

El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile*

The Functioning of the Directive Team during an Institutional Self-Assessment Process, in the Quality Assurance of School Management Policy Framework in Chile

Recibido: septiembre 2 de 2008 | Revisado: enero 14 de 2009 | Aceptado: febrero 24 de 2009

LUIS AHUMADA-FIGUEROA**
SERGIO GALDAMES-POBLETE
ALVARO GONZÁLEZ-TORRES
PAULA HERRERA-CABALLERO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo describir el funcionamiento de los equipos directivos que realizan una autoevaluación institucional en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en Chile. Mediante una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples se realizó un seguimiento de 10 establecimientos educacionales. Los resultados indican que el mayor cambio en las prácticas de los equipos directivos es aprender a trabajar en equipo con el resto de la comunidad educativa, sin embargo, esto no se traduce en el desarrollo de una cultura de evaluación y mejoramiento. En el análisis, se presenta un modelo que da cuenta de las fases por las que atraviesa el equipo directivo así como de los factores que facilitan o entorpecen el proceso de autoevaluación.

Palabras clave autores

Gestión escolar, organización escolar, autoevaluación institucional, aprendizaje de equipo.

Palabras clave descriptores

Gestión educacional, instituciones académicas, autoevaluación.

ABSTRACT

The research presented in this article describes the functioning of ten leadership teams that were engaged in the institutional self evaluation component of the System for Quality Assurance of School Management. Qualitative methods of multiple case studies were used to document how leadership teams described their own work over time. Results showed that the main change observed was that the teams learned how to work together with the rest of the school community. The documented changes, however, did not lead to the adoption of a culture oriented towards evaluation for continuous improvement. The discussion presents a model that describes the various phases of the team's process and beliefs, as well the factors that facilitated or hindered the self assessment process.

Key words authors

School Management, School Organization, Institutional Self Evaluation, Team Learning.

Key words plus

Educational management, Schools, Sel-evaluation.

* Artículo de investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt: 1060444)

** Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Av. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: lahumada@ucv.cl

El sistema de educación chileno ha experimentado cambios importantes en las últimas décadas que implican enormes desafíos, para los establecimientos educacionales. Desde 1990, el Ministerio de Educación ha implementado un proceso de transformación del sistema educativo que ha implicado una reforma educacional que considera, entre otras cosas, la extensión de la jornada escolar, una reforma curricular, un fortalecimiento de la profesión docente y la instauración de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

El SACGE, implementado por el Ministerio de Educación desde el año 2003, identifica procesos que debieran estar en el ámbito institucional en todas las escuelas. No obstante, no define un tipo ideal de establecimiento o de "buena escuela", más bien, identifica ámbitos donde las instituciones debieran generar prácticas sistemáticas, con el fin de obtener resultados de calidad y profesionalizar su gestión (Ministerio de Educación, 2005).

Los modelos de gestión escolar se han desprendido principalmente de dos grandes perspectivas de investigación y teorización sobre el mejoramiento de la calidad de la educación. Estas perspectivas son la Eficacia Escolar y el Mejoramiento Escolar. De acuerdo con Murillo (2004), la perspectiva de la Eficacia Escolar, considera fundamental el diagnóstico de las condiciones de entrada de los estudiantes, para identificar luego, los medios y recursos con los que se cuenta para alcanzar resultados educativos. Los enfoques que se ubican desde el Mejoramiento Escolar, apuntan a la identificación de los procesos y otras condiciones internas asociadas al mejoramiento de resultados, como focos determinantes de la calidad institucional. A pesar de las diferencias en los focos de medición, el avance de la investigación desde ambas perspectivas ha sido muy significativo para la identificación de los aspectos más regulares del funcionamiento de la organización escolar que afectan los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el Ministerio de Educación (2005) resalta que ambas corrientes coinciden en algunos elementos claves, que permiten plantear una posibilidad de diálogo entre estas dos propuestas, para entender el cambio y

mejoramiento en los establecimientos escolares. De hecho, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, contempla un mejoramiento continuo tanto en los procesos como en los resultados.

Específicamente, el Sistema propone cinco áreas de gestión en los establecimientos educacionales: cuatro sobre Procesos (Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos, Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes) y una de Resultados. Dentro de cada una de éstas áreas se define una serie de dimensiones y elementos de gestión que orientan al establecimiento educacional y, en particular, a su director y equipo directivo en un proceso continuo de mejoramiento de la gestión. La calidad es entendida por el Ministerio de Educación como una mejora sistemática en cada uno de estos elementos de gestión (Mineduc, 2005).

Diversos autores (Gaziel, Warnet & Cantón, 2000; Smith & Ngoma-Maema, 2003) han señalado que el objetivo que se busca con la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad, es desarrollar una cultura de autoevaluación que facilite el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, lo cual se manifestaría en más y mejores aprendizajes en los alumnos. Para el logro de este objetivo se plantea como necesaria la existencia de un equipo directivo capaz de generar un clima que favorezca el aprendizaje de los individuos y de los equipos (Castañeda & Fernández Ríos, 2007) así como el aprendizaje organizacional (Collison & Cook, 2007). El desarrollo de esta capacidad de aprendizaje en todos estos niveles fortalecería un compromiso con el proyecto educativo por parte de todos los actores del sistema educativo (Fullan, 1999; Mulford, Silins & Leithwood, 2004).

En los últimos años se han desarrollado diversos modelos e instrumentos para el estudio del aprendizaje de equipo y organizacional. Algunos de los modelos propuestos están basados en la teoría del procesamiento de la información (Huber, 1991), o en el proceso de interpretación de dicha información (Offenbeek, 2001) y ayudan principalmente a entender como un equipo aprende y se adapta durante la realización de determinada tarea (Burke, Stagl, Salas, Pierce & Kendall, 2006). Otros modelos,

complementarios a los anteriores, ponen énfasis en comprender cómo se articulan los distintos niveles de aprendizaje individual, de equipo y organizacional en una espiral de generación de conocimiento (Nonaka, Takeuchi & Umemoto, 1996) y cómo es el proceso de creación de un sentido compartido (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005).

En la presente investigación, en concordancia con el modelo de Huber (2001) y el de Offenbeek (2001), se entenderá por aprendizaje de equipo como un proceso en el que la información es adquirida, distribuida, interpretada, almacenada y recuperada, lo que conduce a un cambio en el nivel de conductas potenciales del equipo. Específicamente, interesa investigar el papel que juega el equipo directivo en la fase de autoevaluación institucional del sistema de aseguramiento de la calidad y su rol en la distribución, la interpretación y la utilización de la información necesaria para una comprensión de la realidad de cada establecimiento y la realización de acciones de mejoramiento continuo en sus procesos y resultados.

