVO DE APRENDIZAJE			

3°. INDICADORES DE LOGRO			

4°. METODOLOGÍA

5°. RECURSOS Y MATERIALES

Fuente: Instrumento diseñado por el Equipo CPEIP – UTALCA.

3.4. Instancias de seguimiento, monitoreo y control de las prácticas desarrolladas y/o fortalecidas en el PID CPEIP – UTALCA:

Para verificar la implementación de las estrategias co-construidas junto a los directores en el transcurso del programa, se construyó un portafolio de registro que almacenó el trabajo desarrollado. Tal como se señala en las instrucciones del instrumento orientador de este mecanismo, el propósito es dar cuenta de las acciones ejecutadas mediante el registro de productos y/o evidencias de trabajo, respecto al inicio del programa. Considerando sus diversas técnicas, modalidades y metodologías utilizadas.

Dicho instrumento de registro, denominado “control de insumos producto y/o evidencias PID MINEDUC UTALCA”, consideró las particularidades ya mencionadas, ilustrándose de la siguiente forma:

Instrumento 7: Control de insumos productos y/o evidencias PID MINEDUC – UTALCA.

Instrumento 7



Programa de Inducción para *Directores Noveles*



CONTROL DE INSUMOS PRODUCTOS Y/O EVIDENCIAS PID MINEDUC UTALCA

Instrucción: Complete con los productos y/o evidencias de las temáticas abordadas por Usted o los trabajos más relevantes que implementó a partir del proceso de inducción. Si es conveniente, agregue los anexos correspondientes.

DIRECTOR		ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL		COMUNA				
VISITA	TEMÁTICA	ACCIONES EJECUTADAS Y/O PRODUCTOS OBTENIDOS	PARTICIPANTES	Año 2017				
				A	S	O	N	D
1 ^{ra}								
2 ^{da}								
3 ^{ra}								
4 ^{ta}								
5 ^{ta}								
6 ^{ta}								

7 ^{ma}								
8 ^{va}								

Fuente: Instrumento diseñado por el Equipo CPEIP – UTALCA.



3.5. Etapa de cierre y/o evaluación del PID CPEIP – UTALCA:

Para dar por finalizado el programa se ideó una jornada de cierre y/o evaluación, la cual contó con una organización lógica que atendiera a los objetivos propuestos por el CPEIP el diseño de una instancia de las características mencionadas. Su programación se evidencia en el anexo número 3 de esta investigación.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de obtención de datos utilizados en dicha instancia, se diseñó y realizó un taller, y se aplicó un instrumento de evaluación final denominado “Post-test”. Respecto al primero, se abordaron cuatro preguntas claves que buscaron situar a los directores en la reflexión en torno a los cuatro módulos ya desarrollados en el Programa de Inducción. El instrumento de socialización en torno a cada una de las etapas consideró las siguientes particularidades:

Instrumento 8: Jornada de Cierre – Instrumento de socialización:

Instrumento 8

	
<p>Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i></p>	
<p>JORNADA DE CIERRE INSTRUMENTO DE SOCIALIZACIÓN</p>	
<p>MENTOR: _____</p>	
<p>En el siguiente instrumento escriba las opiniones de los directores teniendo en cuenta la pregunta orientadora por cada etapa del Programa de Inducción.</p>	

ETAPA DE INMERSIÓN

¿Qué competencias considera importantes de la semana de inmersión para el fortalecimiento de su rol directivo?

ETAPA DE ACOMPAÑAMIENTO PRESENCIAL

¿Qué competencias considera importantes de la etapa de acompañamiento presencial para el fortalecimiento de su rol directivo?

ETAPA DE ACOMPAÑAMIENTO A DISTANCIA

¿Qué competencias considera importantes de la etapa de acompañamiento a distancia para el fortalecimiento de su rol directivo?

ETAPA DE TRABAJO DE CAMPO-PASANTÍA

¿Qué competencias considera importantes del módulo trabajo de campo para el fortalecimiento de su rol directivo?

Fuente: Confección Equipo CPEIP – UTALCA.

En cuanto al “Post –test”, permitió conocer objetivamente el nivel de alcance respecto a los objetivos fijados para cada uno de los cuatro módulos existentes. Así también, tras su cuantificación se logró conocer el grado de satisfacción de los directores, respecto de cada una de las etapas desarrolladas durante el proceso de formación en el marco del Programa de Inducción.

Para autoevaluar cada una de las etapas del PID CPEIP – UTALCA se utilizó una escala tipo Likert de cuatro categorías. Para cada una de las etapas se incluyó cinco afirmaciones de este tipo, y una pregunta abierta.



Una vez aplicado el instrumento en la jornada de cierre, se procedió a su sistematización, lo que permitió obtener resultados de forma individualizada y a nivel del conjunto de directores. Identificándose el porcentaje de alcance, según corresponda. Los resultados fueron detallados cuantitativamente en formato planilla o excel.

Finalmente su proceso de análisis fue materializado en un informe individual que se caracterizó por contrastar estos resultados finales, con el primer instrumento de evaluación o recogida de datos: “Pre-test”, correspondiente a la etapa de inducción al programa.

A continuación se observa el instrumento de medición aplicado en la jornada de cierre del programa:

Instrumento 9: Post – Test “Evaluación Final Programa de Inducción para Directores Noveles de la Región del Maule”:

Instrumento 9

	Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i>	
EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA DE INDUCCIÓN PARA DIRECTORES NÓVELES DE LA REGIÓN DEL MAULE		
<p>Estimado Director/a:</p> <p>La evaluación final del programa tiene, por un lado, autoevaluar el nivel de logro de los aprendizajes adquiridos de los principales contenidos desarrollados y por otro, conocer el grado de satisfacción de cada una de las etapas que participó durante el proceso de formación en el marco del Programa de Inducción desarrollado por la Universidad de Talca; por tal motivo, solicitamos responda la totalidad de las preguntas aplicando la mayor reflexión en cada una de sus respuestas.</p>		
INSTRUCCIONES DEL INSTRUMENTO		
<p>El presente instrumento de autoevaluación está dividido en cuatro etapas, siendo estas las siguientes:</p>		
<ol style="list-style-type: none">I. Módulo de Inmersión.II. Módulo Acompañamiento Presencial.III. Módulo Acompañamiento a Distancia.IV. Módulo Trabajo de Campo.		

- Para autoevaluar la primera etapa, marque con una X el nivel de logro que estima haber desarrollado, teniendo en cuenta las siguientes categorías:

CATEGORÍAS DE LA ESCALA	CALIFICACIÓN
MB: Muy bien	4
B: Bien	3
R: Regular	2
NM: Necesita mejorar	1

- Para autoevaluar las restantes etapas, deberá responder las afirmaciones con una **X** teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

INDICADORES	SIGNIFICADO
TD	Totalmente en desacuerdo
RD	Relativamente en desacuerdo
RA	Relativamente de acuerdo
TA	Totalmente de acuerdo

I. MÓDULO DE INMERSIÓN

Objetivos del Módulo:

1. Sensibilización con el rol de director y su impacto en la mejora escolar.
2. Conocer y comprender las dimensiones legislativa, institucional y organizativa del Sistema educativo chileno.
3. Conocer y utilizar eficazmente herramientas para la gestión escolar.
4. Conocer estrategias para el desarrollo de prácticas directivas.
5. Adquirir habilidades y conocimientos profesionales.
6. Generar y articular red local de apoyo y crecimiento mutuo, conformando una cohorte de pares.

EJE TEMÁTICO DE MÓDULO N°1:

Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

CRITERIOS	INDICADORES DE LOGRO	NM	R	B	MB
Analiza, reconoce, identifica, reflexiona, caracteriza, relaciona, la complejidad de la organización educativa	▪ Aplica estrategias para hacer frente a la complejidad de la organización educativa.				
	▪ Selección y organización de la información del contexto que afecta el entorno institucional.				
	▪ Analiza y reflexiona variables de la macro y micro política educativa.				
Identifica información del contexto que afecta el entorno institucional.	▪ Identifica y diagnostica las necesidades de las escuelas				
	▪ Relaciona las prioridades de política del sector educativo, las demandas del contexto y la visión de la institución educativa.				
	▪ Utiliza la normativa para la toma de decisiones en la gestión escolar				

EJE TEMÁTICO DE MÓDULO N°2: Normativa Nacional y Local. Reforma Educacional: FEP, LEGE. Leyes 20903/2016, 20845/2015, 20501/2011, 20248/2008.					
CRITERIO	INDICADORES DE LOGRO	NM	R	B	MB
Reconoce, identifica y utiliza la normativa para la toma de decisiones en la gestión escolar tomando en cuenta demandas del contexto de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce en los documentos de gestión y en las prácticas de la Institución Educativa, el enfoque y objetivos de participación y presencia o no de mecanismos necesarios para que se cumpla. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las propuestas de mejora necesarias para su práctica de gestión. 				
EJE TEMÁTICO DE MÓDULO N°3: Bases Curriculares.					
CRITERIO	INDICADORES DE LOGRO	NM	R	B	MB
Analiza, identifica, reconoce y selecciona competencias prioritarias para su desempeño inmediato como directivo, considerando las tendencias del contexto y sus efectos en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> Analiza reflexivamente la realidad de su organización educativa en relación a sus funciones principales y al desarrollo de un ambiente democrático. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Identifica claramente los procesos de gestión principales, relacionados con los compromisos de gestión, para la mejora de su institución educativa. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y valora las estrategias que dinamizan el trabajo colaborativo en los elementos clave en la organización escolar: tiempo, espacios y recurso humano. 				
EJE TEMÁTICO DE MÓDULO N°4: Herramientas de Gestión					
CRITERIO	INDICADORES DE LOGRO	NM	R	B	MB
Relaciona e identifica las variables de la normativa	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona la normativa vigente, el criterio ético, las políticas del sector y las demandas del contexto de la escuela con la autonomía para la toma de decisiones. 				

y las prioridades escolares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica la naturaleza de la planificación y evaluación de la institución educativa como un proceso político y participativo en favor de los aprendizajes. 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica los elementos del desarrollo del currículo que son necesarios reforzar en la gestión de su propia institución educativa. 				

Por favor responda las siguientes preguntas:

¿Qué elementos considera importantes de la semana de inmersión para el fortalecimiento de su rol directivo?

¿Qué temáticas considera importante que se desarrollen en este espacio?

II. MÓDULO ACOMPAÑAMIENTO PRESENCIAL

Objetivo del Módulo:

1. Desarrollo de competencias y prácticas directivas para la instalación de capacidades del director en el establecimiento.

ITEMS	TD	RD	RA	TA
-------	----	----	----	----

▪ El acompañamiento fue pertinente para su formación como director.				
▪ Profundizó sus conocimientos relacionados con la legislación que orienta el actuar del director.				
▪ Reconoció y fortaleció sus competencias como líder educativo.				
▪ El proceso aportó herramientas para el desarrollo de la gestión directiva de su institución.				
▪ Se cumplieron los objetivos del plan individual.				
▪ Se cumplió con las expectativas iniciales del proceso de formación.				
▪ El acompañamiento permitió precisar conceptos de la gestión directiva.				
▪ Los tiempos de acompañamiento fueron pertinentes.				
▪ Los insumos fueron suficientes.				
▪ La relación con el mentor/a permitió el desarrollo adecuado del proceso.				

Por favor argumente las siguientes preguntas:

¿Qué elementos considera importantes de la etapa de acompañamiento presencial para el fortalecimiento de su rol directivo?
¿Qué temáticas considera importante que se desarrollen en este espacio?

III. MÓDULO ACOMPAÑAMIENTO PRESENCIAL

Objetivo del Módulo:

- Desarrollo de competencias y prácticas directivas para la instalación de capacidades del director en el establecimiento.

ITEMS	TD	RD	RA	TA
▪ El acompañamiento fue pertinente para su formación como director.				
▪ Profundizó sus conocimientos relacionados con la legislación que orienta el actuar del director.				
▪ Reconoció y fortaleció sus competencias como líder educativo.				
▪ El proceso aportó herramientas para el desarrollo de la gestión				

directiva de su institución.				
▪ Se cumplieron los objetivos del plan individual.				
▪ Se cumplió con las expectativas iniciales del proceso de formación.				
▪ El acompañamiento permitió precisar conceptos de la gestión directiva.				
▪ Los tiempos de acompañamiento fueron pertinentes.				
▪ Los insumos fueron suficientes.				
▪ La relación con el mentor/a permitió el desarrollo adecuado del proceso.				

Por favor argumente las siguientes preguntas:

¿Qué elementos considera importantes de la etapa de acompañamiento presencial para el fortalecimiento de su rol directivo?
¿Qué temáticas considera importante que se desarrollen en este espacio?

IV. MÓDULO ACOMPAÑAMIENTO A DISTANCIA

Objetivo del Módulo:

1. Desarrollo de conocimientos profesionales y habilidades con trabajo de redes y trabajo colaborativo entre pares de un mismo territorio escolar.

DIMENSIÓN	ITEMS	TD	RD	RA	TA
1. PLANIFICACIÓN Y FUNCIONAMIENTO: Presentación e información sobre la formación. ▪ Orientación del aprendizaje. ▪ Metas y objetivos. ▪ Organización del curso. ▪ Actividades. ▪ Adaptación a los	▪ La información inicial explicó claramente la organización del módulo de acompañamiento a distancia.				
	▪ La planificación del curso contempló las características específicas de los participantes				
	▪ Las actividades fueron motivadoras				
	▪ Hubo actividades que fomentaron la creatividad				

usuarios.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hubo actividades que permitieron compartir ideas y conocimientos 				
2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJES: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relevancia. ▪ Pertinencia. ▪ Cantidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los contenidos del curso fueron de actualidad 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La selección bibliográfica fue relevante para el tema de la formación. 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los contenidos respondieron a los objetivos planteados 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades propuestas permitieron conseguir los objetivos planteados 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se relacionaron los nuevos contenidos con los anteriores, 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La organización del curso permitió al participante organizar su tiempo de estudio en horarios flexibles 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3. APLICABILIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido de la formación fue útil para su trabajo actual 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades plantearon situaciones similares a las de su puesto de trabajo 				
4. METODOLOGÍA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coherencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La metodología del curso fue adecuada en relación a los contenidos 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La metodología del curso permitió alcanzar los objetivos 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades fueron coherentes con la metodología planteada 				
5. EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transparencia evaluativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La evaluación evidenció el logro de los objetivos propuestos 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se detallaron los criterios de evaluación de cada actividad 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se crearon rúbricas para facilitar el proceso de evaluación 				
6. DINAMIZACIÓN Y SEGUIMIENTO A LOS MODERADORES: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Claridad y utilidad de sus comunicaciones. ▪ Seguimiento e interacción con el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El lenguaje usado por los moderadores estuvo adaptado al nivel de los participantes 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las retroalimentaciones de los moderadores fueron coherentes con las preguntas planteadas 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los moderadores proporcionaron a los participantes retroalimentación sobre cada tarea antes de pasar a la siguiente 				

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los moderadores respondieron las dudas de los participantes planteados en los foros. 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los moderadores dinamizaron los espacios comunes de comunicación (foros, chat, etc.) 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las discusiones propuestas en los foros se orientaron hacia el logro de los objetivos de aprendizaje 				

Por favor argumente las siguientes preguntas:

¿Qué elementos considera importantes de la etapa de acompañamiento a distancia para el fortalecimiento de su rol directivo?

¿Cómo se puede continuar fortaleciendo esta etapa?

V. MÓDULO TRABAJO DE CAMPO – PASANTÍA

Objetivo del Módulo:

1. Conocer experiencias relevantes de la región, comprender y analizar sus componentes, desde la perspectiva y acción de los líderes escolares de esa experiencia e identificar rasgos potenciales de aplicar en su contexto.

