

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA**



**“CARACTERIZACIÓN CUALITATIVA DE ESTÁNDARES DE GESTIÓN
PEDAGÓGICA EN ESTABLECIMIENTOS DE DESEMPEÑO
INSUFICIENTE. ESTUDIO REALIZADO EN LA REGIÓN DEL BIOBÍO,
CHILE”.**

**TESIS
Presentada por:**

Mg. María Eugenia Lobos Torres

Asesor:

Dr. Lucio Walter Valderrama Pérez

**Para obtener el Grado Académico de:
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Tacna - Perú

2018

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA**



**“CARACTERIZACIÓN CUALITATIVA DE ESTÁNDARES DE GESTIÓN
PEDAGÓGICA EN ESTABLECIMIENTOS DE DESEMPEÑO
INSUFICIENTE. ESTUDIO REALIZADO EN LA REGIÓN DEL BIOBÍO,
CHILE”.**

**TESIS
Presentada por:**

Mg. María Eugenia Lobos Torres

Asesor:

Dr. Lucio Walter Valderrama Pérez

**Para obtener el Grado Académico de:
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Tacna - Perú

2018

AGRADECIMIENTOS

Gracias por Ser y Estar ...

Por la sabiduría de tu comprensión

Por la fuerza entregada

Por la belleza de nuestra vida en común

DEDICATORIA

Dedicado a Aldo, Rodrigo
y Regina, mis pilares
fundamentales

INDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iv
DEDICATORIA	v
ÍNDICE DE CONTENIDO	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
1. EL PROBLEMA	3
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	5
1.2.1 Interrogante principal	5
1.2.2 Interrogantes secundarias	6
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.4.1 Objetivo General	7
1.4.2 Objetivos Específicos	7
1.5 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	8
CAPÍTULO II	10
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO CIENTÍFICOS	10
2.1 ¿CÓMO MEDIMOS CALIDAD EN EDUCACIÓN?	10
2.2 GESTIÓN PEDAGÓGICA Y SU PRÁCTICA EN CHILE	27
CAPÍTULO III	40
3. MARCO METODOLÓGICO	40
3.1 SUPUESTOS	41
3.1.1 Supuesto 1	41
3.1.2 Supuesto 2	41

3.1.3 Supuesto 3	41
3.1.4 Supuesto 4	41
3.2 DIMENSIONES Y CATEGORÍAS	42
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	44
3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.5 ÁMBITO DE ESTUDIO	45
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA	46
3.6.1 Unidades de estudio	46
3.6.2 Población	46
3.6.3 Muestra	46
3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	47
3.7.1 Técnicas	47
3.7.2 Instrumentos	47
CAPÍTULO IV	50
4. LOS RESULTADOS	50
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	50
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	51
4.3 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	56
4.3.1 Descripción de los sujetos de las escuelas investigadas	56
4.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS	60
4.4.1 Dimensión Gestión Curricular	62
4.4.2 Dimensión Prácticas de Enseñanza Aprendizaje	69
4.4.3 Dimensión Prácticas de Apoyo al Estudiante	78
4.4.4 Categoría Emergente: Reflexión Pedagógica	86
CAPÍTULO V	89
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	89
5.1 CONCLUSIONES	89
5.1.1 Identificar los factores habituales de las prácticas de gestión curricular	89
5.1.2 Determinar los elementos que caracterizan las prácticas de enseñanza aprendizaje de los profesores	93

5.1.3 Describir las características comunes de las prácticas de apoyo al estudiante	97
5.1.4 Reflexión pedagógica	99
5.2 SUGERENCIAS O PROPUESTAS	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXO 1: EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA REVISIÓN DE DOCUMENTOS.....	116
ANEXO 2: EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA ENTREVISTAS A ESTUDIANTES.....	132
ANEXO 3: EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA ENTREVISTA A DOCENTES	136
ANEXO 4: EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA ENTREVISTA A EQUIPO TÉCNICO	147
ANEXO 5: EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA OBSERVACIÓN DE CLASES	158
ANEXO 6: EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO DE SÍNTESIS POR DESCRIPTOR	162
ANEXO 7: EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO DE SÍNTESIS INTERPRETATIVA	197

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Línea base de resultados Categoría de Desempeño 2017	18
Tabla 2: Categoría de Desempeño según grupo socioeconómico	18
Tabla 3: Categoría de Desempeño según región	19
Tabla 4: Tabla de Especificaciones	43
Tabla 5: Ejemplo de instrumento de síntesis para la Observación de Clases por establecimiento	52
Tabla 6: Ejemplo de instrumento de síntesis para la triangulación de clases por establecimiento	53
Tabla 7: Ejemplo de instrumento de sistematización documental de información propia de cada establecimiento	53
Tabla 8: Ejemplo de instrumento utilizado para la triangulación de la revisión documental	54
Tabla 9: Ejemplo de instrumento utilizado para la triangulación de entrevistas realizadas a docentes	54
Tabla 10: Ejemplo de instrumentos de triangulación de entrevistas a estudiantes	55
Tabla 11: Ejemplo de instrumento de sistematización de entrevistas a equipo técnico directivo	55
Tabla 12: Ejemplo de instrumento de triangulación final	56