En establecimientos educacionales, las investigaciones (González, 2003; Somech & Drach-Zahavy, 2007) han demostrado que el trabajo colaborativo entre los distintos agentes que componen la organización (estudiantes, profesores, padres, comunidad, etc.) es fundamental, para el logro de una educación de calidad. Por otro lado, los equipos docentes han sido propuestos como una de las alternativas para mejorar la efectividad en las organizaciones escolares, al mismo tiempo que se presentan como medios para alcanzar la autonomía de quienes trabajan en establecimientos escolares y, a largo plazo, democratizar las relaciones al interior de ellos (Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007). Sin embargo, son pocas las investigaciones que den cuenta de los procesos de conformación, funcionamiento y desarrollo de equipos durante la instauración de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En Chile, los establecimientos educacionales que se incorporan al SACGE, desarrollan un proceso interno que incluye cuatro fases: autoevaluación institucional, evaluación externa, plan de mejoramiento y cuenta pública. La fase de au-

toevaluación institucional, tiene como propósito obtener un diagnóstico que permita determinar la calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo realiza cotidianamente e identificar aquellos ámbitos que pudieran ser mejorados. Mediante un instrumento autoaplicado, diseñado por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2005), el establecimiento educacional describe sus prácticas de gestión a través de evidencias que dan cuenta de los distintos elementos contemplados en cada dimensión.

Las investigaciones realizadas en Chile acerca de la autoevaluación institucional (Navarro & Jiménez, 2005; Soto, 2006), señalan que el proceso de autoevaluación genera espacios para tomar conciencia del estilo de liderazgo imperante en la organización, la cultura organizacional y el grado de satisfacción de sus docentes y directivos. Navarro y Jiménez, (2005) señalan que para maximizar los efectos positivos de la autoevaluación se requiere del desarrollo previo de habilidades de trabajo en equipo, con fuerte énfasis en una gestión participativa. Soto (2006), sin embargo, señala que muchos de los directores tienen una concepción individual de la autoevaluación que contrasta con las bases teóricas que propician un trabajo colectivo. Por otro lado, aun cuando se aplican formal e informalmente métodos de evaluación, tales procedimientos suelen ser asistemáticos.

Las investigaciones resaltan, en este sentido, la necesidad de una responsabilización del director y su equipo por la evaluación de los procesos y resultados educativos (Westhuizen van der, Mosoge, Swanepoel & Coetsee, 2005), lo que facilitaría la implementación de una cultura orientada hacia la calidad (Cano, 2003; Casanova, 2004).

La segunda fase denominada evaluación externa, pretende la validación de la autoevaluación institucional. Esta evaluación es realizada por un equipo de profesionales que no pertenece a la organización escolar. La tarea principal de este equipo validar la autoevaluación de la escuela, analizando las evidencias aportadas por el establecimiento en este proceso. Para el Ministerio de Educación, la evaluación externa debiera entregar una información objetiva al establecimiento que

contribuya a su proceso de mejora (Ministerio de Educación, 2005). Las investigaciones (González, 2003; Moreno, 2004), señalan que la utilidad de la evaluación externa, dependerá de cómo el establecimiento aproveche esta instancia para generar un proceso formativo, que asegure el compromiso y participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

La fase denominada elaboración e implementación de un plan de mejoramiento tiene por objetivo la planificación, ejecución y evaluación de las acciones que permitirán implementar cambios en la gestión escolar del propio establecimiento educacional o mejorar las prácticas que ya se realizan. El modelo de mejora de la calidad escolar pone el foco del mejoramiento en la capacidad para gestionar el cambio (Fullan 1999; Cantón, 2004). Esto implicaría la instauración de un aprendizaje de equipo y organizacional (Alcover, Gil & Barrasa, 2004; Somech & Drach-Zahavy, 2007), así como una cultura orientada al mejoramiento continuo (Voulalas & Sharpe, 2005; Martínez, 2007).

Finalmente, la fase de cuenta pública es un medio de información y transferencia a la comunidad educativa de los avances y desafíos del establecimiento en materia de mejoramiento educativo. Este dispositivo, tiene por objetivo socializar los resultados y avances en materias de calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión del establecimiento. En la actualidad se ha puesto énfasis en la importancia que tiene para los establecimientos hacerse responsables y dar cuenta a la comunidad por sus resultados (Marks & Nance, 2007; Ryan, 2005; Schweigert, 2006).

Un aspecto importante del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar propuesto por el Ministerio de Educación, es que desplaza la atención desde un enfoque administrativo hacia un enfoque de gestión. En él se busca evaluar y mejorar un conjunto de factores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que repercuten en la obtención de resultados. Para este Modelo de Gestión, el (la) Director (a) y su equipo directivo juegan un rol clave en la generación de las condiciones que permitan mejorar la calidad de escuelas y establecimientos educacionales (Mineduc, 2005).

Diversos estudios (Navarro & Jiménez, 2005; Soto, 2006; Cantón, 2004; Casanova, 2004; Smith & Ngoma-Maema, 2003) que han investigado la implementación de Modelos de Aseguramiento de la Calidad, destacan la importancia de este rol a la hora de fortalecer un clima de confianza y un trabajo en equipo.

En síntesis, en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), elaborado por el Ministerio de Educación Chileno, el director y su equipo directivo deberían realizar una revisión sistemática y permanente de los procesos y resultados del establecimiento, desarrollando una cultura orientada hacia el aprendizaje organizacional y el mejoramiento continuo entre los distintos actores del sistema educativo.

La investigación que da origen a este manuscrito forma parte de un proyecto más amplio, de tres años de duración, financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, que ha tenido como objetivo general examinar el rol que los equipos directivos ejercen en la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), y cómo el funcionamiento de estos equipos se asocia a la calidad tanto en las áreas de proceso como en la de resultados.

Específicamente, en este artículo, se describirá el funcionamiento de los equipos directivos durante la fase de autoevaluación institucional, identificando aquellos factores que facilitan o entorpecen la instauración de una cultura orientada hacia el mejoramiento continuo. La premisa que está en la base de esta investigación es que existe una relación entre el funcionamiento del equipo directivo y su capacidad para implementar exitosamente cada una de las fases que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

Objetivos de la investigación

1. Describir las condiciones de ingreso de los equipos directivos (creencias, expectativas, conocimientos, capacidades) al Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

2. Describir la forma en que se organiza el equipo directivo para realizar el proceso de autoevaluación institucional.
3. Identificar las condiciones que facilitan o dificultan la realización exitosa del proceso de autoevaluación institucional, de acuerdo con la percepción del equipo directivo.
4. Generar un modelo explicativo, para comprender el funcionamiento del equipo directivo, al realizar el proceso de autoevaluación institucional.

Método

Tipo de investigación

El estudio se enmarca en una propuesta de investigación cualitativa de tipo descriptivo e inductivo, ya que busca conocer los fenómenos desde la perspectiva de los propios individuos (Mella, 2003). La fortaleza de la investigación cualitativa está en su dinamismo y flexibilidad para comprender los fenómenos estudiados (Cáceres, 2003), de manera que las categorías de análisis fueron elaboradas a partir de los datos producidos, sin considerar categorías predefinidas. Se escogió esta metodología ya que permite analizar, desde los datos producidos, las interpretaciones que construyen el director y su equipo directivo acerca del proceso de autoevaluación institucional y su implementación. Una metodología cuantitativa, cuyo objetivo sea la contrastación de hipótesis y la cuantificación de las categorías que emergen del presente estudio, puede ser utilizada en estudios posteriores en donde ya existe un primer acercamiento al objeto de estudio. La utilización de categorías de análisis, previamente definidas acerca del funcionamiento del equipo directivo durante el proceso de autoevaluación, hubiera restringido el conocimiento de nuestro objeto de estudio.