ITEMS	TD	RD	RA	TA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolló y aplicó los conocimientos profesionales y habilidades con trabajo de redes y trabajo colaborativo entre pares de un mismo territorio escolar. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoció experiencias relevantes de ser replicadas, comprendiendo y analizando sus componentes. 				
Está de acuerdo en las ventajas de una gestión participativa para la mejora de la calidad educativa en su institución educativa.				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoró positivamente las visitas. 				

Por favor argumente las siguientes preguntas:

¿Qué elementos considera importantes del módulo trabajo de campo para el fortalecimiento de su rol directivo?
¿Cómo se puede continuar fortaleciendo esta instancia?

Fuente: Elaborado por el Equipo CPEIP – UTALCA.

3.5.2. Informe Resultados Pre y Post Test:

Tras la aplicación del instrumento diseñado “Post test”, se procedió a la tabulación de los resultados y a su posterior análisis. Para materializar esta última etapa, se diseñó un formato de informe individual dirigido a cada director. El cual dio cuenta del nivel de logro,

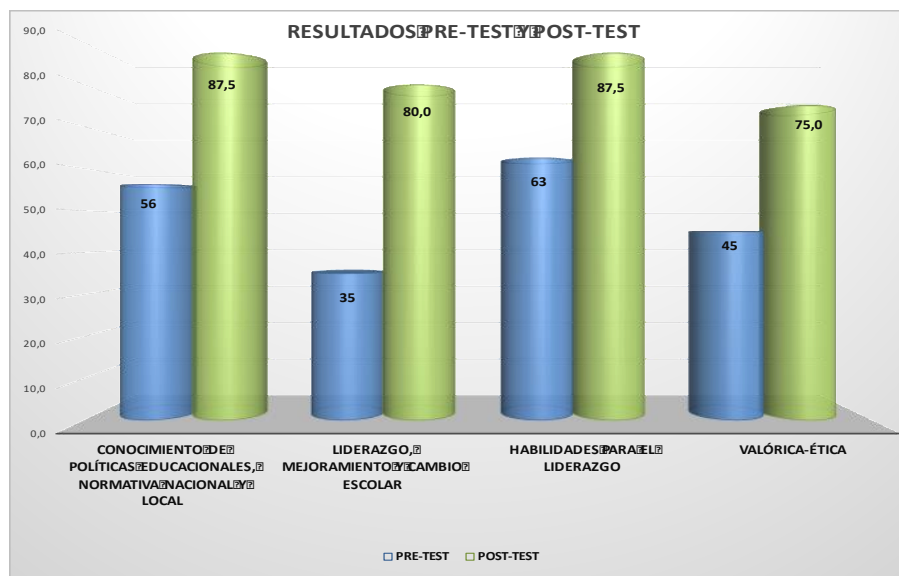
respecto a los aprendizajes adquiridos, en relación a los contenidos desarrollados en los módulos del programa.

Por otra parte, para el equipo PID CPEIP – UTALCA fue un insumo evaluativo importante, ya que la aplicación del “Post – Test”, y su contrastación con el “Pre-test”, además de clarificar el impacto preliminar en términos aprendizajes y habilidades directivas; dio cuenta del grado de satisfacción de los participantes, respecto a cada una de las etapas del proceso de formación. El instrumento diseñado contó con las siguientes características:

Instrumento 10: “Informe de Resultados Pre y Post – Test”:

Instrumento 10

	Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i>	
RESULTADOS PRE Y POST-TEST		
<p>El procedimiento evaluativo, pre-test y post-test de esta acción formativa ha tenido como propósito obtener información de las habilidades directivas de los directores convocados al Programa de Inducción al Cargo de Director en Establecimientos Educativos en la Región del Maule.</p> <p>El instrumento presenta cuatro dimensiones; la primera relacionada con políticas educacionales, normativa nacional y local e incluye los ítems números: 1 al 4. La segunda hace referencia al liderazgo, mejoramiento y cambio escolar, considera los ítems números: 5 a 14, la tercera sección consulta sobre las habilidades para el liderazgo a partir de los ítems números: 15 a 18 y, por último, la dimensión que indaga sobre sus recursos personales, contenido en el ítem números 19 y 20.</p> <p>En el gráfico siguiente, se exponen los resultados obtenidos acerca de sus habilidades directivas previas al inicio del programa, representados en las barras de color azul. Las barras de color verde, muestran las habilidades directivas al término del proceso de inducción.</p>		
Nombre Director/a: _____		



La dimensión referida a conocimientos de políticas educacionales, normativa nacional y local, se incrementa sobre los 31 puntos. Respecto a la dimensión que informa sobre liderazgo, mejoramiento y cambio escolar aumenta 45 puntos. A su vez, la dimensión concerniente a habilidades para el liderazgo, presenta un alza sobre los 24 puntos. Por último, la dimensión que indaga sobre sus recursos personales asciende en 30 puntos.

Fuente: Elaborado por el Equipo CPEIP – UTALCA.

Dada la objetividad de la técnica de recogida y análisis de datos utilizado con el diseño y aplicación del “Post-test”, se logró cuantificar, y tras su análisis, se pudo detectar la mejora, muchas veces materializada, en las prácticas cotidianas observadas en las visitas de acompañamiento. Desde el punto de vista de la detección de progresos, dificultades y desafíos, el “Pos-test” permitió reafirmar en alguna medida lo especificado en el registro de bitácora. En el cual los mentores fueron detallando este tipo de aspectos, de la mano de las evidencias recogidas y registradas en el portafolio personal de cada líder escolar.

Fue importante la objetivación del impacto que surtieron las medidas y estrategias de mejora que se fueron implementando en las diversas dimensiones de la gestión escolar y la instalación y fortalecimiento de los estándares directivos exigidos por la normativa nacional.

3.5.3. El Plan de Autoformación Profesional:

Para la construcción del “Plan de Autoformación Profesional”, fue primordial considerar los fundamentos teóricos/prácticos y metodológicos exigidos por el MINEDUC - CPEIP, y a partir de ellos, diseñar un instrumento denominado “Plan de Autoformación Profesional”, que otorgara claridad en torno a la implementación de un plan de mejora personal y autónomo para los líderes escolares. Los aspectos exigidos situaron al equipo en los siguientes aspectos:

Cuadro 7: Etapas para el proceso de inducción de directores noveles MINEDUC – CPEIP:

Cuadro 9

Nombre de la etapa	Descripción Etapa y Estrategia formativa	Módulos a desarrollar en cada etapa	Objetivos de cada Módulo	Contenidos/ actividades/ Productos a desarrollar por institución	Metodología	Estrategias Evaluativas	Horas pedagógicas Directores
Elaboración y entrega de Planes de Mejora	Elaborar y entregar a cada director un Plan de Mejora Individual que le permita orientar su proceso de autoformación. Este Plan de Mejora Individual debe ser entregado por el mentor y el coordinador y/o director del programa a los directores participantes en una instancia privada, personalizada y presencial	Plan de Mejora para Directivos	Elaborar y entregar PMI	Diagnóstico Individual: Por cada componente del MBDLE: Dimensiones de prácticas (5) Recursos personales (3) Punto de ingreso, progresión personal, y Recomendaciones y orientaciones para un plan de mejora a 6 meses	Elaboración de informes individuales. Entrevista personal de entrega de Plan de Mejora Individual	Supervisión externa año 2018.	1

Fuente: Imagen adaptada. Etapas para el proceso de inducción de directores – CPEIP.

En la búsqueda del diseño apropiado, bajo los criterios anteriormente señalados, el equipo PID CPEIP – UTALCA construyó tres maquetas o planes previos a la construcción final. Cada uno de los instrumentos fue revisado y ajustado por los profesionales mediante un proceso de validación inter-pares, desarrollado a través de la estrategia de mesa técnica. El resultado de este trabajo dio origen al siguiente instrumento:

Instrumento 11: Plan de Autoformación Profesional 2018:
Instrumento 11



Programa de Inducción para
Directores Noveles

PLAN DE AUTOFORMACIÓN PROFESIONAL 2018

I. Identificación

Director/a			
Institución			
Dirección		Comuna	
Teléfono		Email	
Mentor/a			

II. Breve Descripción de la Institución (100 palabras)

III. Punto de Ingreso Plan de Autoformación

DIMENSIÓN *(en orden de prioridad)*

ESTADO *(diciembre 2017)*



**GESTIÓN DEL LIDERAZGO Y
GESTIÓN INSTITUCIONAL**



**GESTIÓN PEDAGÓGICA Y
CURRICULAR**

**CLIMA ORGANIZACIONAL Y
CONVIVENCIA**



GESTIÓN DE RECURSOS



IV. Propuesta de las Dimensiones y Prácticas Asociadas al MBDLE y Estándares Indicativos

DIMENSIÓN	PRÁCTICA	ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES

DIMENSIÓN	PRÁCTICA	ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES

DIMENSIÓN	PRÁCTICA	ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES
------------------	-----------------	-------------------------------	--------------------

DIMENSIÓN	PRÁCTICA	ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES

V. Matriz de Planificación de Objetivos Estratégicos

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	METAS	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO

VI. Matriz Plan de Autoformación Profesional				

PRODUCTO <i>(resultados esperados)</i>	ACTIVIDADES	RESPONSABLE	MESES					
			M	A	M	J	J	A

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

VII. MATRIZ CONTROL Y SEGUIMIENTO PLAN DE AUTOFORMACIÓN PROFESIONAL

(El control y seguimiento radica en primera instancia, en los responsables de la ejecución de las actividades, quienes otorgarán información periódica del logro de los objetivos. Para ello, se construirán pautas de monitoreo y concentración de la información con el objeto de introducir las modificaciones que correspondan)

SEGUIMIENTO N°

	RUT N°
CONTROL PLAN DE AUTOFORMACIÓN PROFESIONAL	
OBJETIVO ESTRATÉGICO	
INDICADORES	

RESULTADOS ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE PROCESO O IMPACTO	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	RESULTADOS ESPERADOS
	CRÍTICAS	APOYOS		

Lugar y Fecha

Director/a Responsable

Firma del Director/a

Fuente: Elaborado por el Equipo CPEIP – UTALCA.

Capítulo IV: Análisis y Resultados

Dadas las características pioneras del objeto de investigación, y el carácter exploratorio de este estudio, el período de recolección de datos se realizó de forma paralela a la aplicación de los instrumentos diseñados, que precisamente, el principal insumo del trabajo de análisis de esta investigación y los resultados de la misma.

Respecto a ello, gran parte de los instrumentos diseñados en el PID, se estructuraron a partir de lineamientos ministeriales establecidos por el CPEIP. Lo que implicó, para el equipo conformado, un trabajo riguroso sobre los aspectos técnicos y teóricos asociados a la gestión y liderazgo educacional. Por ende, el análisis y resultado de la investigación sobre el que versa este capítulo responde a las características técnicas de los instrumentos mencionados.

En este análisis se consideró las categorías a priori generales que se desprendieron de los objetivos de la investigación. De este modo cada objetivo, al igual que los instrumentos de recolección de datos, se constituyó en una categoría base que, a su vez, contiene subcategorías arrojadas por los resultados del post-test. Por tal, al finalizar el PID CPEIP – UTALCA, fue posible analizar los datos recolectados, contrastar la información obtenida con las observaciones registradas en el trabajo de campo, es decir, se consideraron las particularidades respecto al proceso de implementación del programa. Además, de la instrumentación inicial y final utilizada, que fue central.

Ello hizo factible triangular la información proporcionada en estos tres momentos, donde se contuvieron los cinco módulos impartidos. De esta forma, se conceptualizaron las dimensiones y sub-dimensiones claves que solventaron categorías base, y a partir de ellas, se establecieron otras, asociadas a los estándares y prácticas propias de la dinámica escolar, que se precisamente, se alinearon los marcos exigidos. Para ello, fue crucial el registro obtenido a través del trabajo de campo, donde se logró ratificar aspectos cruciales del ejercicio directivo, por sobre otros. Lo que sin lugar a dudas, logró dar cuenta de un análisis más profundo desde la praxis evidenciable a través del acompañamiento en los centros de trabajo de los sujetos de estudio.

Atendiendo a los distintos tipos de análisis que se realizaron a medida que se implementó el programa de inducción a directores noveles, se realizó un análisis final de datos textuales. Estrategia metodológica, propia del mundo de las ciencias sociales, fundamentalmente de aquellos datos de naturaleza textual. Que por su particularidad cotidiana y su rigurosidad normativa, fueron categorizados de forma temática.

Se optó por esta estrategia, ya que posibilita que tanto encuestas con preguntas abiertas o de técnicas conversacionales sean validadas a través de observaciones, mediante el registro no estructurado de notas, generadas a través de la interacción con los participantes.

De este modo, la estrategia de análisis de datos textuales, logró agrupar datos cuantitativos con cualitativos, obteniéndose, “datos expresados en forma de cadenas verbales de cierta extensión y que generalmente acaban siendo registrados como textos escritos” (Etxeberría et. al, 1995, citado en Barreto, Morales y Vásquez 2011, p. 138).

A través de este procedimiento, se buscó generar una clasificación de datos textuales desde metodologías cuantitativa y cualitativa, a partir de tres momentos esenciales de la investigación: 1) la estructuración de la investigación, 2) la recolección de la información y; 3) el análisis e interpretación de los datos.

De esta manera “el análisis temático deshace de alguna manera la singularidad del discurso y recorta transversalmente lo que, de una entrevista a la siguiente, se refiere al mismo tema” (Blanchet y Gotean, 1998, citado en Baeza, 2001, p 121). Por tanto, la estrategia apunta a buscar coherencias temáticas, coherencias de sentidos más exactamente a través de una serie de entrevistas consideradas en su conjunto y a partir de la aplicación de una idéntica pauta o guía de entrevista.

Silverman, señala en Valles (1999, p.173) que “el investigador de campo se debate siempre entre la necesidad de centrar el análisis, a través de la construcción de categorías, y permitir la posibilidad de reinterpretación de los mismos datos”. Otorgándole, además, muchísimo valor, al “registro de descripciones, más que de impresiones”. Lo que permitió que a lo largo del análisis se otorgara gran valor a las opiniones y “citas textuales” vertidas acerca de las dimensiones focalizadas en el estudio. Y que a partir de las categorías temáticas, asociadas a los ejes de la gestión seleccionados, se lograra, a través de la construcción de sub-categorías, un planteamiento coherente con la teoría y la praxis directiva. La cual fue en muchas oportunidades, relatada con un importante grado de emocionalidad.

A partir de los planteamientos descritos, y para otorgar mayor consistencia al análisis y rigurosidad en los resultados, se contempla ir contrastando las observaciones de campo señaladas por los líderes escolares, con los instrumentos diseñados a lo largo de las etapas del programa, en sus diferentes módulos.

Es imprescindible señalar que dada la heterogeneidad de la muestra abarcada, tanto en términos de composición (sexo, edad), formación (grados académicos y modalidades de estudios). Así también, en cuanto a sus capacidades (personales y profesionales), posicionamiento en el contexto socio-político, y las expectativas respecto a su participación en el programa, dan cuenta de diversos grados de empoderamiento, reflejados en las características de las observaciones, notas teóricas y metodológicas registradas en el trabajo de campo, mediante la bitácora de registro. Lo que se transforma, sin lugar a dudas, en variables incidentes en la consistencia y nivel de aportaciones en este tipo.

Así es como se elaboraron mallas temáticas de registro, donde se especificaron temas y subtemas, traducidos en columnas y filas codificadas. Que permitieron, categorizar las notas de campo, en hojas de codificación, que permitieron centrar el análisis en categorías. Este análisis de progresivo y constante a lo largo de las instancias de acompañamiento en el trabajo de campo, buscó indagar en las fortalezas, oportunidades, aptitudes y expectativas personales y profesionales de los líderes escolares, y su relación y significancia con las dimensiones focalizadas en este estudio, a fin de interpretar el registro de sus descripciones con las técnicas, estrategias y la instrumentación de trabajo diseñada.