Descripción de la muestra

Para determinar el funcionamiento del equipo directivo, se aplicó el "Cuestionario de Equipos Di-

rectivos" (Ahumada, Montecinos & Sisto, 2008) a 53 establecimientos educacionales de dependencia municipal (públicos) de la Región de Valparaíso en Chile, que comenzaron la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) el año 2006.

Con los resultados de la aplicación de este instrumento se elaboraron distintos perfiles de funcionamiento de equipos directivos, seleccionando, finalmente, diez establecimientos educacionales. Específicamente, se seleccionaron cinco liceos de enseñanza media y cinco escuelas de enseñanza básica, pertenecientes a distintas comunas de la Región de Valparaíso. Para la selección de la muestra, se utilizaron los siguientes criterios: tamaño del establecimiento (entre 500 y 1.200 estudiantes), perfil del equipo directivo según el Cuestionario (alto, medio y bajo), número de integrantes del equipo directivo (mínimo 3 y máximo 7 miembros), ubicación geográfica (rural y urbana). La selección de estos criterios se debió a la búsqueda de la mayor diversidad posible de establecimientos además de la facilidad de acceso a los establecimientos y la voluntad de éstos para participar en el estudio. Todos los equipos directivos investigados estaban conformados por el director/a del establecimiento, el subdirector, el inspector, el jefe de la unidad técnica pedagógica y, al menos, un representante de los docentes. El promedio de antigüedad en el cargo de estos miembros del equipo directivo era de 5 años. Como ya señalamos, el proyecto en el cual se enmarca la presente investigación incluye un seguimiento de estos 10 establecimientos durante un período de 3 años a lo largo de todas las fases del Sistema de Aseguramiento.

Procedimiento y requerimientos éticos de la investigación

Para la selección de la muestra definitiva se realizó una visita al establecimiento por parte de uno de los miembros del equipo de investigación, donde se consultó al director (a) y al equipo directivo sobre su disposición a participar en la investigación. Para tal efecto, se les entregó una carta de consentimiento informado en donde se explicitaban los

objetivos de la investigación y las consideraciones éticas de la misma. Se aseguró a los participantes que en cualquier momento podían abandonar la investigación, si así lo deseaban. Por otro lado, se aseguró la confidencialidad de la información recolectada, así como el uso y devolución que se realizaría de la misma.

Producción de datos

Para producir los datos de la investigación, se realizaron un total de 2 grupos focales con cada uno de los diez equipos directivos de los establecimientos seleccionados. Los grupos focales se llevaron a cabo en dos momentos: el primero, posterior a la capacitación inicial del Ministerio, cuando los equipos directivos estaban comenzando o aún no comenzaban el proceso autoevaluación. El segundo, tres meses después de efectuado el primer grupo focal, cuando el proceso de autoevaluación había terminado y los informes de autoevaluación habían sido enviados al Ministerio de Educación. En total se realizaron veinte grupos focales, en los diez establecimientos seleccionados.

Las preguntas centrales que orientaron la aplicación del primer grupo focal, buscaron recoger información acerca de la historia de conformación del equipo directivo, sus orientaciones, acciones, metas y forma de organización interna. Además, recogieron las primeras impresiones sobre el Sistema de Aseguramiento y el proceso de autoevaluación. Las preguntas que guiaron la aplicación del segundo grupo focal, se orientaron a conocer cómo se organizaron para llevar adelante el proceso de autoevaluación así como las dificultades y aprendizajes derivados de la realización de esta tarea.

Análisis de la información

La metodología de análisis de la información se enmarca en el análisis de contenido. Los pasos propuestos por Cáceres (2003) para implementar esta metodología incluyen: un periodo de preanálisis, la definición de unidades de análisis, el establecimiento de reglas de análisis y códigos de

clasificación, y el desarrollo de categorías. Durante el preanálisis, se recolectaron todos los discursos que dieran cuenta de la experiencia de los equipos directivos en la etapa autoevaluación del SACGE, y de los procesos asociados al proceso de autoevaluación. La unidad de análisis está relacionada en este caso con todos aquellos aspectos que ayudan a comprender el funcionamiento del equipo directivo durante el proceso de autoevaluación, teniendo como marco de referencia la experiencia vivida por el equipo. Luego de separar y clasificar los segmentos de contenidos, se les etiquetó asignándoles un código que sintetizará las características del material codificado. Finalmente, las categorías de este estudio se originan de manera emergente y representan las interpretaciones de los investigadores acerca de las relaciones implícitas entre los códigos. Todos los análisis fueron realizados utilizando el programa Atlas/TI 5.0.

Resultados

A continuación, se presentan los elementos que caracterizan el funcionamiento del equipo directivo durante la fase de autoevaluación. Estos elementos emergen del análisis de contenido y categorización del material obtenido en los grupos focales. Este análisis se realizó de una manera holística, sin intentar cuantificar el porcentaje de miembros del equipo que estaban a favor o en contra de determinada opinión, sino que el sentido global que se desprendía del discurso originado por el grupo en torno al tema de conversación.

Los elementos aparecen organizados en tres grupos: entrada, proceso y salida. En cada apartado se muestra una tabla en la que se resumen las categorías y códigos que los conforman. Asimismo se entrega, a modo de ejemplo, una cita textual asociada a cada uno de estos códigos, con una numeración que corresponde a la identificación del grupo focal y la intervención correspondiente.

Elementos de Entrada. En este grupo se distinguen dos categorías: una referida al apresto del equipo directivo y la otra referida a la logística del mismo (véase, Tabla 1).

TABLA 1
Categorías, códigos y citas para los Elementos de Entrada

Categorías	Códigos	Citas
Apresto del equipo directivo	Forma de Ingreso	6:2 “se informó por escrito que nosotros estábamos entre las escuelas seleccionadas para ingresar este año al SACGE y se nos pidió manifestar nuestra intención, porque de todas maneras es voluntario”. 17:24 “el SACG es obligatorio... no es que tú puedas elegir sí o no”.
	Expectativas	2:28 “lo tomaba como algo, como decía la colega, como algo positivo... en el sentido que uno... de repente... sirve también para ordenarse”. 3:34 “Sí, fíjate que yo al comienzo lo tomé como un trabajo más que manda el Ministerio, algo más que llenar papeles y papeles, y cuando vi el CD, igual, lo encontré denso,... que era lo mismo”.
	Organización del tiempo de trabajo	6:33 “trabajamos por tareas, lo que si suspendí todo lo que es jornada de reflexión y consejo se profesores, o sea todos los tiempos disponibles han sido para esto y los colegas han tenido que seguir avanzando con sus tareas de planificación”. 9: 17 “de hecho hemos tenido que dejar otras cosas importantes como la reformulación del proyecto educativo”.
Logística del equipo directivo	Conformación de comisiones	10:50 “distribuimos a personas en grupos de 5 o 6 y les entregamos dimensiones. A partir de ese momento dijimos en forma arbitraria: martes y jueves todos nos juntábamos a esto”. 3:5 “Lo estuvimos viendo de acuerdo a los intereses que presentaba cada profesor. Primero pensamos qué profesores formarían el área de liderazgo y de gestión. De hecho una profesora que no estaba de acuerdo, se integró a otro equipo...”.
	Redacción del informe final	7:54 “leer todo lo que han hecho todos los grupos... para estar al tanto de los... para, para hacer el informe y mandarlo”. 15: 29 “y se le fue pidiendo a cada estamento lo que se necesitaba, luego trabajamos las tres con la directora y la profesora en el informe final y ese informe final fue presentado nuevamente al consejo y a cada área, en cada carpeta iba un borrador del informe final. Entonces cada grupo hizo las revisiones que pensaron convenientes”.

Fuente: elaboración propia.

La categoría “apresto del equipo directivo” da cuenta del momento previo a la ejecución de la autoevaluación y el primer acercamiento que tienen los establecimientos al Sistema de Aseguramiento a través de la capacitación que ofrece el Ministerio de Educación. En ella se describen la forma en que los establecimientos ingresan al Sistema de Aseguramiento, así como las expectativas y preocupaciones que se despiertan en los miembros de los equipos directivos al enfrentar este primer acercamiento.

Para los miembros de ocho equipos directivos, la entrada al Sistema de Aseguramiento fue percibida como un proceso obligatorio, mientras que los otros dos equipos señalaron que se les consultó si deseaban o no participar. Luego de ello, y tras la experiencia de capacitación, tres equipos percibieron el Sistema de Aseguramiento como una oportunidad para mejorar las prácticas de gestión, calificándolo como algo positivo. Los otros siete equipos directivos tenían una mirada negativa sobre el ingreso, significándolo como un programa más del Ministerio de Educación que era necesario realizar.

La categoría “logística del equipo directivo” corresponde a la proyección que el equipo directivo

hace sobre su función en la fase de autoevaluación. Contempla la definición de los criterios para determinar quién trabajará en la autoevaluación y cómo será la composición de los grupos. Además, se refiere al rol de los miembros del equipo directivo durante la ejecución de la autoevaluación y en la elaboración del informe final.

En todos los establecimientos el equipo directivo organizó todo el trabajo de Autoevaluación, siendo el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) quien desempeñó un rol más protagónico, en términos de la distribución de tareas y la posterior integración del trabajo realizado. En los diez establecimientos, los equipos directivos crearon comisiones de trabajo de acuerdo con las áreas de la autoevaluación. Las comisiones, que incluían a los docentes, fueron formadas por miembros del equipo directivo de acuerdo con su percepción sobre las habilidades de los integrantes. Los miembros de los equipos directivos de ocho establecimientos se integraron a las comisiones como líderes o jefes

de grupo. Solo en dos establecimientos, el equipo directivo no participó directamente en el trabajo, sino que mantuvo un rol de facilitador y coordinador del trabajo de las comisiones. En cuanto a la organización del tiempo, solo dos equipos directivos suspendieron algunas labores cotidianas para realizar la autoevaluación, mientras que ocho reorganizaron los horarios de trabajo (consejos docentes o grupos de trabajo) para cumplir con la tarea. Finalmente, en los diez establecimientos, el equipo directivo fue el encargado de sintetizar el trabajo de las comisiones y enviar el informe final. Dos de estos equipos elaboraron el informe final en solitario, mientras que los ocho restantes lo consultaron con los docentes (en consejos docentes o grupos de trabajo) y con los supervisores del Ministerio de Educación.

Elementos de Proceso. En este grupo se distinguen dos categorías, una referida a las relaciones del equipo directivo y la otra referida a las dificultades del equipo directivo (véase, Tabla 2).

TABLA 2
Categorías, códigos y citas para los Elementos de Proceso

Categorías	Códigos	Citas
Relaciones del equipo directivo	Confianza	13:24 “yo creo que los demás confían en mí y yo confío en ellos. Confían en mí porque me conocen y saben que yo no les voy... los coloco donde ellos creen, o puedan mostrar sus capacidades y actitudes”. 12:32 “Yo he tenido encuentros más o menos fuertes en estos cuatro meses y medio que llevo en el cargo, con algunos profesores, producto de lo mismo, que en algunas ocasiones la gente como que sobrepasa el límite. No se si esta situación, con las que yo me he sentido un poco libre para poder hacerlo, está afectando el ambiente de trabajo.”
	Afecto	12:34 “hay trabajo también de afecto, se ha notado o sea con unos más con otros menos, pero el trato fue bueno y como que hay ahí un afecto”. 16: 65 “No nada, no hemos tenido ningún apoyo. Ha venido un supervisor a escuchar lo que nosotros estamos exponiendo, nada más...”. 14:30 “La supervisora está, viene, nos ha ayudado, nos ha planteado situaciones, hemos conversado mucho...”
	Dedicación	6:32 “ha sido de lo más estimulante, la verdad es que es un equipo que muchos quisieran contar... con ese equipo, porque no ha habido miramiento alguno en entregar mucho más de lo que administrativamente en tiempo y en esfuerzo se debería hacer”. 15: 37 “el director siempre nos dio el tiempo para trabajar, pero también, eso es lo que me decepciona, de gente que no nos apoyó, por el contrario, gente que nos puso siempre piedras al camino para que esta cosa no resulte”.

Categorías	Códigos	Citas
Dificultades del equipo directivo	Tiempo	13:10 “lo primero es que yo considero que la capacitación fue muy poco el tiempo. Dos días no es como para impregnarse... no son suficientes para un trabajo de tal magnitud”. 20:14 “si nosotros tuviésemos los tiempos necesarios para reunirnos... nos reunimos a las diez de la mañana, nos reunimos a las tres de la tarde, pero a veces no queda tiempo ni siquiera para reunirse en la semana”. 10:51 “que esto se esté dando a presión es lamentable, porque ha habido tiempo antes para hacerlo de forma sistemática. Ahora hemos tenido que desatender a los alumnos por atender a esto”. 4:36 “Claro pero como te digo el SACG es un programa bastante amplio, es muy amplio, y es demasiado, te digo, es demasiado trabajo y sin contar con tiempo, no tenemos tiempo, entonces te digo yo que no se nos ha dado las facilidades para trabajar en esto, porque te digo yo que así como estamos tenemos un horario bastante apretado imagínate que ya realmente yo creo que hemos colapsado...”
	Medios de verificación y evidencias	16:03 “era eso de las evidencias y las verificaciones, que uno por lo general creía que eran lo mismo, y muchas veces en los colegios se realizan bastantes actividades en cada función que le corresponde a cada estamento, pero sucede que no dejamos evidencia”. 17:54 “Es que a veces pasa que las evidencias y los medios de verificación se repiten en las áreas, como les decía recién: las actas de consejos, los informes de notas, los informes de la... las actas finales, porque eso va en el área de resultados pero se vuelve a repetir en la de gestión curricular”. 12:02 “Lo que sí, que de aquí en adelante tenemos muy claro que todo lo que hagamos tenemos que dejar evidencias para poder después... o medios de verificación para ordenar después demostrar que realmente las cosas”

Fuente: elaboración propia.