Es por ello, que es importante mencionar que cada uno de los instrumentos diseñados responde al abordaje de las dos dimensiones de la gestión focalizadas en este estudio. Donde la bajada práctica, generada a través de diversas rutas de trabajo y estrategias, estuvo determinada por quien investiga y co-construyó junto a los directores las propuestas de trabajo.

Es necesario mencionar que el análisis que se presenta, estuvo particularmente centrado en la figura de un investigador de múltiple rol. El cual asumió, de acuerdo a las fases del programa, responsabilidades en torno a la investigación crítica respetiva, el diseño de instrumentación, y el trabajo como mentor del programa. Y de forma paralela, inicia el trabajo que posteriormente fue analizada mediante las técnicas descritas. A pesar de ello, el discurso reformista materializado en la implementación del PID, la realidad educativa del espacio geográfico y la concreción del ideario en ella, se torna un ejercicio pionero en la realidad país. Que probablemente con el tiempo, y a medida que este programa de inducción al rol directivo en las escuelas y liceos públicos del país se amplíe, se podrá determinar con mayor rigurosidad, si las dimensiones transversalmente determinantes en el rol del líder directivo, son las propuestas en el foco de los objetivos de la presente investigación Sobre las cuales, a propósito, se procederá a establecer una conclusión general.

4.1. Presentación de los resultados.

4.1.1. Co-construcción del plan temático en base a las necesidades del director:

Cuadro 10

Categoría	Sub categoría emergente.
Co-construcción del trabajo formativo del PID en base a las necesidades del director	Detección de competencias y necesidades Concepciones del marco normativo Tipo de Liderazgo Modelo de Gestión

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo escolar (MBDLE), se fundamenta en tres conceptualizaciones determinantes, el liderazgo, la gestión y las prácticas directivas más relevantes. Estas últimas, están agrupadas en cinco dimensiones, y se encuentran directamente relacionadas con los recursos personales de cada líder escolar, y los estándares indicativos de desempeño fijados para los establecimientos escolares del país. Para el Programa de Inducción de Directores Noveles (PID CPEIP – UTALCA), este marco normativo centralizó objetivos, propósitos y lineamientos en torno al diseño e implementación del programa de inducción o formación.

Por lo cual, fue primordial alinear esta primera categoría, a las sub-categorías definidas. Ya que los aspectos aquí mencionados, fueron desarrollados considerando este referente articulador de acuerdo trascurrían las diversas etapas del programa. Y particularmente, en aquellas en donde se contextualizan los objetivos de aprendizaje definidos, es decir, el inicio, la implementación, el cierre y la evaluación del programa.

Por tal, la labor de co-construcción realizada para definir una ruta de trabajo, con todos los instrumentos y técnicas necesarias, precisó, primeramente, de la detección de las competencias y necesidades de los líderes escolares. Aspecto definido en la formulación Programa de Inducción de Directores, confeccionada por el CPEIP. En el cual se definieron una serie lineamientos a desarrollar en razón de un plan temático general de visitas, respecto al cual, se recomendó definirlo de forma individualizada, y con aplicaciones específicas para cada director.

Estas particularidades, fueron determinadas en virtud del perfil detectado a través del pre test. A lo cual, el equipo del Programa de Inducción de Directores Noveles de la Universidad de Talca, decidió añadir, un instrumento definido como “Autoevaluación de las Prácticas Directivas”, y el “Registro de Notas de Campo” o “Bitácora”. Este último, fue llevado a cabo por el mentor, en el momento de visitar a cada director en su

establecimiento. Por lo tanto, este plan se logró diseñar tras la realización de la jornada de inmersión, y la realización de las dos o tres primeras visitas de acompañamiento a los directores en sus establecimientos, instancias en las cuales se aplicaron los instrumentos señalados.

Una vez triangulada la información proporcionada por estos tres instrumentos se logró organizar y co-construir una ruta de trabajo entre mentores y mentoriados, fundada en las necesidades detectadas. Las cuales fueron situadas en base a ejes, dimensiones y objetivos. Plasmados en el llamado “Plan Temático Individual de Acompañamiento a Presencial”. Además, el diagnóstico de las competencias de los directores también fue importante para definir el “Plan Temático de Acompañamiento a Distancia”. En el cual, se priorizaron una serie de temáticas asociadas a las necesidades a trabajar, orientadas a fortalecer las competencias individuales y profesionales para desarrollar un liderazgo más efectivo.

Respecto a ello, el Pre-test nos mostró cuales eran las dimensiones más descendidas en razón de cuatro. A partir de lo cual se logró detectar que la dimensión correspondiente a la ética, alcanzó el porcentaje de aprobación más bajo con un 65% de valoración, 3,3 puntos bajo la totalidad de directores participantes del programa. En el caso particular de esta dimensión, su evaluación solo contó con la realización de una pregunta, de tipo mixta. La cual aludía a que señalaran como cada uno de ellos evaluaba su trabajo como directores, respecto a cinco afirmaciones: 1) excelente, 2) muy bueno, 3) bueno, 4) regular, 5) malo, 6) pésimo. Y luego, debían justificar cuales eran los motivos respecto a la opción seleccionada.

Un 50% de los directores, califican su trabajo como “bueno”, mientras que un 38% considera que su trabajo es “regular”. Es preciso señalar, que tres de los/as cuatro directores/as que forman parte de la totalidad del programa, pertenecen a la muestra seleccionada, y que de ellos tres, dos son mujeres, y que en ambos casos son directoras que por primera vez inician en trabajo directivo. Por parte, solo un director considera que su desempeño es “muy bueno”. Respecto a las razones señaladas para justificar el desempeño, estas son sumamente variadas. De forma concreta, estas son expuestas en el siguiente cuadro:

Cuadro 11: Resultados Post – test / dimensión ética:

Cuadro 11

#	Sexo	Formación	Alternativa	Justificación
Nº1	M	Magister presencial en Política y Gestión	Bueno	Con un año de ejercicio se mejoraron resultados de SIMCE e ingreso a la universidad; aumentó matrícula de primero medio, se crearon dos nuevas especialidades; mejoraron las relaciones con empresas y centros de formación; mejoró la

		Educacional		convivencia y articulación de procesos
N°2	M	Postgrado (a distancia).	Bueno	Marqué la opción bueno debido a que sé que dos años he tenido logros en varios ámbitos educativos, pero también estoy consciente que se pueden superar más aspectos
N°3	M	Educación Superior	Bueno	Porque realizo todas las tareas relacionadas con mi cargo.
N°4	F	Magister	Regular	Considero que el desempeño que he tenido actualmente se distribuye/cataloga como regular pues a la fecha aún no me ha sido posible apropiarme cabalmente de todos los instrumentos de gestión que movilizan el establecimiento. Se me ha hecho difícil formar equipos de trabajo y aunar metas comunes.
N°5	F	Magister en Educación basada en competencias	Regular	Considero que me falta perfeccionar mucho mi gestión puesto que es mi primera dirección, y me hace falta experiencia, además de acciones de mejora de gestión que apunten al desarrollo y aprendizaje de mis estudiantes. Que impacten significativamente.
N°6	M	Magister presencial	Muy bueno	Tengo altas expectativas de alumnos, profesores, asistentes de la educación. Trabajo con equipos y en equipo. Tengo reuniones sistemáticas con todos. Participó activamente de los departamentos. Veo los aprendizajes de las personas. Creo un ambiente grato en la comunidad educativa. Todas las acciones están destinadas al aprendizaje. Generar acciones para padres y apoderados.
N°7	M	Magister y MBA en Rrhh	Bueno	Con el solo hecho de llevar un año liderando la escuela que trabajo considero que la experiencia y el tiempo harán que alcance la excelencia y mejore mi potencial en beneficio de mejores resultados.
N°8	M	Magister presencial administración educativa	Bueno	Si bien es cierto, en ocasiones no recurro a las herramientas de normativa o protocolos de política educativa, me relaciono con la comunidad educativa en forma cercana y el trabajo de reuniones periódicas para ver, evaluar y rediseñar estrategias de cambio y mejora continua.

Fuente: Elaboración propia.

En razón de estas observaciones, la dimensión ética, si bien no se trabajó focalmente en los planes de acompañamiento individual, si se le dio prioridad en el plan temático a distancia, al incorporarse transversalmente en las diferentes actividades, y principalmente en los foros virtuales, al realizarse el cruce entre la bajada normativa y la aplicabilidad práctica de los

aspectos legislativos que involucran las prácticas directivas. Las cuales fueron revisadas y re-aprendidas mediante la metodología de estudio de caso.

Tras la dimensión más descendida, se ubicó la dimensión de “Liderazgo, Mejoramiento y Cambio Escolar”, con un 77,8% de alcance. En cuanto al instrumento de “Autoevaluación de las Prácticas”, un 65% de los directores consideró que era necesario abordar esta dimensión para fortalecerla en el período de acompañamiento. Mediante sub-dimensiones como “Construyendo e implementado una Visión Estratégica Compartida”, se señaló, en un 50% de los directores, que no poseían una planificación estratégica que les permitiera agilizar una serie de procesos de su institución, debido a la inexistencia de claridad respecto a conceptualizaciones técnicas y procedimientos a seguir en sus diversas etapas de trabajo.

En cuanto a la sub-dimensión, “Desarrollando las Capacidades Profesionales”, un 40% de los directores mencionó que en relación a este apartado, era necesario fortalecer la generación de espacios reflexivos efectivos que permitieran detectar las necesidades a abordar en la conformación de un plan de desarrollo profesional para los profesionales de sus instituciones, y luego, desarrollar la implementación del mismo.

Respecto a la sub-dimensión “Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, el comentario con mayor cantidad de incidencias, dice relación con la necesidad de idear procedimientos que permitieran acompañar de forma sistemática y retroalimentar efectivamente, a través de estrategias concretas, que impactaran en las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. Estas observaciones se manifestaron en a lo menos un 50% de los docentes. Debido a estos resultados, esta dimensión se abordó en 100% de los planes temáticos individuales de los directores nóveles, con un rango de recurrencia de 2/3 temáticas relacionadas. Transformándose así, en uno de los ejes primordiales respecto al trabajo de mentoría, y el acompañamiento virtual.

Tras los resultados señalados, se ubica la dimensión de “Conocimiento de políticas educacionales, normativa nacional y local”, que se situó en 84,4% de alcance de acuerdo a los datos obtenidos en el “Pre-test”. Respecto al instrumento de “Autoevaluación de las Prácticas”, un 50% de los directores nóveles, manifestaron en el área de la gestión “Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar”, era necesario realizar el diseño de planes como el Plan de Desarrollo Profesional, el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género. Además de fortalecer el diseño de planes como el de “Formación Ciudadana”.

En cuanto al registro de campo, un 40% de los directores mencionó que si bien el funcionamiento del establecimiento responde a las normas legales (nivel marco), “en varias oportunidades se ha tornado complejo realizar la bajada concreta de las políticas educativas nacionales al aula y los espacios de aprendizajes e interacción fuera de ella”¹⁴. Aspecto alusivo a la complejidad de procedimientos técnicos que requieren manejar, por lo que se

¹⁴ Observación enunciada por un número de cinco directores.

hace complejo resolver de forma eficiente los alcances de las exigencias normativas actuales.

Respecto a la implementación de esta dimensión en el trabajo formativo del PID CPEIP – UTALCA, su abordaje se realizó desde la semana de inmersión, a través de la realización de una jornada tipo taller en torno a ella. Y, desde la etapa de implementación del programa, la dimensión fue trabajada en torno a cada uno de los abordajes temáticos que articuló el trabajo de mentoría, al situarse metodológicamente a los directores participantes, en el marco legal de sus prácticas directivas. Por lo tanto, un 100% de las actividades presenciales y virtuales incorporó el desarrollo y fortalecimiento de esta dimensión, dado las necesidades detectadas en torno a ella.

En cuanto a la dimensión de “Habilidades para el liderazgo”, cuyo porcentaje de afianzamiento fue el más elevado con un 86% de alcance según manifiesta la cuantificación del pre-test, en sus áreas de la “Gestión del liderazgo y Gestión institucional”, la cual involucró un fuerte trabajo en torno a las prácticas relacionadas con la generación de una visión estratégica compartida, el desarrollo de capacidades profesionales entre los miembros de la comunidad y la generación de una cultura de altas expectativas. Esta dimensión fue abordada en un 100% de los “Planes de Acompañamiento Individual” de los directores de la muestra, dado que un 50% manifestó en el instrumento de “Autoevaluación de las Prácticas”, necesidades en torno a la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la elaboración de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) co-construido con la comunidad, y alineado al Proyecto Educativo Institucional. Un 38% manifiesta la necesidad de definir roles y funciones. En igual porcentaje se sitúa la necesidad de generar o fortalecer la articulación con redes externas de apoyo.

Tabla 3: Plan de Trabajo Individual de Acompañamiento Presencial:

Tabla 3

Dimensión	Porcentaje de incorporación al Plan de Trabajo Individual de Acompañamiento	Porcentaje de incorporación al Plan de Trabajo a Distancia.
Diagnóstico y Autoevaluación	25%	9%
1. Conocimiento de políticas educacionales, normativa nacional y local	Ejecución transversal: Aterrizaje normativo y contextual de las temáticas	9%
2. Liderazgo, Mejoramiento y Cambio Escolar	38%	36%

3.Habilidades para el liderazgo	25%	27%
4.Valoración ética	Ejecución transversal	9%
Evaluación	12,5%	10%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la sub-dimensión conocimiento normativo de las políticas nacionales y locales, se buscó precisar cuánto conocían los directores de los marcos legales nacionales y locales propios del ejercicio directivo. Para ello, en cada uno de los instrumentos evaluativos, se situó al director en la autoevaluación de los estándares y prácticas asociadas, a la categoría mencionada.

Por tal, su medición, fue temprana, desarrollándose las dos primeras etapas atingentes al trabajo con los líderes. Para ello se ideó un módulo de aseveraciones que realizara bajada de las dimensiones y prácticas del MBDLE, y de los estándares indicativos de desempeño, respectivamente. De forma tal, que se lograra situar y re-valorizar para el ejercicio directivo, el conocimiento y el manejo de la política educativa nacional.

En relación a los resultados del proceso metodológico descrito, y tras el análisis técnico realizado, se organizó la información de la siguiente forma:

Cuadro 12: Abordaje metodológico de la dimensión conocimiento normativo y manejo de la política educativa nacional:

Cuadro 12

Definición	Descripción asociada
Categoría:	Co-construcción del trabajo formativo del PID en base a las necesidades del director
Sub-categoría:	Concepciones del marco normativo
Tablas de resultados	Se establecen tres etapas al respecto: a) Inducción b) Implementación c) Evaluación y resultados
Tabla de aplicabilidad	Se precisan, tras los resultados señalados, el método y el nivel de ejecución de atención a las necesidades o nudos críticos detectados

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4: Resultados obtenidos en la etapa de inducción al Programa de Inducción de Directores Noveles:

Tabla 4

Etapa de Inducción al PID						
N°	Nombre del instrumento	Dimensiones normativas asociados a la sub-dimensión definida	Ejes temáticos asociados a la sub-dimensión definida	Vínculo con las dimensiones focales de la investigación		Estado de la muestra
				Liderazgo	Gestión	
1	Pre-test	Conocimiento de políticas educacionales, normativa nacional y local	Conocimiento de políticas educacionales, normativa nacional y local	25%	25%	84,4
2	Autoevaluación de las prácticas	Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar	Plan de Mejoramiento Educativo, Proyecto Educativo Institucional, Financiamiento Rendición de cuentas	60%	40%	50%
3	Registro de notas de campo o bitácora	Tópicos: Política educativa nacional, política educacional local	Manejo político del director Lobby Redes sectoriales	23%	20%	-

Fuente: Elaboración propia.