La categoría “relaciones de equipo directivo” aborda una serie de características sobre las interacciones de los miembros de los equipos estudiados. Una de las más significativas es la confianza, entendida por los equipos como un signo de cercanía y conocimiento recíproco de los integrantes. La confianza se relaciona positivamente con la antigüedad, tanto en la escuela como en el equipo directivo, y con el rol que cumple el director o directora en la creación de condiciones para que se den estas relaciones de confianza dentro del equipo directivo.

Otro elemento importante, en el ámbito de las relaciones, es el afecto. Éste es percibido por los equipos como un aporte extra a las tareas que se realizan desde el ámbito emotivo, enriqueciendo el trabajo entre los miembros. También destacan la dedicación, entendiéndola como la entrega que los integrantes hacen, que va más allá de los requeri-

mientos mínimos o básicos del trabajo, relacionándose con el sentido que ellos otorgan al trabajo en establecimientos educacionales municipales.

Los equipos que dicen tener un nivel alto de confianza en sus relaciones (tres establecimientos), también presentan una alta autonomía en el momento de desarrollar las tareas. Esto se refleja al relacionarse con los sostenedores o los supervisores externos. Las directrices provenientes de medio externo al equipo son analizadas, reflexionadas y discutidas antes de ejecutar alguna acción. Asimismo, estos equipos manifiestan una orientación hacia el trabajo con todo el personal del establecimiento, considerando la opinión de los otros actores en la toma de decisiones.

Por otro lado, los equipos que se perciben con una confianza menor (siete establecimientos) muestran una baja autonomía, que se aprecia en la toma de decisiones, influenciada por directrices

del medio externo, las cuales no son reflexionadas sino que son acatadas prácticamente de manera automática. Podemos ver esta situación principalmente en la relación del equipo directivo respecto a los sostenedores o supervisores externos. De la misma manera, el trabajo dentro del equipo está débilmente articulado, destacándose una fuerte división de tareas y trabajos aislados en áreas, de acuerdo con la especialidad de los integrantes. Finalmente, estos equipos directivos muestran una orientación a mantenerse como una estructura aparte del establecimiento, en distancia con el resto de los miembros de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, apoderados, etc.).

La categoría “dificultades del equipo directivo”, describe aquellos temas que los equipos representaron como dificultades para la ejecución de la autoevaluación. El principal problema que señalan es la falta de tiempo, mirada desde tres perspectivas: 1) falta tiempo para comprender la complejidad del proceso; 2) falta tiempo por el exceso de trabajo al

interior del establecimiento y; 3) falta tiempo para realizar el proceso de autoevaluación, dado que cuentan con un plazo máximo de tres meses. Otra dificultad importante para llevar adelante el proceso de autoevaluación, se relaciona con la ausencia de medios de verificación para generar evidencias que demuestren las prácticas del establecimiento, así como la dificultad de comprender qué es una evidencia de una práctica de gestión. En general todas estas dificultades son vistas como inevitables y externas, fuera del control del equipo directivo. Solamente dos equipos directivos vieron el tema del tiempo como un desafío que debían enfrentar, desarrollando un rediseño de los horarios de trabajo en los establecimientos para sacar adelante la autoevaluación.

Elementos de Salida. En este grupo se distinguen dos categorías, una referida a la innovación del equipo directivo y la otra, a los aprendizajes del equipo directivo (véase, Tabla 3).

TABLA 3
Categorías, códigos y citas para los Elementos de Salida

Categorías	Códigos	Citas
Innovación del equipo directivo	Prácticas de trabajo en equipo	12:05 “aquí todos los profesores interiorizaron que se trataba de un trabajo colectivo, no era una cosa que tenía que hacer el director solamente, sino que era un trabajo de todos”. 11:13 “nos dábamos cuenta que lo que había contestado en alguna parte lo tenía ella también, o lo tenía ella y lo tenía él. Y que lo que pasaba es que las cuatro áreas estaban relacionadas entre sí, que nos teníamos que encontrar y eso lo conversábamos fuera de las reuniones de los días jueves” 1:18 “lo mismo pasó con los PEI, que tratamos que los PEI, los proyectos educativos institucionales, se hicieran a todo nivel, se hicieran, digamos, con la participación de todos los estamentos y en la realidad, yo te digo, que no es así, que lo hacen entre el director y la jefa de UTP y eso sería todo”
Aprendizajes del equipo directivo	Conocimiento de la comunidad educativa.	19:21 “socializado, todos los grupos, toda la gente supo qué decía cada grupo y se le pedía opinión, qué piensas tú del trabajo de gestión o de liderazgo, si había algo que agregar, que sacar que no correspondía”. 18:60 “el SACG en sí, te..., a nosotros nos da la satisfacción de haber podido... tener una visión general del Liceo, que nosotros, en forma personal, y en forma de equipo nunca lo habíamos hecho tan integral, tan mirándolo de todos los puntos de vista”.

Categorías	Códigos	Citas
Aprendizajes del equipo directivo	Sistematizar la información	15:4 “la enseñanza es que hay que sistematizar... que las cosas que hagamos tenemos que hacerlas sistemáticas y llegar a una evaluación, una práctica que se ponga en práctica y darle el tiempo para que el proceso termine de evaluar y de ahí modificar”. 13:60 “Pero de todas maneras nos ha servido para ver que sí hemos hecho cosas en nuestro colegio y cometimos, como muchas veces, nos dimos cuenta con todos los profesores, que nosotros no dejábamos medios de verificación”.
	Conocimiento de la institución	2:29 “ahora, yo veo el SACGE, como una oportunidad de aterrizar y analizar y tener la visión del establecimiento, por el hecho que están trabajando todos los profesores, podamos dar cuenta qué está pasando en el Establecimiento”. 14:13 “yo encuentro que la participación dependió mucho del, de la motivación de este, del SACG, porque como venía del Ministerio de Educación, así como impuesto, la gente trabajó porque había que cumplir”.

Fuente: elaboración propia.