Para co-construir el plan de formación que organizó el trabajo de este programa de inducción de directores noveles, fue central el trabajo en torno al tema del “Liderazgo Educativo”, señalado por fines prácticos, como la sub-dimensión: “tipo de liderazgo”. Aseveración habitualmente señalada por los líderes escolares, al situarlos en torno al conocimiento respecto al liderazgo. Al igual que, a modo de autoevaluación preliminar en torno a: “quién” es un líder, y “cuán” líderes se sentían al interior de sus comunidades. Cuatro de cada ocho, lo relacionó como el o los tipo(s) de liderazgo(s) que poseían, según el registro de notas de campo número 6.

Conceptualmente, el liderazgo es definido de forma muy diversa. Dada la variedad de dimensiones y modelos de liderazgo existentes. Y con ello, la existencia de múltiples definiciones. Weinstein, citando a Bush y Glover (2003, p.5), lo define en el libro “Liderazgo Educativo en la Escuela Nueve Miradas”, como:

“Un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida”.

En una idea, el liderazgo, es sinónimo de trabajo sobre una persona, grupo o una organización desde diversas tipologías, y sus particularidades: características e impactos. Por ende, desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo comunitario, es clave para sostener, mantener y mejorar la calidad de la enseñanza, liderada por docentes y directivos. Por ende, el programa de inducción para directores noveles (PID) vino a responder a un gran desafío, que es el de revisar las nociones tradicionales de formación profesional centrada en la formación de personas, para desaprender, y la perspectiva de la formación de líderes, fortalecer en el líder sus capacidades para organizar instancias de formación profesional destinada a los líderes escolares de sus escuelas. Razón por la cual, el 100% de los directivos de la muestra, identifica, y reafirma en su discurso, la incorporación de este tema en su plan de acompañamiento presencial.

Cuadro 13: Resultados: incorporación temática de “Liderazgo” (sub-categoría: tipo de liderazgo) al “Plan de Acompañamiento Presencial Individual”:

Cuadro 13:

Área	Prácticas o Estándares Involucrados	Temática	Objetivo	Recurrencia	% de la muestra	Mediana
Gestión del liderazgo y Gestión institucional.	Visión estratégica compartida. Desarrollo de capacidades profesionales.	Construcción de una planificación estratégica personal del director. PEI/PME.	Construir una planificación estratégica del director que permita establecer sus propósitos personales y los mecanismos para cumplirlos. Analizar los elementos del PEI/PME y su impacto en la comunidad educativa.	8/8	100%	3

: Fuente: Elaboración propia.

La cuarta sub-dimensión señalada es “modelo de gestión”. Aspecto recurrente en términos de detección de necesidades y alusión discursiva, propia del trabajo de campo realizado por los mentores. Por tal, el eje “Gestión del Liderazgo y Gestión Institucional” fue abordado en los aspectos formativos del programa, mediante el desarrollo de los “Planes de Acompañamiento Individual”, y el “Plan de Actividades Temáticas a Distancia”.

Tal como se planteó en el eje mencionado del “Plan Temático General de Visitas de Acompañamiento Presencial”, es posible alinear el “Liderazgo” con la “Gestión”. Ya que existe una relación directa entre la práctica de liderar y gestionar en los directivos escolares, así también lo es para los docentes. Por tal, desde una perspectiva conceptual, esta sub-categoría recurrente, o más bien, -inquietante- a la que los líderes escolares llaman “modelo de gestión”, no es más que la réplica del tinte que caracteriza las interacciones cotidianas en la escuela. Las cuales, dependiendo del tipo de liderazgo del director, suelen combinar “tradicción” y “modernidad”. Ya que solo dos de cuatro de los líderes de la muestra, manifestaron que les era habitual instalar acciones o estrategias co-construidas de forma comunitarias, resultantes de la detección de sus propias necesidades.

Más bien un 75% señaló, según el registro de notas de campo, que las acciones de mejora en la escuela debían determinadas por la administración educativa central o, respondían, a

“lo que siempre se ha realizado en la escuela”. Por ende la gestión, en gran medida, era vista, según señalan los registros, como: un “modelo” o “forma de hacer las cosas”, o “una pauta a seguir”. Lo que da cuenta de la escasa innovación o la generación de procesos de descongelamiento o cambio en las escuelas, donde difícilmente se involucra a otros líderes (formales e informales) en la tarea de mejorar el liderazgo y la gestión. Es decir, la tendencia nos manifiesta que los líderes escolares no visualizan que liderar es “inducir, introducir, implementar e institucionalizar el cambio; la gestión, a mantenerlo” (James Spillane y Melisa Ortiz, tomado de Cubam, 1968).

4.1.2. Implementación del plan formativo co-construido:

Cuadro 14

Categoría	Sub categoría emergente.
Implementación del plan formativo co-construido	Autoconocimiento Técnicas de trabajo Metodologías

Siguiendo con el objetivo de describir el proceso de desarrollo del Programa de Inducción a Directores Noveles, y su foco investigativo, se torna necesario, indagar en la categoría de implementación del plan formativo. Período que se inicia con las etapas que abren el trabajo de campo, y que concluyen con la realización de la última visita de acompañamiento al líder escolar. Por ende, esta categoría se contextualiza en la realidad que se vive al interior de las escuelas, los sujetos que encarnan el trabajo de mentoría, es decir, “mentor y el mentoriado”, y la esfera de relaciones que surgen entre ellos.

Así, se desprenden una serie de sub-categorías. Una de las principales, dice relación con el “Autoconocimiento”, aspecto que sustentó la relación de mentoría descrita en esta investigación. Este valor, estudiado por el mundo de la psicología, está directamente relacionado con el acompañamiento de una persona a otra. Y se practica al trabajar el reconocimiento y reflexión en torno a las fortalezas y necesidades personales, y su trascendencia en el desarrollo de las potencialidades individuales y del saber hacer profesional de las personas (Société Française de Coaching).

De manera que para el equipo de mentores del programa, fue crucial, trabajar a lo largo de las primeras visitas a los directores en sus escuelas, en el establecimiento de una relación efectiva. Para lo cual, fue sumamente atingente para el mentor, canalizar el trabajo inicial en el auto-cocimiento del mentoriado, a través, de valores como, la confianza, el respeto, el apoyo, la confidencialidad y la discrecionalidad.

Sin estas particularidades, los objetivos y metas a alcanzar, las estrategias y planes de acción consensuados, difícilmente se habrían desarrollado. Al menos, en lo que respecta a los procesos de des-aprendizaje de prácticas o acciones cursadas en la implementación del PID CPEIP-UTALCA.

De acuerdo plantea la investigación, una mentoría se sitúa en un objetivo, y éste define el tipo de entrevista a desarrollar. Para la primera visita o sesión inicial, el objetivo fue principalmente la creación de confianza, conocimiento mutuo, contrato psicológico (ver anexo número 2). Para ello, fue central situarse en la figura del mentor y del mentoriado.

Al respecto, se pre-definieron con ayuda del equipo de psicólogos que trabajó en el proceso de formación de los mentores, una serie de preguntas claves, tanto para el mentor, como para el mentoriado. Que en el caso del mentor fueron abordadas con el 100% de los directores. Los resultados de la muestra investigada, se visualizan en la siguiente tabla, y se basan en el registro de notas de campo.

Cuadro 15: Preguntas – Objetivos desde la perspectiva del mentor y sus resultados:

Cuadro 15

#	Pregunta	Nota de campo llamativa de la muestra	Re-abordaje del objetivo en el trabajo temático del PID: "Capacidades personales y profesionales del director"
1	¿Quién es mi mentoriado? (historia, valores, motivaciones, sueños)	"Me defino como un director de perfil democrático, humano y defensor de la educación como derecho social" "Anhele la desmunicipalización de la educación pública"	X
2	¿Qué intereses y objetivos personales y profesionales se plantea?	"Estoy siendo un hacedor de cosas, más que un gestor. Uno de mis principales y más urgentes desafíos es diseñar una planificación estratégica personal"	X
3	¿Qué juicios o prejuicios tiene respecto a este proceso? Expectativas	"Valoro el enriquecimiento que da el intercambio de ideas mediante los mecanismos de acompañamiento presencial y	

		virtual” “El PID CPEIP – UTALCA para salir del aislamiento en el que vive un director, se necesita compartir e intercambiar experiencias, y darnos cuenta que todos vivimos problemas similares”	
4	¿Cuál es el contexto en el que se desenvuelve?	“El contexto externo lamentablemente esta imbuido en la desviación de fondos, y tristemente en recursos educativos”	X
5	¿Tiene las competencias/recursos personales necesarios?; ¿Cuáles son mis objetivos-metas en este proceso?; ¿Cuáles son los objetivos de mi mentoriado (mentee); ¿Está comprometido con éstos?	“Uno de mis principales objetivos es institucionalizar las prácticas de la escuela, porque no lo están, y para eso necesito desarrollar un fuerte trabajo en torno a mi liderazgo y mi gestión”	X
6	¿Qué impactos (no sólo indicadores de resultados) pretendo que logre con los objetivos propuestos?	“Romper círculos de hierro, mediante un trabajo directivo más profesionalizante”	
7	¿Distingue riesgos y obstáculos posibles en el camino?	“Soy consciente que existen varias autoestimas dañadas entre en el personal de la institución”	X

Fuente: Elaboración propia.

Es importante tener presente que el trabajo de auto-conocimiento descrito, fue re-abordado desde la perspectiva del mentoriado, mediante el “Plan Temático de Acompañamiento Individual” a través de la temática definida como: “Capacidades personales y profesionales del director”, para el caso de la muestra escogida, atingente a un mentor. Respecto al cual, todos los participantes decidieron trabajar en este aspecto como primera prioridad en sus planes individuales. Por ende, el 100% de los directores posicionaron esta temática, como primer objetivo a abordar (es importante tener presente que las dos primeras visitas corresponden a la co-construcción del plan temático individual), obteniéndose para ella una mediana 3/8.

Cuadro 16: Preguntas – Objetivos desde la perspectiva del mentoriado:

Cuadro 16

#	Pregunta	Re-abordaje del objetivo en el trabajo temático del PID: “Capacidades personales y profesionales del director”
1	¿Qué deseo lograr de este proceso?	X
2	¿Qué valores personales me sustentan en este proceso?	
3	¿Me hace sentido?	
4	¿Quiero hacerlo?	
5	¿Puedo hacerlo?	
6	¿Qué competencias/recursos personales tengo para lograrlo?	
7	¿Qué me falta?	
8	¿Qué y quiénes serán apoyos a mi proceso?	
9	¿Qué y quién puede obstaculizar mi proceso?	

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas referidas, fueron utilizadas como una muestra referencial para el trabajo de auto-conocimiento. La totalidad de ellas, fue abordada en el trabajo temático relativo al desarrollo de capacidades personales y profesionales mencionado, cuyo objetivo fue que los directivos lograran identificar las competencias personales y laborales para la elaboración de una propuesta personal sustentada en el desarrollo profesional. Desafío directamente relacionado con las capacidades para fortalecer la gestión y el liderazgo desarrollado por los líderes escolares en sus instituciones.

La categoría abordada, además de disgregarse en la sub-categoría del autoconocimiento, también incluye, parceladamente, la sub-categoría de: técnicas de trabajo, los tipos de estrategias y las metodologías desarrolladas en la implementación del programa, mediante las cuales se trabajó las dimensiones focalizadas en esta investigación “Gestión y Liderazgo”

Para analizar las técnicas de trabajo descritas en el capítulo relacionado con la metodología utilizada en la investigación, fue necesario diferenciar entre aquellas técnicas presenciales, de las técnicas a distancia desarrolladas en el programa. Aspecto que fue importante clarificar al iniciar la participación de los directores.

Respecto a la modalidad presencial, esta fue definida por el CPEIP como un “programa para acompañar el proceso de inducción del director en su establecimiento, de acuerdo con un plan temático general de visitas y con aplicaciones específicas para cada director, en virtud del perfil detectado a través del pre test. El acompañamiento se llevará a cabo por un mentor o coach, quien visitará a cada director en proceso de inducción en su establecimiento”. Para el equipo PID CPEIP-UTALCA, fue conceptualizado bajo la idea de la creación de un módulo que, “buscó el desarrollo de competencias y prácticas directivas para la instalación de capacidades del director en el establecimiento”¹⁵.

Por otra parte el acompañamiento a distancia, se definió en desde los lineamientos ministeriales como un “Trabajo simultáneo al acompañamiento presencial en una micro red virtual, en grupos de 8 directores por cada mentor, quien es el mismo que acompaña presencialmente a los directores. Cada semana todos trabajan un tema común, contando con dos momentos virtuales, el primero, de carácter asincrónico; el segundo, de carácter sincrónico”. A partir de ello, el equipo PID CPEIP – UTALCA lo define, en el mismo instrumento señalado, como un módulo basado en el “Desarrollo de conocimientos profesionales y habilidades con trabajo de redes y trabajo colaborativo entre pares de un mismo territorio escolar.

El análisis realizado por cada una de las técnicas, respecto a sus componentes y nivel de implementación ideal y alcanzada, dio cuenta de los siguientes resultados:

¹⁵ Definición extraída de lo declarado en instrumento de evaluación denominado “Post-test o Evaluación Final Programa de Inducción para Directores Noveles de la Región del Maule.

Tabla 5: Técnicas Formativas Fase de Implementación del PID CPEIP – UTALCA:

Tabla 5

TÉCNICAS FORMATIVAS											
Módulos presenciales						Módulos a distancia					
Componente	Exigencia Ministerial	% Logrado	% Liderazgo	% Gestión	% Otros	Componente	Exigencia Ministerial	% Logrado	% Liderazgo	% Gestión	% Otros
Actividades Lógicas Visitas de Acompañamiento	32 hrs. (4 hrs. parciales)	100%	50%	25%	25%	Actividad Temática Semanal	32 hrs. (2 hrs. parciales semanales)	100%	27,3%	64%	9,1%
Pasantía Regional	16 hrs. (5,20 minutos. parciales).	100%	13%	25%	63%	Foro Virtual	16 hrs. (1hora. parcial semanal)	100%	27,3%	64%	9,1%
						Chat	16 hrs. (1 hora. parcial semanal)	10%	0%	0%	100%
Promedio:	48 hrs.	100%	32%	25%	44%	Promedio:	64 hrs.	70%	27,3%	64%	40%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla nos muestra varios resultados determinantes y particulares para cada columna. En lo que respecta al nivel de implementación de cada uno de los módulos, se puede decir, que el formato presencial fue logrado en su totalidad, en lo referido a la cantidad de horas exigidas por el CPEIP, según se señala en la definición de los lineamientos del programa. Sin embargo, en relación a la cantidad de horas totales de las técnicas de trabajo utilizadas en la implementación, estas son menores que en el formato a distancia, cuya carga horaria de trabajo, representó, para el director novel, un 43% del tiempo destinado a su participación.

Mientras que el formato a distancia, alcanzó un 57% del tiempo exigido al curso del programa. Lo que facilita las probabilidades de que esta técnica alcance un mayor índice de cobertura, dado el factor de tiempo de permanencia. A ello se suma, lo que señalan los líderes en el registro de notas de campo, cuyas aseveraciones manifiestan una tendencia a señalar que el trabajo presencial dada la relación directa: “genera un ambiente de apoyo mutuo que enriquece el proceso formativo y socializador entre el mentor y el mentoriado, lo que vuelca en un 100% mi atención al espacio de tiempo exigido para el desarrollo de la visita” (director nro.8 - mentora nro.1).

En cuanto al trabajo a distancia, su nivel de cobertura alcanzó un 70%, por lo cual no se logra cubrir la totalidad de horas destinadas a su implementación. Debido a que uno de sus componentes, el “chat o momento asincrónico”, fue eliminado en su segunda semana de implementación, dada las necesidades de ello, manifestadas por los directores.

Al respecto, un 73% de la muestra, manifestó dificultades para participar del chat debido a la exigencia implícita (día y horario fijo). Las causas más recurrentes fueron: aspectos familiares (75%), ya que su realización era fuera de la jornada laboral; otras obligaciones profesionales complementarias a su rol directivo (10%); dificultades de conexión a internet por condiciones de habitabilidad rural (5%); y un 10% de la muestra explicitó no tener dificultades para participar de este componente. A partir de lo cual, se decidió a nivel equipo, la resolución de discontinuar el chat. Ya que, esta muestra representativa del 90%, nos exigió flexibilizar el curso de los componentes del formato a distancia. Razón por la cual, la cobertura para este módulo no alcanzó su totalidad.

En relación a preponderancia que tienen las temáticas de liderazgo y gestión las técnicas presenciales, se observa que en las actividades temáticas del plan de acompañamiento individual, existe una tendencia a trabajar necesidades relativas al área de liderazgo, ya que cubren un 50% de las temáticas presentes en la muestra. Tras ella, la dimensión abocada a la gestión, alcanza un 25%, lo que posiciona a ambas como las de mayor recurrencia. Ya que si bien, la columna “otras temáticas” alcanza, al igual que la sub - dimensión anterior un 25%, hay que considerar que se disgregó en dos áreas más.

En relación a la actividad de pasantía, de un total de ocho directores, un 63% expone estrategias exitosas vinculadas a la dimensión de “convivencia escolar”. Es llamativo que gran cantidad de la muestra se inclinó por dar a conocer temáticas de esta área, lo cual se explica, en gran parte, por el impacto que ha tenido la ley de inclusión y la llegada de otros profesionales de la educación vinculados a los equipos multidisciplinarios presentes en las escuelas. Los cuales, han favorecido la gestión directiva en este ámbito, respecto a la cual, existe mayor seguridad en torno a la efectividad de las estrategias implementadas, y por ende expuestas ante un público par. Sin embargo, tras ella, el ámbito de la gestión alcanza un 25% de alcance, y las estrategias relacionadas con el liderazgo un 13%.

Respecto al módulo a distancia, a diferencia del presencial, las actividades temáticas desarrolladas a través del trabajo online se concentran mayoritariamente en el ámbito de la gestión. Lo cual se debe, por una parte, a que la mayor parte de las necesidades detectadas en los directores, van, como se ha mencionado, de la mano del liderazgo y la gestión. Por lo tanto, como a través del módulo presencial, se debió abarcar fundamentalmente lo que es “Liderazgo”, al menos en lo que respectivo al comportamiento de esta muestra, representativa de la generalidad de directores, es que se optó, que a través de esta técnica de trabajo se concentrarán las actividades en lo respectivo a la “Gestión”, de forma de equiparar el trabajo de las necesidades detectadas.

De la mano de ello, es que las actividades relacionadas con el “Liderazgo”, alcanzan un 27,3%, y solo un 9,1% corresponden a otros ámbitos relacionados con lo es la convivencia y clima organizacional, y lo relativo al manejo de recursos financieros. Respecto al “Foro”, los porcentajes de cobertura son similares al componente anterior, ya que el foro fue una estrategia que materializó la reflexión que canalizó la actividad, por ende la temática estuvo alineada a los dos componentes.

A partir de los resultados, y el análisis expuesto en lo relativo a las técnicas utilizadas, se puede concluir que las dimensiones de “Liderazgo” y de “Gestión”, fueron detectadas, a partir, del reconocimiento, identificación y análisis de necesidades y el ejercicio de autoconocimiento logrado. Por lo que a través de estas dos técnicas de trabajo diseñadas, se favoreció su abordaje.

En relación a la sub-categoría de “Metodologías”, relacionadas directamente con la implementación del plan formativo, y su dualidad de técnicas de trabajo, descritas y evaluadas recientemente. Se definieron, dependiendo del componente o estrategia co-construida por el equipo, un método lógico de trabajo, que generó una estructura particular, al momento de ser cursada por el mentor o por el equipo PID CPEIP-UTALCA.

En la siguiente tabla se muestra como a partir de las técnicas de trabajo, y el tipo de estrategia (acción o actividad), se desprenden diversas metodologías que logran situar al mentoriado en los objetivos y lineamientos ministeriales del PID. Por tal, la tabla

esquemática alinea, momentos o fases (inicio – desarrollo – acuerdo y compromiso – cierre) con la metodología utilizada, y la estrategia de evaluación definida. Lo que responde a: espacios de tiempo (cantidad de horas); el tipo de sesión (presencial o virtual), y los objetivos de la misma (iniciales – de apoyo o seguimiento al plan formativo – cierre).

Cuadro 17: Técnicas – Estrategias – Metodologías Desarrolladas en el Plan Formativo de del PID Noveles CPEIP - UTALCA:

Cuadro 17

Técnicas Presenciales				Técnicas a Distancia			
Tipo	Momento o Fase	Metodología	Evaluación	Tipo	Momento o Fase	Metodología	Evaluación
Actividades Presenciales - Visitas de Acompañamiento	<i>Inicio</i>	Pasos situacionales y exploratorios en que se sitúa el mentoriado y el mentor según rúbrica	Nivel de alcance de los indicadores definidos mediante rúbrica de la sesión	Actividades (on-line) Temática - Semanal	<i>Inicio</i>	Presentación, objetivos y tipo de evaluación a utilizar	Nivel de alcance de los indicadores definidos mediante rúbrica de la sesión
	<i>Desarrollo</i>	Contextualización marco normativo	Verificación de conocimientos		<i>Desarrollo</i>	Contextualización marco normativo	Verificación de conocimientos y habilidades implicadas
		Teorización o fundamentación investigativa	Nivel de ejecución de las prácticas		Teorización o fundamentación investigativa	Nivel de ejecución de las prácticas	
		Conversación dialógica	Co-evaluación aspecto valorativo de la sesión		Aterrizaje teórico - práctico mediante estudio de caso	Nivel de alcance de los indicadores definidos mediante rúbrica	
		Actividad lógica (co-construcción de instrumentación técnica, planes de acción individual o profesional, entre otros).	Co-construcción estrategia diseñada		Actividad lógica (lección, producción: esquemática, argumentativa, literaria, técnica -instrumentaria, entre otros.	Verificación participación interactiva mediante rúbrica (manual, digitalizada o automatizada en el caso de la lección) y/o observación directa en las prácticas alusivas	
	<i>Acuerdos y compromisos</i>	Reflexión sobre sus circunstancias y sus posibilidades	Nivel de alcance (con o sin valoración cuantitativa), respecto a su capacidad de abstracción y decisión		<i>Acuerdos y compromisos</i>	Reflexión compartida (mediante plataforma web) y medidas de cambio en el liderazgo y la gestión directiva del líder	Nivel de alcance (con o sin valoración cuantitativa), respecto a su capacidad de abstracción y decisión
<i>Cierre</i>	Retroalimentación, dudas, consultas	Aplicación rúbrica de evaluación de la jornada	<i>Cierre</i>	Valoración comunitaria y término de la actividad por parte del Equipo PID	Aplicación rúbrica de evaluación de la jornada		

						CPEIP-UTALCA	
Pasantía Regional	<i>Inicio</i>	Bienvenida y motivación inicial fundada en los lineamientos de la actual reforma a la educación pública	Nivel de alcance de las indicaciones de diseño entregadas	Foro Virtual	<i>Inicio</i>	Bienvenida y motivación inicial por parte del equipo coordinador	Autoevaluación del equipo, respecto al nivel de participación e involucramiento en la instancia
	<i>Desarrollo</i>	Formato de producción expositiva (normativa – teórica y práctica) por parte del director	Estándar de logro obtenido mediante rúbrica de indicadores		<i>Desarrollo</i>	Contextualización marco normativo	Verificación de conocimientos y habilidades implicadas
		Estructura de participación activa individualizada y grupal	Retroalimentación para la mejora mediante reflexión colectiva			Aterrizaje teórico - práctico mediante estudio de caso	Valoración y replicación de pares
		Taller de revisión y fortalecimiento de las experiencias exitosas	Nivel de alcance de las indicaciones de diseño entregadas previamente			Producción argumentativa e interacción grupal	Evaluación de logro mediante rúbrica
	<i>Acuerdos y compromisos</i>	Autoevaluación (logro de objetivos - proceso PID) y su relación con la experiencia expuesta, y la visualización de su mejora	Nivel de alcance (con o sin valoración cuantitativa), respecto a su capacidad de abstracción y decisión		<i>Acuerdos y compromisos</i>	Contra-argumentación constructiva	Nivel de alcance (con o sin valoración cuantitativa), respecto a su capacidad de abstracción y decisión
	<i>Cierre</i>	Valorización del equipo PID CPEIP de la pasantía, y cierre por parte del mentor	Aplicación rúbrica de evaluación de la pasantía		<i>Cierre</i>	Valorización y finalización del foro por parte del mentor	Nivel de participación e incidencias realizadas según registro automatizado (plataforma)

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla se muestra como a partir de las técnicas de trabajo, y el tipo de estrategia (acción o actividad), se desprenden diversas metodologías que logran situar al mentoriado en los objetivos y lineamientos ministeriales del PID. Por tal, la tabla esquemática alinea, momentos o fases (inicio – desarrollo – acuerdo y compromiso – cierre) con la metodología utilizada. Lo que responde a: espacios de tiempo (cantidad de horas); el tipo de sesión (presencial o virtual), y los objetivos de la misma (iniciales – de apoyo o seguimiento al plan formativo – cierre).

Para poder evaluar la tabla adjunta, es necesario situarse en los mecanismos a través de los cuales, en medio de la implementación del PID, el equipo coordinador pudo verificar la asertividad de las metodologías y mecanismos de evaluación diseñados por el mentor de la muestra (representativo del conjunto), y expuestos en la tabla adjunta, para la implementación del plan formativo (incluyendo las técnicas de trabajo descritas). Todo ello, al margen de la legislación y lineamientos ministeriales, fundamentalmente, en torno al liderazgo y la gestión escolar existentes en nuestro país. Respecto a lo cual, estas dimensiones, han resultado ser las más demandadas en términos de necesidades y de formación impartida, según la investigación.

Desde el punto de vista cuantitativo, y relativo a las instancias de formación presencial, hay una serie de instrumentos aplicados para cada una de las dos instancias de trabajo. En lo que respecta las visitas de acompañamiento, están las rúbricas de evaluación de la jornada (dirigidas al mentor y al mentoriado). Así también, al término de la pasantía, se aplicaron instrumentos de evaluación sobre la misma.

Relativo a las visitas presenciales, los resultados finales de la muestra son los siguientes:

Cuadro 18: Resultados Rúbrica de Evaluación Visita de Acompañamiento – Perfil Director:

Cuadro 18

1.0. Pertinencia de la sesión en relación a mis necesidades y expectativas	
100%	Los objetivos, temas y metodologías son pertinentes.
0%	Objetivos y temas pertinentes, pero no metodologías.
0%	Metodologías pertinentes, pero no objetivos ni temas.
0%	Nada pertinente.
2.0. Calidad de procesos	
2.1. Cumplimiento de la visita:	
96%	Se cumplió.
4%	Se modificó en función de mejor cumplimiento de propósitos
0%	Se modificó por desorganización.
0%	No se cumplió.
El trabajo del que participé era conducente y centrado en los propósitos:	
100%	Siempre.
0%	Casi Siempre.
0%	Escasamente.
0%	Nunca.
Expresé mis expectativas, opiniones, plantear dudas y hacer aportes:	
100%	Siempre.
0%	Casi Siempre.
0%	Escasamente.
0%	Nunca.
3.0. Calidad de los productos	
3.1. Las estrategias propuestas para la visita fueron novedosas y realistas:	
100%	Siempre.

0%	Casi Siempre.
0%	Escasamente.
3.2. Claridad y realismo de acuerdos y propuestas definidas:	
100%	Alta
0%	Relativa
0%	Baja
3.3. Durante la visita hubo momentos para aclarar dudas y precisar conceptos:	
100%	Siempre.
0%	Casi Siempre.
0%	Nunca

4.0. Organización y logística	
4.1. Puntualidad en hora convenida:	
100%	Sí
0%	No
4.2. Manejo de los tiempos:	
100%	Se aprovechó bien.
0%	Exceso de actividades en relación al tiempo.
0%	Demasiados momentos muertos y/o interrupciones

4.3. Insumos fungibles:	
100%	Adecuados y cómodos.
0%	Poco adecuados y cómodos.
0%	Inadecuados.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados nos muestran que en tres dimensiones (y el despliegue de sub-dimensiones) en la totalidad de visitas, y para el conjunto de directores, se obtiene la valoración positiva más acertada. Solo en el caso de la dimensión “calidad de procesos”, en la sub-dimensión “cumplimiento de la visita”, se alcanza un 96% en la valoración más acertada, debido que en cuatro oportunidades, al llegar a las escuelas el mentor, debió suspender la realización de la sesión, debido a requerimientos institucionales en los que debía participar el director. Sin embargo su puntuación igualmente es positiva.

Respecto a la estrategia de “Pasantía”, los resultados de la muestran una tendencia a señalar la valoración positiva más favorable, respecto al cumplimiento de los objetivos, temas y metodologías durante la jornada, lo que da cuenta de la pertenencia, alineación y riguridad del trabajo realizado por el equipo PID CPEIP – UTALCA. Lográndose, el objetivo de dicha instancia, es decir, que los directores “conocieran experiencias exitosas de la región, comprendiendo y analizando sus componentes, desde la perspectiva y acción de los líderes escolares de esa experiencia e identificar rasgos potenciales de aplicar en su contexto”.

Similar tendencia se manifiesta al momento de evaluar la calidad de los productos, donde la totalidad de directores de la muestra, manifestó que siempre las estrategias propuestas fueron novedosas y realistas. Al igual que al señalar que la organización y logística fue adecuada y cómoda en todos los términos.

En cuanto a los comentarios entregados por los directores de la muestra, se detallan los siguientes argumentos:

Cuadro: Comentario Estrategia de Pasantía:

Tabla 6

	Comentario
1.	Valoro la retroalimentación de la pasantía
2.	Muy buena jornada
3.	Se destaca el éxito de la jornada
4.	Muy buen encuentro. Un gusto compartir con los demás docentes. Gracias
5.	Muy provechosa, puesto que me permite conocer diversas experiencias exitosas que se pueden adoptar e implementar en nuestros establecimientos

Fuente: Elaboración propia.

Desde la metodología cualitativa la implementación de estrategias operó, de manera formal, a través del instrumento de control de evidencias. El cual fue oficializado en el último tercio de implementación del programa. Aspecto que surgió, tras la necesidad de estructurar y dar mayor control a la aplicabilidad que lograban alcanzar las estrategias co-construidas entre el mentor y el mentoriado. Y que eran, comunicadas, observadas, y re-orientadas, cuando era necesario.