La categoría “innovación del equipo directivo”, se refiere a los cambios en las prácticas cotidianas de trabajo que realizaron los equipos directivos con el propósito de mejorar su funcionamiento y el de la organización. En esta categoría, el aspecto más relevante, que permite señalar un cambio en las prácticas, apunta a si el equipo directivo trabajó solo o si integró al resto de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, apoderados, etc.). Dos de los equipos directivos trabajaron con todos los miembros de la comunidad educativa; seis, lo hicieron solo con la colaboración de los profesores; y dos, en solitario, sin contar con el apoyo ni de los profesores ni de otros miembros de la comunidad educativa. El cambio relacional que significa este trabajo con la comunidad educativa es considerado como una innovación, ya que lo usual en los establecimientos educacionales, señalan, es que los docentes desarrollen un trabajo de tipo individual en el aula, distante de la gestión del establecimiento.

La categoría “aprendizajes del equipo directivo”, se refiere a las reflexiones y descubrimientos que fueron realizados durante y después del proceso de autoevaluación por parte del equipo directivo. Uno de los principales resultados que se destaca aquí, es que la autoevaluación permitió a los establecimientos conocer el estado de la institución escolar. Los equipos directivos señalan que dicho

proceso generó la oportunidad de observar su desempeño a través de los años, dando cuenta de los errores, como también de los éxitos que han tenido. También destacan, como aprendizaje, el conocimiento de las competencias de los profesores, producto de realizar por primera vez un trabajo colaborativo. Estos aprendizajes son percibidos positivamente por siete equipos directivos; sin embargo, para tres de ellos, la autoevaluación fue un proceso que pasó a convertirse en una tarea más por hacer, dado que se las había solicitado el Ministerio de Educación.

Discusión y análisis de los resultados

Recientemente, la literatura especializada ha planteado diversos modelos de funcionamiento de equipo, con miras a mejorar su desempeño, entre ellos el modelo entrada-proceso-salida-entrada (Input-Process-Output-Input) propuesto por Ilgen, Hollenbeck, Johnson y Jundt (2005) y el Modelo de Equipos Adaptativos propuesto por Burke et al. (2006). Para efectos de analizar e integrar los resultados, la presente investigación se ha basado en el Modelo de Equipos Adaptativos propuesto por Burke et al., que recoge la idea de recursividad de los elementos que interactúan en

el funcionamiento de los equipos, dando énfasis a la adaptación que sucede en el proceso de la tarea, respecto a las condiciones de entrada, lo que influenciaría las salidas o resultados del desempeño del equipo. Este modelo, al igual que los resultados encontrados en esta investigación, plantea la constante recursividad de las acciones de los equipos distinguiendo en él tres etapas: Entrada, Proceso y Salida (véase, Figura 1).

En la etapa de entrada al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SA-

CGE), los equipos directivos cuentan con una historia de funcionamiento previo que determina su forma de ingreso y el sentido que le darán a la autoevaluación (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). Sus miembros poseen una serie de competencias que se pueden describir desde dos dimensiones: una, individual representada por conocimientos, capacidades y actitudes; y una, colectiva, constituida por las relaciones del equipo, tanto internas como con el medio externo, y su historia como equipo. Estas competencias individuales y

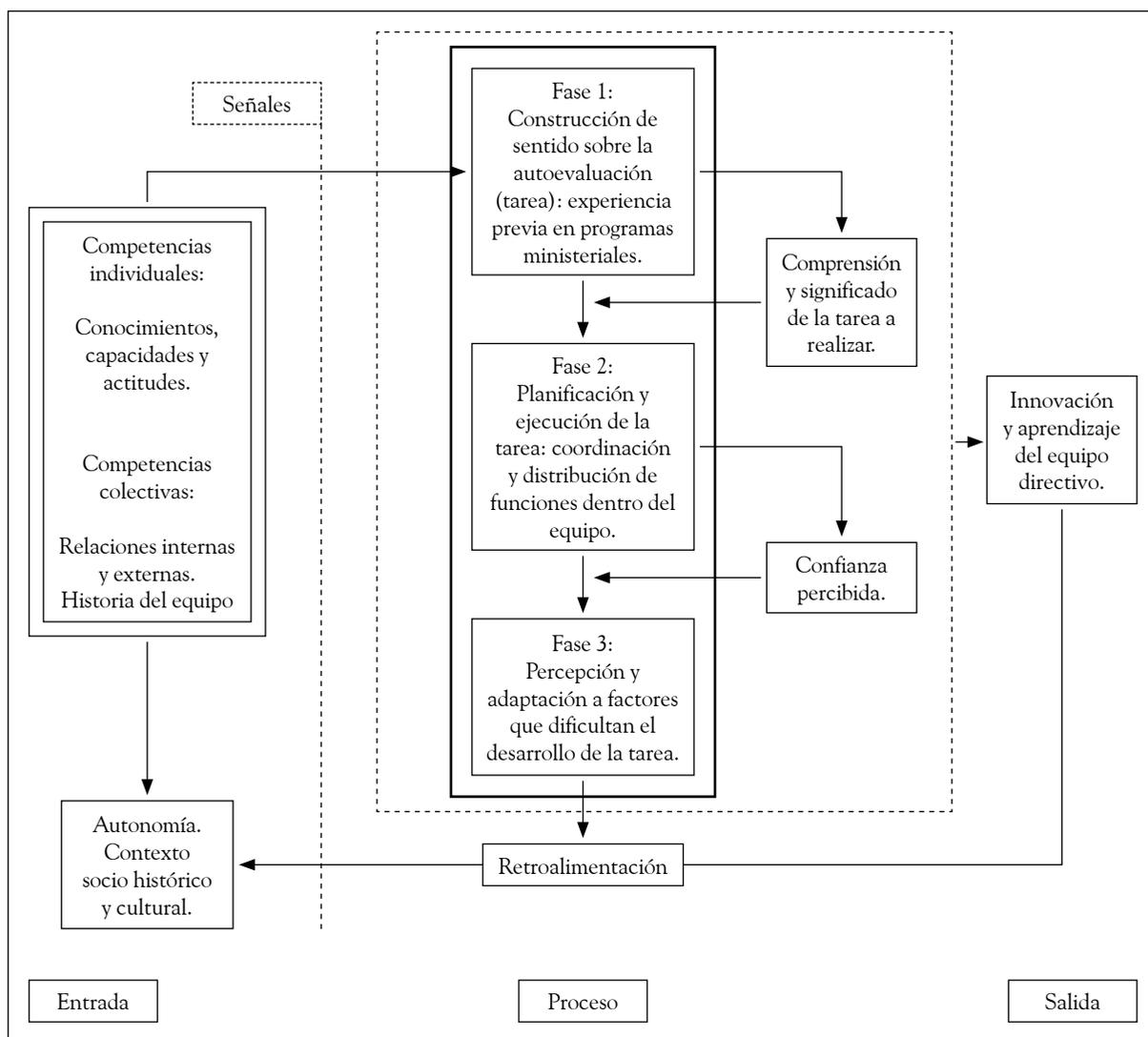


FIGURA 1
Modelo de Funcionamiento de Equipos Directivos

Fuente: elaboración propia, adaptado de Modelo de Equipos Adaptativos de Burke, Stagl, Salas, Pierce y Kendall (2006).

colectivas son un importante precedente para el desempeño de los equipos durante la ejecución de la autoevaluación.