Los datos proporcionados dan cuenta de los siguientes resultados observados en la tabla. En orden progresivo, las temáticas con mayor porcentaje de aplicabilidad son:

Tabla 6: Dimensiones, temáticas y su implementación formativa:

Tabla 7

	Dimensión	Temática	Nro. de incidencias en el plan temático individual	Porcentaje de directores ejecutan estrategias de que las	Productos o evidencias que señalan su implementación
1.	Liderazgo	Construcción de una planificación estratégica personal del director.	2	25%	- Planilla de planificación estratégica personal del director
		Diagnóstico de las competencias personales y laborales del director.	8	100%	- Doc. de trabajo del plan de objetivos y metas personales del director
		Construcción de un plan de desarrollo profesional docente	1	12,5%	- Doc. de diagnóstico y diseño del plan de desarrollo profesional
		Co – construcción de un plan de mejora para la gestión del liderazgo directivo	2	25%	- Doc. de plan de mejora para la gestión directiva
		Definición de perfiles y roles	1	25%	- Diagnósticos para la definición de perfiles
2	Gestión educacional	Acompañando y retroalimentando los procesos de enseñanza y aprendizaje	2	25%	- Actualización pautas de acompañamiento y retroalimentación - Re-diseño de planes de desarrollo profesional
		Estrategias que permitan gestionar la consecución de recursos externos, redistribuir los existentes, generar mecanismos de seguimiento y coordinación	4	50%	- Planillas financieras - Modificación de organigramas institucionales

		Diseñar un organigrama de trabajo institucional, que oriente y delimite una estructura de trabajo articulado	2	25%	- Planilla de organigrama institucional
		Plan de desarrollo y fortalecimiento de capacidades técnicas de los diferentes equipos	1	25%	- Diagnóstico de capacidades y necesidades - Definición y ruta de trabajo colaborativo
3	Clima organizacional y convivencia	Estrategias para el cambio organizacional que se traduzcan en una cultura de altas expectativas	4	50%	- Aplicación de encuestas de clima y cultura organizacional - Registro de reuniones - Tabulación de resultados
		Estrategias para la integración de padres y apoderados a la escuela	2	25%	- Diagnóstico de integración de padres y apoderados
4	Gestión pedagógica y curricular	Diseño de la formalización del trabajo por ciclo de enseñanza, y la posterior articulación entre asignaturas	2	25%	- Doc. de identificación de equipos y promoción de trabajo colaborativo
4		Construcción plan de desarrollo habilidades "duras" en los estudiantes	2	25%	- Definición y programación de propuestas

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3. Evaluación preliminar de los líderes al finalizar el programa

Cuadro 19

Categoría	Sub categoría emergente.
Evaluación preliminar de los directores al finalizar el programa	Autoevaluación del proceso de inducción Red de directores Planes de Mejora para Directivos

Al llegar a la etapa de finalización del programa, y acorde a los requerimientos del CPEIP, se debió realizar una jornada de cierre. Cuya instancia consistió en situar a los participantes en una “etapa de evaluación del proceso formativo individual y colectivo, así como de aseguramiento de conformación de redes pares para trabajo colaborativo mutuo”. Cuyos objetivos fueron la “Evaluación del programa”, y el “Fortalecimiento de trabajo en red entre pares”¹⁶. A partir de esta conceptualización y los objetivos propuestos, el equipo PID de la Universidad de Talca diseña dicha jornada persiguiendo el logro los desafíos señalados. Tal como se describió en el marco metodológico de esta investigación, la jornada contó con una programación definida, una estrategia focalizada en el trabajo reflexivo y evaluativo. Además, incluyó la aplicación de instrumentos de evaluación propicios para los planteamientos abordados.

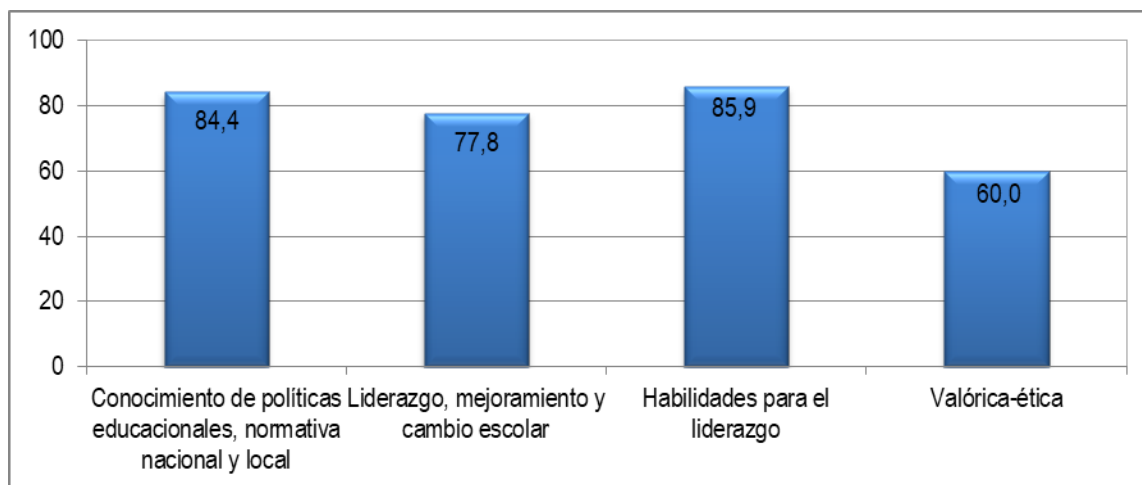
Desde el punto de vista cuantitativo, el post-test, instrumento permitió “autoevaluar el nivel de logro de los aprendizajes adquiridos de los principales contenidos desarrollados, y por otro, conocer el grado de satisfacción de cada una de las etapas que participó el director durante el proceso de formación en el marco del Programa de Inducción desarrollado por la Universidad de Talca”¹⁷. Por lo tanto, en los gráficos adjuntos, se muestra el comportamiento de cada una de las dimensiones. Primeramente, en su etapa de diagnóstico, y el siguiente, al finalizar el programa, objetivo tras la aplicación del “Post-test”.

¹⁶ Información extraída desde el documento de formulación del programa de inducción de directores nóveles del CPEIP.

¹⁷ Extraído desde el Post-test diseñado por el equipo PID CPEIP-UTALCA.

Gráfico 1: Resultados “Pre-test” por dimensiones:

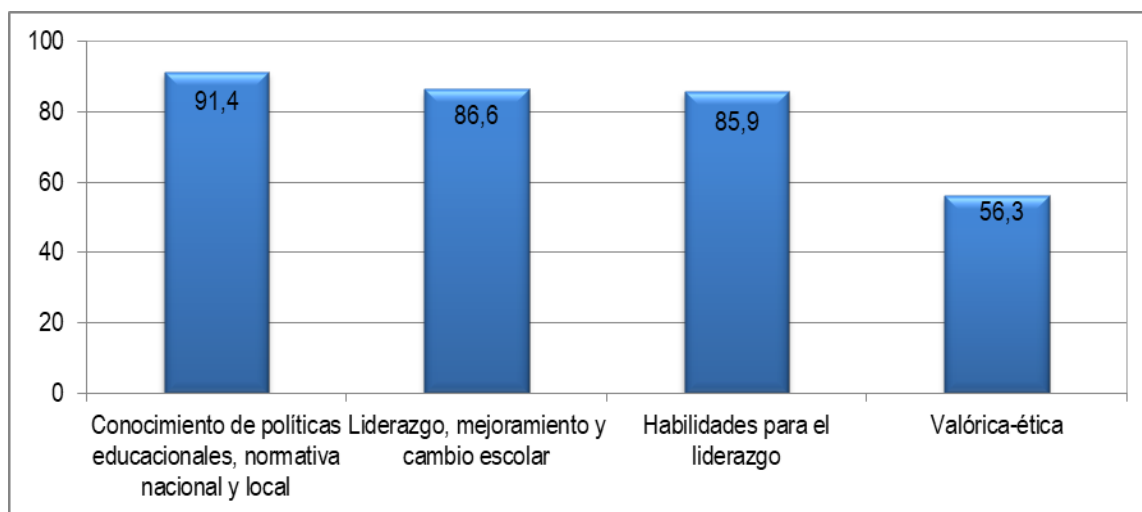
Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2: Resultados “Post - test” por dimensiones:

Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia.

Se puede determinar, que la dimensión referida a conocimientos de políticas educacionales, normativa nacional y local, se incrementa en 7 puntos, de acuerdo manifiestan los directores de la muestra. Lo que da cuenta de la efectividad del trabajo realizado a lo largo de la implementación del programa, en el caso de esta sub-dimensión, su impacto tiene un efecto trascendente para ambos focos de esta investigación, ya que para desarrollar y fortalecer habilidades para el liderazgo y la gestión escolar, es imprescindible conocer el marco legislativo actual y las macro y micro políticas educacionales al respecto.

En directa dirección a los ejes abocados en esta investigación, la dimensión de “Liderazgo, mejoramiento y cambio escolar” aumenta en 8,8 puntos al finalizar el programa, porcentaje alto si consideramos que la cobertura temporal del programa fue solo de seis meses. Lo que en definitiva da cuenta de que el programa fue una instancia en donde para muchos, según se señaló por directivos: “fue una instancia para reflexionar sobre muchos aspectos de mi situación que debían ser revisados para ser nuevamente aprehendidos” (director número 2).

Spillance y Coldren, 2011, en James Spillane y Melissa Ortiz, nos mencionan en el libro “Liderazgo educativo en la escuela. Nueve Miradas (CEDLE 2016), que los profesionales pueden reflexionar sobre cómo el rediseño de determinados aspectos de su situación puede transformar la práctica de liderar y gestionar en sus escuelas. Por lo tanto, se puede inferir que la amplitud porcentual que tiene este eje, se debe, como señala el director enunciado, a la reformulación de las prácticas de liderazgo y su situación. Entendiéndose que el estado de las prácticas de liderazgo también se constituye en la naturaleza de los elementos y personas (formales -y- no formales, instaladas y ocasionales) que interactúan para propiciar, orientar u obstaculizar el liderazgo, el mejoramiento y el cambio escolar.

En cuanto a la dimensión de “Habilidades para el liderazgo”, los resultados se mantienen entre el Pre-test y Post-test. A diferencia de lo que manifiestan los resultados de la totalidad de directores, en donde se observa un alza de 2,6 puntos porcentuales. Primero que todo, debemos tener presente, que las habilidades para el liderazgo son una variable explicativa, no una variable dependiente del liderazgo. Por lo tanto, los resultados nos evidencian, por una parte, que los directores consideraron desde el inicio del programa, que se encontraban en un buen punto respecto sus destrezas o talentos para liderar o dirigir sus instituciones. Y al finalizar su participación en el PID, mantuvieron esta percepción.

Una de las probabilidades, es que al ser una evaluación temprana (respecto al término del programa), es difícil considerar un avance concreto en este aspecto, ya que las habilidades requieren de tiempo para lograr mayor desarrollo o afianzamiento. Por lo cual, se espera que en la continuidad del programa, los líderes escolares continúen implementando o den curso a las estrategias y orientaciones co-construidas tras su participación en el PID. Y dependiendo de la etapa en que se encuentre su implementación, o el carácter que posea, utilicen las habilidades que ya poseían o las que se añadieron o fortalecieron. Ello dependerá de las particularidades del sistema educativo que constituye a sí a cada institución. Entendiéndose que cada escuela o liceo presenta una multiplicidad de prácticas para enfrentar la docencia y el liderazgo, lo que sitúa a las escuelas y liceos chilenos en niveles de logro o fases de desarrollo diferentes. Por lo cual, dependiendo de la estructura educativa existente, serán las habilidades que los líderes escolares deban movilizar (de forma focal). Ello dependerá del diagnóstico que se realice en base a las diferentes prácticas interrelacionales que existan, y el estado en el que se encuentren.

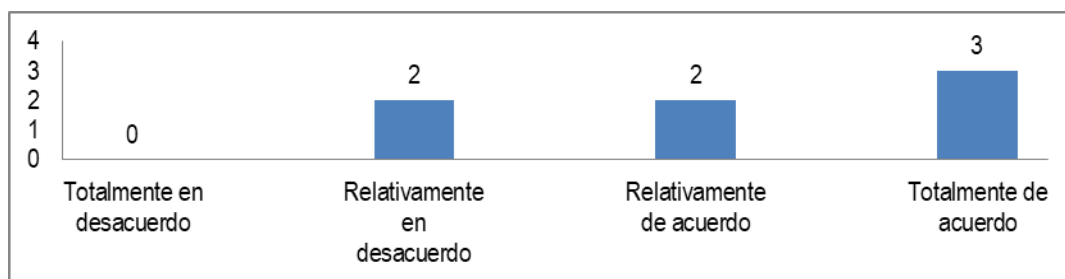
Por último, la dimensión ética nos muestra que hay una disminución de 3,7 puntos, manifestándose tanto en la muestra abocada, como en la totalidad de directores una tendencia a la baja en esta dimensión (-8,6%) en este último caso. Lo cual se explica debido al trabajo cognitivo y reflexivo desarrollado en torno a esta variable. Aspecto en relación al cual muchos líderes manifiestan estar condicionados por las externalidades administrativas de tipo municipal, lo que restaba responsabilización a esta dimensión. Respecto a lo cual los directores, tras su participación en el programa de inducción se hicieron más consientes. Lo que hace que esta dimensión sea la única que disminuye en relación a las otras tres.

En cuanto a la segunda sub-categoría, concerniente a la “Red de Directores”, propuesta fundada en el “aseguramiento de conformación de redes pares para trabajo colaborativo mutuo, que le diera continuidad al programa”¹⁸. Para lo cual, y mediante las diversas técnicas y metodologías implementadas en las etapas del PID, se promovió y fortaleció el trabajo individual y colectivo en un ambiente de apoyo mutuo y crecimiento, que permitiera movilizar este objetivo.

Para determinar el nivel de alcance de ello, se analizan los resultados del “Post-test”, obtenidos tras la cuantificación de la pregunta número 17, presente en el módulo cuatro: “Trabajo de Campo – Pasantía”, donde se pregunta al director si desarrolló y aplicó los conocimientos profesionales y habilidades con trabajo de redes y trabajo colaborativo entre pares de un mismo territorio escolar, definiéndose 4 niveles de alcance, que manifiestan la siguiente tendencia:

Gráfico 3: Resultados “Red de directores”:

Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que un 38% está totalmente de acuerdo con que el programa le permitió desarrollar y aplicar sus conocimientos profesionales y habilidades de trabajo de redes y trabajo colaborativo entre pares de un mismo territorio escolar. Lo cual da cuenta, que existe una tendencia positiva a considerar que este objetivo se cumplió entre la muestra

¹⁸ Información extraída desde el documento de formulación del programa de inducción de directores noveles del CPEIP.

representativa utilizada, ya que además, un 25% de los directores nóveles manifestó que se encontraba relativamente de acuerdo con esta afirmación.

En contraposición, un 25%, manifestó que está relativamente en desacuerdo con dicho planteamiento. Lo cual se asocia a que, la conformación de redes requiere de un tiempo más prolongado para su corroboración. Es decir, este aspecto en particular, se circunscribe a la continuidad del programa, por lo que este porcentaje es consecutivo de un factor temporal.

Por último, la sub-dimensión “Planes de mejora”, atiende a lo explicitado por el CPEIP en la formulación del programa a nivel país. Cuyo fin para el equipo precisó de dar cumplimiento a la necesidad de, “elaborar y entregar a cada director un Plan de Mejora Individual que permita orientar su proceso de autoformación. Este plan de Mejora Individual debe ser entregado por el mentor y el coordinador y/o director del programa a los directores participantes en una instancia privada, personalizada y presencial”.

Su diseño respondió a prioridades de formación determinadas por el estado avance de sus competencias. Aspecto evidenciado a lo largo de la implementación del programa de inducción, y monitoreado por el mentor, en cuanto a las prácticas re-aprehendidas y aquellas aprendidas por el director. Las cuales fueron cuantificadas a través de la determinación del estado final, contrastado y corroborado con la aplicación del post-test.

Para su formulación el equipo PID CPEIP – UTALCA, diseñó un instrumento denominado “Plan de Autoformación Profesional 2018 (PAF)”, cuyos resultados, respecto a la muestra utilizada para esta investigación, manifestó las siguientes prioridades de autoformación en sus resultados:

Tabla 7: Prioridades de Autoformación Directores - Plan de Autoformación:

Tabla 8

Posicionamiento	Prioridad de Autoformación	Dimensión del MBDLE asociada	Nº de directores que lo incorporan al PAF	Porcentaje de directores que lo incorporan al PAF
1	Plan de Desarrollo Profesional	Desarrollando capacidades profesionales	5	62,5%
2	Planificación Estratégica	Construyendo e implementando una	4	50%

		visión estratégica compartida		
2	Equipo de Gestión	Desarrollando capacidades profesionales	4	50%
2	Cultura y Desempeño Organizacional	Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	4	50%
2	Plan de Acompañamiento y Retroalimentación	Liderando y Monitoreando los Procesos de Enseñanza	4	50%
3	Plan de Acción de Redes Comunitarias	Desarrollando y Gestionando la Organización	2	25%
4	Actualización del PEI	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	1	12,5%
4	Incorporación de Padres y Apoderados	Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	1	
4	Ruta de Trabajo en torno a los Insumos de Gestión	Desarrollando y Gestionando la Organización	1	12,5%
4	Prácticas Pedagógicas Efectivas	Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje	1	12,5%
4	Organización de Actividades Directivas	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	1	12,5%

4	Proceso de Evaluación y Retroalimentación al Desempeño	Desarrollando Capacidades Profesionales	1	12,5%
4	Delegación de Actividades	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	1	12,5%
4	Ruta de trabajo Gestión de Recursos	Desarrollando y Gestionando la Organización	1	12,5%
4	Plan de Trabajo Colaborativo	Desarrollando Capacidades Profesionales	1	12,5%
4	Ruta de Trabajo en torno a los Insumos de Gestión	Gestionando la Organización	1	12,5%

Fuente: Elaboración propia

Al analizar las prioridades de autoformación que arrojó la muestra de directores nóveles seleccionados para esta investigación, podemos observar que el posicionamiento de ellos, responde a la necesidad de abordar el área de los conocimientos profesionales vinculados al liderazgo o al actuar del líder, desde una mirada de la gestión directiva, según se establece en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE). Márgenes que son precisamente, los enfoques sobre los cuales se buscó describir y precisar los conocimientos y capacidades del líder.

Dado que las prioridades del “Plan de Autoformación Profesional” (PAP), posicionan como prioridad al trabajo en torno al “Plan de Desarrollo Profesional con un 62,5%. Y tras ello, a la “Planificación Estratégica” y la conformación del “Equipo de Gestión” con un 50% respectivamente. Temáticas relacionadas con la dimensión del “Desarrollo de Capacidades Profesionales” y la “Construcción e Implementación de una Visión Estratégica Compartida”, establecidas en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE).

Una de las razones por la cuales el “Plan de Desarrollo Profesional” abarca el mayor porcentaje es, además de la solicitud emergente de este plan en las instituciones escolares, la necesidad que manifiestan los directores de ser orientados en torno a la construcción de este instrumento. Ya que en el curso del programa manifestaron carecer de metodologías para diseñar e implementar planes de este tipo. Reconociendo deficiencias en torno a la planificación de acciones de apoyo concreto, el acompañamiento a los procesos

pedagógicos de la mano de la formación continua, y el desconocimiento en torno a metodologías de formación de adultos (docentes y otros profesionales de la educación), en a lo menos un 75% de los directores de la muestra.

El director número 1 señaló en una sesión de mentoría, “es necesario definir un plan de desarrollo profesional acorde a las exigencias normativas actuales, ya que junto al equipo no logramos insertar a esta altura del año, esta necesidad que se nos exigió en el mes de junio 2017. Lamentablemente no hemos recibido orientaciones a nivel comunal, y no hemos logrado bajar con claridad, la rigurosidad cognitiva de estas orientaciones, y situarlas de forma práctica, en la realidad que arrojan los diagnósticos que poseemos en la escuela”. Descripción que da cuenta de que a pesar de que existan variados diagnósticos en las instituciones escolares, hay dificultades para sistematizar la información, co-construir e instalar estrategias de forma colaborativa, monitorear y evaluar sus impactos, y proyectar su re - orientación y desarrollo.

En cuanto al análisis que se logró realizar en torno a la preponderancia que adquiere la necesidad de abordar una “Planificación Estratégica”, se consideran, entre sus razones, aseveraciones directivas tales como, “aspiro, tras mi participación en el programa, a comenzar un año escolar 2018 con procesos planificados estratégicamente, de manera que no se desaproveche tiempo del año en curso en realizar estas etapas que se pueden adelantar”. En la misma línea se señala que, “en nuestra institución faltan instrumentos de gestión para llevar a cabo una planificación estratégica, que idealmente debería estar al día en el mes de marzo próximo (al menos en lo que respecta el primer semestre)”.

En cuanto a la temática relativa al, “Equipo de Gestión”, sus resultados y análisis, arrojan, que tras la carencia de equipos de estas características, se esconde una profunda ausencia de proceso de trabajo colaborativo en las escuelas. Lo que posicionó durante mucho tiempo, a la conformación del equipo de gestión como algo poco trascendente en términos de comunicación, evaluación constante y re-diseño de canales de trabajo técnico con el resto de los docentes.

En cuanto al área de la Gestión, las temáticas con mayor detección de recurrencias son, “Estrategias que permitan gestionar la consecución de recursos externos, redistribuir los existentes, generar mecanismos de seguimiento y coordinación”, con un 50%; “Acompañando y retroalimentando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, con igual porcentaje; “Diseñar un organigrama de trabajo institucional, que oriente y delimite una estructura de trabajo articulado”, con un 25%.

Respecto al clima organizacional, abordado a través de temática como, “Estrategias para el cambio organizacional que se traduzcan en una cultura de altas expectativas”, alcanzó un 50% de implementación en la muestra, y correspondiente al eje “otros”.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

En el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar se proponen las prácticas y los recursos personales, en términos de principios, conocimientos y habilidades que deben conectar los líderes escolares para desarrollar un liderazgo, y una gestión directiva que impacte en los procesos de mejora y la concreción de objetivos y metas declaradas en el proyecto educativo institucional.

Uno de los elementos principales de la actual Reforma a la Educación Chilena ha sido su énfasis en la dimensión de liderazgo. A este respecto, la institucionalidad educacional ha planteado la necesidad de desaprender y aprender las prácticas directivas exigidas por los marcos referenciales y los estándares indicativos de desempeño, fijados para los líderes directivos, sus establecimientos escolares y los sostenedores.

La investigación, mediante el estudio epistemológico y metodológico asociado a la conceptualización teórica y práctica relativa al liderazgo y la gestión educativa, ha logrado incorporar en el discurso, la idea de la importancia en torno al fortalecimiento de la Educación Pública del país. En relación a lo cual, es determinante la figura de un director empoderado con los ideales y convicciones asociadas a la reivindicación de la educación pública, responsable de su autoformación, y su compromiso con el trabajo riguroso. Permiten, transformarlo en un agente capaz de favorecer u obstaculizar la instalación de procesos, la generación de una cultura de altas expectativas, y el alcance de logros y resultados que den cuenta de la existencia de organizaciones efectivas.

Por ende, para que las instituciones escolares aludidas puedan situar la mejora como eje articulador y promotor del desarrollo e instalación de capacidades en sus comunidades escolares, es crucial la profesionalización de las prácticas pedagógicas y directivas. Y respecto a ello, es fundamental el apoyo de la investigación en gestión educativa y liderazgo encabezada por Universidades del Estado, especializadas en programas formativos de este tipo, dirigidos a los líderes escolares de nuestro país.

A partir de ello, y respondiendo al desafío planteado por organismos internacionales y la investigación nacional, es que este trabajo indagatorio recoge el diseño e implementación del Programa de Inducción para Directores Noveles del CPEIP y la Universidad de Talca

desarrollado durante el año 2017. Ya que esta estrategia, de acuerdo se ha descrito y analizado en esta investigación, logra responder, considerando los actuales estándares y la normativa atinente al Liderazgo y la Gestión Escolar existentes en nuestro país, al desafío de generar mecanismos apoyo y formación para los directores de las escuelas y liceos públicos del país. Realizando un trabajo focalizado en las particularidades del contexto socio – cultural sur maulino, las problemáticas existentes en este espacio de interrelaciones abiertas en las que están situados los centros escolares, las exigencias y responsabilidades a las cuales se ven enfrentados los líderes directivos de la zona geográfica aludida.

Respecto a las competencias iniciales de los líderes escolares que conformaron la muestra seleccionada que participó en el Programa de Inducción de Directores Noveles, se logró establecer que las principales necesidades detectadas se situaron en torno a las áreas de gestión y liderazgo educativo, y por este motivo, la mayor cantidad de actividades temáticas estuvo focalizadas en ellos. A pesar de que la dimensión más baja fue la dimensión ética, con un 65% de logro. Las prioridades formativas individuales no estuvieron centradas en ella, ya que, conocido los antecedentes o argumentos enunciados por los directores, el equipo PID CPEIP – UTALCA decidió abordar en ambas técnicas de trabajo, y en sus actividades temáticas diseñadas, un apartado dirigido a la concientización legislativa y ética las estrategias y las prácticas abordadas.

En orden de descenso, se situó la dimensión de “Liderazgo, Mejoramiento y Cambio Escolar”, con un 77,8% de alcance, según el instrumento cuantitativo o “Pre-test”. A la cual se asocian, mediante el instrumento de “Autoevaluación de las Prácticas” tres sub-dimensiones. La primera de ellas fue, “Construyendo e implementado una Visión Estratégica Compartida”, donde un 65% manifiesta su necesidad de implementación. Al igual que la sub-dimensión de “Desarrollando las Capacidades Profesionales”, donde un 40% de los líderes manifiesta necesaria su incorporación en los planes formativos. Y por último, adquiere preponderancia la sub-dimensión de “Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, respecto a la cual un 50% de los directores de la muestra, manifiesta que es necesario trabajar las prácticas asociadas a ella.

En seguida, la dimensión del “Pre-test” de “Conocimiento de Políticas Educativas, Normativa Nacional y Local”, alcanzó un 84,4% de logro, lo que se ratificó a través las sub-dimensiones asociadas del instrumento de “Autoevaluación de las Prácticas”, tales como la relativa a “Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar”, donde un 50% manifestó que era necesario abordar.

Por otra parte, la dimensión con mayor desarrollo, relativa a la existencia de “Habilidades para el liderazgo”, manifestó un favorable un 86% de alcance. A la cual se asociada la sub-dimensiones del instrumento de “Autoevaluación de las Prácticas” de, “Gestión del liderazgo y Gestión institucional”, donde un 50% consideró que era necesario abordar en los planes formativos una serie de temáticas que requerían de estrategias más asertivas o desconocidas por ellos.

En cuanto al proceso de implementación del Programa de Inducción a Directores Noveles, fue crucial el trabajo en torno al “Autoconocimiento”, las “Técnicas de trabajo” y las “Metodologías” utilizadas para el desarrollo objetivo de esta estrategia ministerial. En relación a ello, fue primordial encabezar esta etapa comenzando con la primera sub-categoría especificada. Su abordaje se realizó, primordialmente, mediante el “Plan Temático de Acompañamiento Individual”, a través de la temática definida como: “Capacidades personales y profesionales del director”. Para el caso de la muestra escogida un 100% de los directores posicionaron este aspecto en la primera opción de trabajo. Respecto al control de productos o evidencias en relación a ella, se detectó que la totalidad de líderes escolares lograron poner en curso la propuesta, situando en un promedio de 65% la propuesta de desarrollo personal co-construida. Lo cual se evidenció a través de las acciones personales puestas en curso, manifestadas mediante el relato oral registrado en las notas de campo, y los ejemplos concretos ilustrados en los planes de alcance metas y objetivos personales o profesionales (ver anexo número dos). Sin lugar a dudas, esta estrategia permitió fortalecer el trabajo profesional en torno a sus capacidades relativas a su propio liderazgo y gestión.

Respecto a las técnicas de trabajo, tal como se mencionó, existieron dos tipos, las presenciales y las técnicas a distancia. En relación a la primera, se cumplió en un 100% nivel de exigencia ministerial a cursar. Debido a las necesidades detectadas, al orden de prioridades y las metodologías de abordaje. Un 32% de las temáticas señaladas están relacionadas con el eje de “Liderazgo”, un 25% se relaciona con la “Gestión” y un 44% con otras áreas. Lo que entrega una preponderancia a los dos primeros ejes, que en conjunto alcanzan un 57%.

En la otra arista, los módulos a distancia, mediante su “Plan Temático de Actividades a Distancia” se logra una cobertura del 70% la exigencia ministerial propuesta. Los ejes de “Liderazgo” alcanzan un 27,3% de abordaje, el área de “Gestión” un 64%, y otros ejes un 40% de focalización. Los resultados dan cuenta de un mayor grado de implementación de la modalidad de trabajo presencial, que del a distancia. Respecto a lo cual hay que tener presente que un 43% del tiempo destinado al programa, fue para la primera modalidad, y un 57% para el formato a distancia. Lo que facilita las probabilidades de que esta técnica alcance un mayor índice de cobertura, dado el factor de tiempo de permanencia. A ello se suma, lo que señalan los líderes en el registro de notas de campo, cuyas aseveraciones manifiestan una tendencia a señalar que el trabajo presencial dada la relación directa: “genera un ambiente de apoyo mutuo que enriquece el proceso formativo y socializador entre el mentor y el mentoriado, lo que vuelca en un 100% mi atención al espacio de tiempo exigido para el desarrollo de la visita”.

Por otra parte, es importante tener presente que el trabajo a distancia se ve incidido por las dificultades que ocasionó la participación en el “Chat o momento sincrónico”, dado las

particularidades enunciadas en el capítulo dedicado a ello, lo que hace descender el porcentaje e impide la cobertura total en este módulo.

A partir de los resultados, y el análisis expuesto en lo relativo a las técnicas utilizadas, se puede concluir que las dimensiones de “Liderazgo” y de “Gestión”, fueron detectadas, a partir, del reconocimiento, identificación y análisis de necesidades y el ejercicio de autoconocimiento logrado, fueron preponderantes en el trabajo individual presencial y en el grupal a distancia.

En relación a las metodologías utilizadas, su diseño e implementación contó una formulación lógica, que consideró, momentos o fases (tiempos y espacios), método de trabajo y evaluación. Su desarrollo estratégico consistió en un trabajo co-participativo entre el mentor y el mentoriado. Las temáticas abordadas, fueron respaldadas por los planes formativos, ya sea el relativo al acompañamiento presencial o al a distancia. Respecto a cada uno de ellas, los mayores porcentajes de aplicabilidad resultaron situar a temáticas relativas al liderazgo, como: Diagnóstico de las competencias personales y laborales del director, con un 100% de ejecución; Construcción de una planificación estratégica personal del director con un 25%; Co – construcción de un plan de mejora para la gestión del liderazgo directivo, con un 25%.

En cuanto al área de la Gestión, las temáticas con mayor detección de recurrencias son, “Estrategias que permitan gestionar la consecución de recursos externos, redistribuir los existentes, generar mecanismos de seguimiento y coordinación”, con un 50%; “Acompañando y retroalimentando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, con igual porcentaje; “Diseñar un organigrama de trabajo institucional, que oriente y delimite una estructura de trabajo articulado”, con un 25%.

Desde la metodología cualitativa la implementación de estrategias señaladas, operó, de manera formal, a través del instrumento de control de evidencias. Oficializado en el último tercio de implementación del programa, el cual alcanzó un 65% de desarrollo en los directores muestrales. Probablemente su producción hubiese sido más elevada, mientras más temprana su exigencia.

Y por último, en lo relativo a las competencias de los directores tras la finalización del programa, se logró determinar, tras la aplicación del post-test, que la dimensión referida a “Conocimientos de Políticas Educativas, Normativa Nacional y Local”, se incrementa en 7 puntos, de acuerdo manifiestan los directores de la muestra. Lo que da cuenta de la efectividad del trabajo realizado a lo largo de la implementación del programa, principalmente en lo relativo a los focos de esta investigación. Ya que para desarrollar y fortalecer habilidades para el liderazgo y la gestión escolar, es imprescindible conocer el marco legislativo actual y las macro y micro políticas educativas existentes.

En esta misma línea focal, la dimensión de “Liderazgo, Mejoramiento y Cambio Escolar” aumenta en 8,8 puntos según manifiesta la muestra seleccionada. Porcentaje alto si consideramos que la cobertura temporal del programa de inducción fue solo de seis meses.