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, los miembros del equipo directivo poseen una trayectoria de trabajo en los establecimientos, que ha permitido que cuenten con los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para desempeñarse en sus cargos. Sin embargo, las características y requerimientos de este proceso hacen que sea percibido como una tarea novedosa, distinta a lo que están acostumbrados en el ejercicio de sus roles.

Burke et al. (2006) desarrollan en su modelo la noción de apertura a la experiencia, que se encuentra relacionada con una disposición a involucrarse en situaciones novedosas y que implican cambio. Esta característica es sumamente importante en el caso del director o directora, pues es él o ella quien orienta a los miembros del equipo directivo sobre cómo afrontar el proceso de autoevaluación. Los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto que las actitudes iniciales de los miembros del equipo directivo hacia el proceso de autoevaluación, son fundamentales para su posterior desarrollo. En particular, tal y como lo señala la literatura (Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007; Voulalas & Sharpe, 2005), destaca la orientación al equipo, que se caracteriza por disfrutar el trabajo con otros y la disposición a subordinar las metas personales a las metas y objetivos del equipo.

Por otro lado, la toma de decisiones de forma autónoma por parte del equipo directivo aparece como una de las competencias centrales. En este sentido, al igual que lo encontrado en otras investigaciones (Sun, Creemers & De Jong, 2007), el contexto social y cultural es de particular relevancia a la hora de facilitar o limitar la autonomía de pensamiento y acción dentro del equipo. Esto se expresa en la competencia que tienen los miembros del equipo directivo para relacionarse con otros agentes de la comunidad educativa.

En la etapa de proceso, ordenada en tres fases (véase, Figura 1), los equipos directivos comienzan la autoevaluación sin una conciencia clara sobre las características de esta nueva tarea, ni los desafíos

que ésta va a significar. Inicialmente, los equipos directivos ven la fase de autoevaluación como una tarea rutinaria, abordándola como cualquier otro programa externo que se implementa en su establecimiento (véase, Figura 1). Cáceres, Crocco, Fardella y Hernández (2007) señalan que el sentido que los equipos directivos le dan al Sistema de Aseguramiento, se relaciona con la historia de relaciones previas que han tenido con el Ministerio de Educación en la implementación de programas y políticas educativas.

Los resultados de la presente investigación señalan que los equipos directivos comienzan a ejecutar la autoevaluación con una mínima planificación, sin embargo, al desarrollar las tareas y actividades perciben una serie de factores que deben abordar inevitablemente para realizar adecuadamente el trabajo (véase, Figura 1). Algunos de estos factores son la cantidad de tiempo que implica la realización de la tarea, la complejidad del trabajo y la cantidad de personas que participan en este proceso. Estos elementos marcan la diferencia principal entre esta tarea respecto a otros programas previamente abordados por los equipos.

Los problemas y las dificultades en el desarrollo de la tarea son señales que llaman la atención de los equipos e impulsan los cambios adaptativos. Si bien es importante para ellos reconocer estas señales, también es fundamental generar estrategias que permitan llevar adelante cambios en su funcionamiento habitual que les permitan enfrentar con éxito el proceso de autoevaluación.

De acuerdo con los presentes resultados, la rapidez con que el equipo capta la importancia de estas señales depende de la confianza percibida por los integrantes del equipo directivo (véase, Figura 1). Burke et al. (2006) integran en su modelo el concepto de seguridad psicológica, entendida como la confianza que tienen los miembros del equipo para asumir riesgos interpersonales. Los equipos directivos que tenían relaciones de alta confianza entre sus miembros, establecieron una comunicación más fluida que les permitió captar más rápidamente las señales que indicaban las dificultades del proceso que estaban realizando. En contraste, aquellos equipos directivos que tenían

una menor confianza entre los miembros, desarrollaron un trabajo más aislado, con una menor comunicación que dificultó captar la complejidad de la tarea (véase, Tabla 2).

Para los equipos directivos que captaron estas señales, el proceso de autoevaluación significó un fortalecimiento de su relación con los docentes (véase, Tabla 2), mientras que para aquellos equipos que no lo hicieron, significó alejarse de los docentes, afectando negativamente el clima de trabajo en el establecimiento. A pesar de estas diferencias, la realización de la fase de autoevaluación tuvo como consecuencia una mayor identificación por parte de los miembros con el equipo directivo y un fortalecimiento de sus relaciones.

En general, una vez terminada y enviada la autoevaluación, los equipos directivos manifiestan lo problemático que fue para ellos desarrollar este proceso. Las principales dificultades son la cantidad y la complejidad del trabajo, así como la falta de tiempo para realizarlo. Respecto de los productos de la autoevaluación, los equipos directivos señalan que ésta entregó una imagen de cómo está actualmente el establecimiento y que permitió observar su evolución a lo largo del tiempo (véase, Tabla 3).

En la etapa de salida, se observan los aprendizajes e innovaciones del equipo directivo (véase, Figura 1). Un aprendizaje importante de los equipos directivos, luego de realizada la autoevaluación, fue poder apreciar los logros y también las debilidades del establecimiento. También se señala como aprendizaje importante mantener registros y evidencias de las distintas actividades y proyectos que se realizan, a lo largo del tiempo. Sobre las innovaciones introducidas por el equipo directivo en sus prácticas cotidianas, destaca como principal el aprendizaje de trabajo en equipo (véase, Tabla 3). Esto, sin duda, es una innovación importante dada la tradición de trabajo individual que suele primar en los establecimientos educacionales.

La traducción de las políticas públicas de un nivel general a un nivel local y los cambios e interpretaciones dadas a dicha política es otro de los aspectos que llama la atención en la presente investigación. En general los equipos directivos perciben

una desarticulación entre los diferentes programas impulsados por el Ministerio de Educación. La percepción inicial de que el Sistema de Aseguramiento es un programa más de los muchos que han debido implementar, corrobora este hecho. Por otra parte, y en general, los establecimientos estudiados tienen la percepción de que este tipo de programas no considera la realidad particular y el contexto sociohistórico y cultural de cada establecimiento (véase, Tabla 1).

En lo referente al desarrollo de una cultura orientada hacia el mejoramiento continuo, si bien todos los establecimientos refieren que la autoevaluación les permitió conocer su estado actual al sistematizar los procesos existentes, solamente dos toman esta información como señal válida para iniciar un proceso de mejora continua (véase, Tabla 1). A pesar de que el Sistema de Aseguramiento busca fortalecer una cultura de mejoramiento continuo, la mayoría de los equipos no cambiaron sus prácticas respecto al uso de evidencias y medios de verificación. Los establecimientos investigados señalan como aprendizaje la importancia de dejar evidencias de sus prácticas; sin embargo, esto tiene que ver más con el hecho de responder a agentes externos ante una fiscalización que con insumos para tomar decisiones y mejorar la gestión.

Conclusiones

Los equipos directivos investigados, usualmente, comienzan percibiendo al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SAC-GE) y, puntualmente la Autoevaluación Institucional, como una tarea más de las muchas exigidas por el Ministerio de Educación. Esta percepción dificulta una apropiación real de las herramientas y dispositivos que el Sistema de Aseguramiento busca implementar y fortalecer. Solo al finalizar la ejecución de la autoevaluación cambia esta percepción, comenzando a entenderse como una tarea distinta y desafiante que requiere nuevas formas de relación y de organización.

En el análisis del funcionamiento de los equipos directivos durante el proceso de autoevaluación,

resalta la importancia de una buena planificación de acciones para el posterior desarrollo o ejecución exitosa de las mismas. La mayoría de los equipos directivos investigados toma conciencia de la importancia de la planificación, al emerger las dificultades durante el trabajo mismo o al término de la autoevaluación.

El Sistema de Aseguramiento busca fortalecer un nuevo rol del equipo directivo, uno donde éste no solo administra sino que también debe formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, detectando y canalizando las demandas de la comunidad. Desgraciadamente, esto no se observa dada la dificultad que manifiestan los equipos directivos, para contar con las evidencias que les permitan realizar una evaluación sistemática de sus prácticas.

Por otro lado, el cambio más sustancial que se observa en las prácticas de los equipos directivos es el aprendizaje del trabajo en equipo con el resto de la comunidad educativa. Sin embargo, esto no se traduce en el desarrollo de una cultura de evaluación y mejoramiento de la gestión. Podemos concluir, pues, que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, entendido como un dispositivo que busca fortalecer una cultura de mejoramiento, en la mayoría de los equipos estudiados, no fue captado como tal. El desarrollo observado por los equipos directivos es aún muy básico, probablemente por ser ésta la primera vez que ingresan a un Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Alcances y limitaciones de la presente investigación

Una limitación de la presente investigación es que la metodología utilizada no permitió producir mayor información sobre temas relacionados con la toma de decisiones al interior del equipo, la formulación de planes de acción y las reflexiones personales y colectivas respecto al proceso de ejecución de la autoevaluación. No obstante, se pudo apreciar que la técnica de grupos focales facilitó espacios de conversación, reflexión y, posiblemente, aprendizaje en los equipos directivos.

El aprendizaje sobre el equipo, o la generación de nuevos repertorios conductuales o cognitivos al interior de los equipos directivos como producto de un desempeño adaptativo de la autoevaluación, no se evidencia claramente a través de los datos, pero consideramos que la técnica de producción de datos de nuestra investigación facilitó este proceso para los equipos directivos que participaron en ella.

El no contar con la percepción de otros actores de la comunidad educativa respecto al proceso de autoevaluación y con datos cuantitativos, es otra de las limitaciones del presente estudio, siendo necesario ahondar en estos aspectos en futuras investigaciones.

En la presente investigación se evidencia la importancia que tiene para los equipos directivos contar con un mayor apoyo y asesoramiento por parte de supervisores y otros actores educativos. El objetivo principal de este asesoramiento debe ser el abordaje de los procesos de conformación, funcionamiento y desarrollo de los equipos existentes al interior de las organizaciones educativas, con la finalidad de lograr la comprensión de los nuevos dispositivos y herramientas por implementarse. La planificación y diseño del proceso de autoevaluación es clave para el desarrollo de la tarea que se va a realizar.

A través de la presente investigación, se pueden desprender nuevas preguntas de investigación o aspectos que fueron poco explorados, ya sea porque escapaban a los objetivos planteados o por su carácter emergente. Una línea de investigación futura sería el generar una evaluación del Modelo de Equipos Directivos, para así contar con una herramienta de diagnóstico acerca del estado de desarrollo de un equipo. La formulación de indicadores cuantitativos de los niveles de desarrollo de los equipos directivos es un aspecto necesario para comprender la capacidad de los equipos para realizar el proceso de autoevaluación. Otro tema pertinente de abordar en futuras investigaciones, es el rol que juegan las condiciones organizacionales a la hora de pensar en las posibilidades de mejoramiento de los establecimientos. Tales condiciones tienen que ver con las competencias de los miembros del equipo directivo y del cuerpo

docente, la motivación y compromiso de la comunidad educativa con la calidad así como los valores y principios que sustentan una cultura de mejoramiento continuo.

Referencias

- Ahumada, L., Montecinos, C. & Sisto, V. (2008). Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 228-235.
- Alcover, C. M., Gil, F. & Barrasa, A. (2004). Aprendizaje de equipo: adaptación en una muestra española de las escalas de actividades de aprendizaje. *Psicothema*, 16(3), 378-383.
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Salas, E., Pierce, L. & Kendall, D. (2006). Understanding team adaptation: A conceptual analysis and model. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1189 – 1207.
- Cáceres, M., Crocco, A., Fardella, C. & Hernández, M. F. (2007). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). Una construcción desde los discursos de los equipos directivos de los establecimientos educacionales, en etapa de Autoevaluación*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psico-perspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Castañeda, D. & Fernández Ríos, M. (2007). Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6(2), 245-254.
- Collison, V. & Cook, T. (2007). *Organizational learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces*. Philadelphia: Falmer Press.
- Gaziel, H., Warnet, M. & Cantón, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Ilgén, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M. & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56, 1-19.
- Marks, E. M. & Nance, J. P. (2007). Contexts of accountability under systemic reform: Implications for principal influence on instruction and supervision. *Educational Administration Quarterly*, 43, 3-37.
- Martínez, E. (2007). La significación en la cultura: concepto base para el aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6(1), 155-162.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago: Primus.
- Ministerio de Educación. (2005). *Calidad en todas las Escuelas y Liceos*. Santiago: Autor.
- Moreno, J. M. (2004). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Murillo, F. J. (2004). Un Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(9), 319-359.
- Navarro, G. & Jiménez, J. (2005). La Autoevaluación Escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativa. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 57-69.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. & Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *Internacional Journal of Technology & Management*, 11(7/8), 833-845.
- Offenbeek, M. V. (2001). Process and outcomes of team learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 303-317.

- Ryan, K. E. (2005). Making educational accountability more democratic. *American Journal of Evaluation*, 26(4), 532-543.
- Schweigert, F. J. (2006). The meaning of effectiveness in assessing community initiatives. *American Journal of Evaluation*, 27(4), 416-436.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43, 67-100.
- Smith, W. & Ngoma-Maema, W. (2003). Education for All in South Africa: Developing a national system for quality assurance. *Comparative Education*, 39(3), 345-365.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305-320.
- Soto, M. (2006). Percepción directiva y autoevaluación institucional: el caso de la educación municipalizada en la provincia de Concepción. *Ciencias Sociales Online*, 3(3), 56-70.
- Sun, H., Creemers, B. P. M. & De Jong, R. (2007). Contextual Factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122.
- Voulalas, Z. & Sharpe, F. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2/3), 187-208.
- Weick, K., Sutcliffe, K. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Westhuizen van der, P., Mosoge, M., Swanepoel, L. & Coetsee, L. (2005). Organizational Culture and Academic Achievement in Secondary Schools. *Education and Urban Society*, 38(1), 89-109.