En cuanto a la dimensión de “Habilidades para el liderazgo”, los resultados se mantienen entre el Pre-test y Post-test. A diferencia de lo que manifiestan los resultados de la totalidad de directores, en donde se observa un alza de 2,6 puntos porcentuales. Lo que se explica, debido a que las habilidades para el liderazgo al ser una variable explicativa, no dependiente del liderazgo, requieren de un mayor tiempo de implementación, es decir mayor temporalidad destinada al ensayo y error, propio del trabajo que requiere el desarrollo o fortalecimiento de habilidades.

Por último, la dimensión “Ética” nos muestra que hay una disminución de 3,7 puntos, en la muestra abocada, y de 8,6% en la totalidad de directores participantes, transformándose en la única dimensión que disminuye en relación a las otras tres. Lo que se debe, de acuerdo a lo detectado, al trabajo normativo y reflexivo desarrollado en torno a la responsabilización ética del director respecto a los resultados y la instalación de procesos en sus instituciones, más allá de los factores por los que se ve trastocado su desempeño ético.

En cuanto al segundo objetivo propuesto por el CPEIP, relacionado con la creación de una “Red de Directores”, se logró determinar que un 38% está totalmente de acuerdo con que el programa permitió en gran medida el desarrollo y aplicación de conocimientos profesionales y habilidades de trabajo de redes y trabajo colaborativo entre pares de un mismo territorio escolar, y un 25% de los directores nóveles, manifestó que se encontraba relativamente de acuerdo con esta afirmación, lo que permite identificar una tendencia positiva en torno a la valoración más alta, con un 63% de alcance.

Por último, la sub-dimensión “Planes de mejora”, termina definiendo que las tres necesidades de autoformación con mayor incidencia de ser abordadas de forma autónoma el año 2018, se centran con un 62,5% en el trabajo estratégico en torno al diseño e implementación de un “Plan de Desarrollo Profesional”, y tras ello, el requerimiento de contar con una “Planificación Estratégica”, y la conformación del “Equipo de Gestión”, con un 50% respectivamente.

Así, tras la finalización de las etapas y productos generados, en términos de detección e instrumentación técnica estratégica acorde a la realidad personal y profesionales de los directores representativos, se cierra el PID CPEIP – UTALCA, cumpliendo con los últimos procedimientos acorde a los lineamientos de formulación de la entidad ministerial, y planteando importantes desafíos a los directores. Centralizados en la capacidad de ser aprendiz, la responsabilización en torno al desafío de implementar el Plan de

Autoformación, y tras ello, la profesionalización de su rol, requieren de un trabajo arduo y riguroso en todos los espectros en el día a día.

Capítulo VI: Fuentes de información:

- Barreto, I., Velandia, A., Rincon, J. (2011). Estrategias metodológicas para el análisis de datos textuales: aplicaciones en psicología del consumidor. *Ediciones Suma Psicológica*, vol.18, n.2, 7-15.
- Baeza, M. (2001). Manual de metodología cualitativa. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.
- Carrasco, A. y González, P. (2016). “Antecedentes y experiencias de formación de mentores para el acompañamiento a directores nóveles. Antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes” Informe Técnico No. 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Cedle, Centro de Desarrollo y Liderazgo Educativo. (2016). *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas. El Surgimiento de la Gestión Educativa como Campo de Estudio en América Latina*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- CEPPE, Centro de Estudios de Políticas y Práctica en Educación. (2009). Informe Final Estudio: “Inducción a Directores en el Sistema Escolar”. Santiago de Chile.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ed. Morata.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, B y Batista, P (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta. Ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Horn, A., Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Revista Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad.*, 9 (2).
- Méndez, D. y Vásquez, C. (2017, julio). Presentación digital, Formación de Mentores 1 – 2, del Programa de Inducción de Directores Nóveles Región del Maule 2017 (CPEIP – UTALCA). Talca: UTALCA – IDDE.

Nef, J. (2000). El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2), 138-147.

OREALC/UNESCO Santiago, Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2014. Capítulo VII. Formación de los directores escolares. *El Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Formación de los directores escolares* (pp. 79-106). Santiago: Imbunche Ediciones LTDA.

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Von Baer, H. (2015, mayo). Descentralización y desarrollo regional en Chile. Seminario de experiencias de desarrollo y descentralización. Santiago de Chile: SUBDERE. Programa Universidades-Gobiernos Regionales.

Cibergrafía:

Carrasco, A. y González, P. (2016). *Curso formación de mentores para el acompañamiento a directores principiantes, antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes “Informe Técnico N°7 Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar”* Santiago de Chile: Diseño gráfico editorial: Matías Mancilla.

CPEIP, Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2017. *Comunicado de prensa sobre apertura de Programa de Inducción a Directores Noveles*. Disponible en: <http://www.cpeip.cl/2017/04/27/inducccion-directores/>.

Distancia entre ciudades. (2018, Marzo 12) Cálculo de distancia 00068. <http://www.distanciaentreciudades.cl/distancia-mapa/entre-talca/mapa-linares/9006/>

Ministerio de Educación, Liderazgo Escolar, 2017. *Objetivos del Programa de Inducción a Directores Noveles*. Disponible en: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/programa-induccion-directivos/>

Ministerio de Educación (2008). Ley N° 20.370 establece la Ley General de Educación. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

- Ministerio de Educación (2011) Ley N°20.501 de la Calidad y Equidad de la Educación. Disponible en http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%2020501%20Calidad%20y%20Equidad%20Educacion.pdf
- Ministerio de Educación (2013). Decreto N°381 Establece los otros Indicadores de calidad educativa. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1055510>
- Ministerio de Educación (2015) Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Disponible en <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Muñoz, G., Marfán, J., (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Pensamiento Educativo* .48(1), 63-80.
- Nef, J. (2000). El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2), 138-147.
- Oficina de Estudios y Políticas Agrarias “ODEPA” (2018). Región del Maule, Información regional 2018. Santiago de Chile: Ministerio de Agricultura. Recuperado 05 de Agosto 2018. Disponible de <https://www.odepa.gob.cl>
- Société Française de Coaching. (2018, Julio 07). Discusión [Mensaje 4]. <http://www.sfcoach.org/>
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, (1e).
- Villa, E., Martín, V., De Oña, J., et al. (2013). La educación en instituciones penitenciarias. Historia, Políticas públicas y buenas prácticas. [versión electrónica]. *Revista de Educación* N°360, 1 – 744. Disponible en <https://books.google.cl/books>

Capítulo VII: Anexos

Anexo N°1. Glosario de términos:

Anexos 1

PID: Programa de Inducción de Directores Noveles.

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

MBDLE: Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

SADP: Sistema de Alta Dirección Pública.

CEDLE: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo.

DAEM: Departamento de Administración de Educación Municipal.

PIB: Producto Interno Bruto.

ODEPA: Oficina de Estudios y Políticas Agrarias.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

CEPPE: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ACE: Agencia de la Calidad de la Educación.

Anexo N°2. Glosario de términos:

Anexos 2

Reforma educacional: Conjunto de desafíos que buscan generar un cambio en la educación chilena a lo largo de toda la trayectoria escolar, desde una mirada multidimensional y proyectiva, que se inicia el año 2015. Cuyo centro está focalizado en el fortalecimiento e impulso de una Educación Pública pluralista e integradora, que mejore sus estándares y alcances.

Las bases de la reforma se centran en siete áreas. La primera de ellas, es crear una nueva institucionalidad y exigencias para la Educación Parvularia; la segunda, es materializar un conjunto de planes y programas que busquen fortalecer la Educación Pública; la tercera, es implantar un Sistema Nacional Docente; la cuarta, es resguardar un Sistema Educacional Escolar Inclusivo; la quinta, es crear un nuevo Sistema de Educación Pública; la sexta, es garantizar la gratuidad, fomento y reforma a la Educación Superior, y por último, la séptima, es crear planes y programas para la Educación Técnico Profesional del país.

Fortalecimiento del liderazgo escolar: Conjunto de iniciativas que el Ministerio de Educación ha dispuesto para fortificar la función directiva en el marco de la Reforma Educacional. Para lo cual se han incorporado acciones provenientes de la División de Educación General (DEG) y del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Una las de las iniciativas es el Programa de Inducción de Directores Noveles (PID), cursado por el CPEIP y Universidades pertenecientes a la red de Liderazgo del Ministerio. Este programa se materializa en un plan de formación de directores con el fin de otorgar, desarrollar y reforzar las competencias para ejercer el cargo de director de un establecimiento educacional.

Carrera directiva: Profesionalización del rol de los líderes directivos de las escuelas y liceos públicos del país, a través del cumplimiento de una serie de estándares y exigencias institucionales, traducidas en el cumplimiento de metas o índices de mejora. Posiblemente, a medida que trascorra la reforma educacional en curso, se presentará el diseño de una articulación de estos aspectos (enmarcados en el convenio de alto desempeño), y una estrategia de acompañamiento y evaluación en torno al liderazgo y la gestión directiva del líder en sus institucionales escolares, que permita establecer un mecanismo de evaluación, mediante un encasillamiento de progresión o alcance de metas.

Directores noveles: Terminología alusiva a los directores que se inician por primera vez en el ejercicio cargo, en establecimientos escolares municipalizados del país, y que han participado en concurso público, mediante el Sistema de Alta Dirección Pública (ADP). Lo que los acredita para participar del Programa de Inducción de Directores Noveles (PID) del CPEIP.

Gestión escolar: Ámbito que nace desde el ámbito de la gestión, ampliando sus principios generales al campo específico de la educación. No es una disciplina teórica, muy por el contrario, es una disciplina aplicada en la cotidianidad de su práctica, e influenciada por el discurso de la política educativa. Por lo tanto, la gestión educativa es una disciplina en la cual interactúan los planos de la teoría, de la política y de la práctica.

Prácticas de mejora cualitativas: Hace referencia a acciones claras y consistentes, que forman parte de una organización sistémica, donde interactúan aspectos normativos y elementos presentes en la vida cotidiana de la escuela. Las que mediante el trabajo colaborativo y la acción estratégica, logran impactar positivamente, generando una sensación de satisfacción por el trabajo realizado, que con el tiempo, refuta en la obtención de mejores índices de logro cuantitativos.

Nudos críticos: Problema que por su proyección, ha generado un sin número de consecuencias, y que con el trascurso del tiempo e inamovilidad, se ha transformado en obstáculo nudoso, de compleja resolución.

Prácticas de liderazgo: Da cuenta de un estándar que engloba un conjunto de micro - acciones, que propician el ejercicio práctico del qué hacer del líder directivo.

Perfiles directivos: Conjunto de rasgos (personales y profesionales) peculiares, que caracterizan a los líderes directivos, y que definen en gran medida, el estilo de liderazgo y el ejercicio de las prácticas asociadas a su gestión.

Estándares de desempeño indicativos: Los Estándares Indicativos de Desempeño son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Estos se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y fueron elaborados con el propósito de apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir al cumplimiento de metas.

Planificación y gestión de resultados: La planificación es una fijación racional de objetivos y metas (cuantitativas) a conseguir, y la posterior determinación, coordinación y control de la óptima combinación de medios para alcanzarlos.

Liderazgo del director: Acción de motivar en conjunto hacia el logro de los objetivos organizacionales, mediante el uso de la influencia no coercitiva, y el empleo de capacidades en torno a la gestión educativa.

Comunidad educativa: Conjunto de personas cohesionadas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa, cuyo objetivo es la calidad de los aprendizajes y el alcance metas.

Visión estratégica compartida: Mirada proyectiva, respecto al establecimiento y sus objetivos. En ella tienen más importancia los principios y las líneas de acción, que las actuaciones. Su definición y actualización es una construcción conjunta. Es de vital importancia que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa.




Técnicas de trabajo: Mecanismo de ejecución de un programa o plan de trabajo, mediante el cual, se despliegan una serie de metodologías y actividades, que permitan alcanzar objetivos.

Acompañamiento: Acción de ir en compañía de otra u otras personas. En este caso, el líder directivo es acompañado por un mentor (u tutor) en el establecimiento educacional. Este último debe ser un profesional que cuente con experiencia en el ámbito directivo, o que posea especialización en el ámbito de la gestión educativa. Durante el acompañamiento el mentor co-construye estrategias junto al mentoriado, para que el director las ejecute junto a sus equipos, con el objetivo de fortalecer sus capacidades para liderar y gestionar su institución.

Planes de mejora: Producto final, resultante de un proceso de evaluación y diagnóstico, personal e institucional del director. En el Programa de Inducción de Directores Noveles, se hace uso del término para referirse al plan de formación, definido al inicio, y al concluir el proceso, se hace mención a un plan de autoformación. Ambos son esencialmente una propuesta planificada (resultante de la identificación y análisis de necesidades) para mejorar o fortalecer las capacidades del líder escolar en el ejercicio de su gestión.

Anexo N°3: Contrato de Mentoría Programa de Inducción de Directores Noveles CPEIP – UTALCA:

Anexos 3

		
<p>Programa de inducción para <i>Directores Noveles</i></p> <p><u>CONTRATO DE MENTORIA</u></p>		
<p>Entre el Sr/Sra. _____, en su calidad de DIRECTOR/A y _____ en su calidad de MENTOR, se acuerda que han iniciado un Programa de inducción o acompañamiento profesional para fortalecer las habilidades propias del cargo de Director.</p>		
<p>Las condiciones para realizar este proceso son las siguientes:</p>		
<p>Sr/Sra. _____ (Director/a), se compromete a:</p>		
<ul style="list-style-type: none">✓ Mantener contacto fluido y permanente cada semana, realizando una entrevista de cuatro horas de duración con su mentor mientras dure el programa de mentoría (a lo menos 8 sesiones, desde el 14 de agosto hasta el 31 de diciembre del 2017).✓ Participar de las actividades programadas en la Plataforma E-Mineduc por cuatro horas semanales durante el Programa de Inducción.✓ Respetar el horario, día de sesión acordada, comunicando la necesidad de cambio o ausencia con la debida antelación, vía teléfono o correo electrónico, dando una alternativa de encuentro.✓ Trabajar en todo momento a favor de los objetivos convenidos conjuntamente para su desarrollo.		
<p>Sr/ta. _____ (Mentor), se compromete a:</p>		
<ul style="list-style-type: none">✓ Tratar con respeto y confidencialidad lo conversado en cada sesión de trabajo.✓ Estar atento al cumplimiento del horario y cronograma definido para el proceso.✓ Trabajar de manera colaborativa en virtud de los objetivos acordados.		
<p>Este contrato se extiende desde el 07 de agosto hasta 31 de diciembre del 2017.</p>		



**Firma
Director/a**

**Firma
Mentor**

Talca, 11 de Agosto de 2017

Anexo N°4: Programación Jornada de Evaluación - Cierre del Programa de Inducción de Directores Noveles CPEIP – UTALCA:

Anexos 4

		<p>Programa de Inducción para <i>Directores Noveles</i></p>			
<p>PROGRAMACIÓN JORNADA DE EVALUACIÓN DE CIERRE 18 de diciembre de 2017</p>					
<p>Lugar: Universidad de Talca – Avenida Lircay</p>			<p>Sala: 601</p>		<p>Horario: 9:30 - 14:00 horas</p>
<p>HORARIO</p>		<p>ACTIVIDAD</p>			
9:30 – 10:00:		Recepción (saludo bienvenida).			
10:00 – 10:10:		Palabras representante Universidad.			
10:10 – 12:00:		Taller red de directores.			
12:00 – 12:30:		Café.			
12:30 – 12:45:		Palabras representantes CPEIP.			
12:45 – 13:30:		Certificación PID.			
13:30 – 13:40:		Palabras representantes de los directores.			
13:40 – 13:50:		Evaluación de la jornada (instrumento).			
13:50 – 14:00		Consideraciones finales.			
<p>PROGRAMACIÓN JORNADA DE EVALUACIÓN DE CIERRE</p>					
<p>Lugar: Universidad de Talca – Sede Lircay</p>				<p>Horario: 9:30 am a 14:00 horas</p>	

Frontis Sala 601



Visión Satelital



Ref.: Confeción Equipo PID CPEIP – UTALCA.