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Indicadores de Desarrollo Personal y Social	12
Figura 2: Etapas de construcción de Categorías de Desempeño	15
Figura 3: Proceso de construcción de Categorías de Desempeño	16
Figura 4: Porcentaje de docentes de las escuelas investigadas que poseen post-título	57
Figura 5: Porcentaje de docentes de las escuelas investigadas que poseen post-gradó.....	57
Figura 6: Rango etario de los docentes de las escuelas investigadas	58
Figura 7: Porcentaje de niños entrevistados, según curso	59
Figura 8: Categorías de análisis de la Gestión Pedagógica	61
Figura 9: Autoevaluación institucional vs evaluación externa de estándares de desempeño en implementación de bases curriculares	64
Figura 10: Autoevaluación institucional vs evaluación externa de estándares de desempeño en sistema de evaluación de aprendizajes	67
Figura 11: Autoevaluación institucional vs evaluación externa de estándares de desempeño en estrategias de enseñanza aprendizaje.	73
Figura 12: Autoevaluación institucional vs evaluación externa de estándares de desempeño en manejo de la clase	76
Figura 13: Autoevaluación institucional vs evaluación externa de estándares de desempeño en atención a la diversidad	80
Figura 14: Autoevaluación institucional vs evaluación externa de estándares de desempeño en dificultades socioemocionales	85

RESUMEN

La presente investigación indaga en los elementos comunes de la gestión pedagógica que están presentes en establecimientos categorizados en nivel insuficiente en la región del Biobío y que podrían permitir visibilizar los motivos por los que, pese a los esfuerzos desplegados, dichos establecimientos se mantienen en la condición de insuficiencia, a lo menos, por tres años consecutivos. Para contextualizar, se mencionan diferentes investigaciones relacionadas con descripciones de las escuelas chilenas y características de las escuelas eficientes.

La metodología que se utilizó es la aproximación cualitativa, diseño etnográfico y las técnicas utilizadas para recabar de la información han sido el análisis documental, observación de aula y entrevistas semiestructuradas.

Entre las conclusiones se puede mencionar que en estas escuelas se observa un patrón cultural de externalización de las responsabilidades de los resultados obtenidos, existiendo, además, un desafío mayor en el ámbito técnico pedagógico, requiriéndose fortalecer las capacidades de los docentes y del equipo directivo para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, mediante el acompañamiento de las instituciones públicas mandatadas para velar por la calidad de la educación.

Palabras clave: gestión curricular, proceso de enseñanza aprendizaje, apoyo a los estudiantes, reflexión pedagógica.

ABSTRACT

This research explores the common elements of pedagogical management that are present in educational institutions categorized into insufficient level in the Biobío Region, in Chile. These common elements could explain the reasons why, despite the efforts made, such educational institutions still remain in the condition of insufficiency, at least, for three consecutive years. In order to contextualize this study, different researches related to Chilean schools and characteristics of efficient schools are mentioned.

The methodology used in this research is the qualitative approach and ethnographic design. The techniques used to collect information are documentary analysis, observation of classroom and semi-structured interviews.

As a preliminary conclusion, it can be mentioned that in these schools exists a cultural pattern related to outsourcing of responsibilities of the obtained results. There is also a huge challenge in the technical pedagogical field, which requires to strengthen capacities of teachers and the school management team, in order to improve teaching-learning processes along with public institutions designed to ensure the quality of education.

Keywords: curriculum management, teaching-learning process, support for students, pedagogical reflection.

INTRODUCCION

La presente investigación se centra en la gestión pedagógica que desarrolla un grupo de escuelas de la región del Biobío que se encuentran, a lo menos por tres años consecutivos, en categoría de insuficiente.

Considerando la gestión pedagógica como el conjunto de políticas, procedimientos y prácticas de organización curricular y evaluativas, propias de un establecimiento educacional, que permiten preparar, implementar y, a su vez, evaluar la enseñanza impartida; este ámbito se constituye, a juicio de la investigadora, como el eje central del quehacer de un establecimiento, debido a que se relaciona directamente con la misión fundamental de las escuelas, que es impartir enseñanza que permita a los estudiantes desarrollarse integralmente.

Para analizar esta área, se tomó como marco de referencia los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), creados por mandato de la Ley N° 20.529 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educacional (Ley SAC), que definen las dimensiones de la gestión escolar (liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos) y los aspectos que deben ser evaluados para mejorar los procesos de gestión institucional. Cabe señalar que la visión que subyace a los EID es el enfoque de las escuelas efectivas, cuya principal preocupación es detectar los factores que impactan en los resultados educativos, junto con ofrecer parámetros para instalar procesos que permitan alcanzar los resultados esperados.

La investigación de esta problemática educativa se realizó por el interés de conocer por qué, a pesar de los esfuerzos que se realizan en las comunidades educativas, los resultados de aprendizaje siguen siendo deficientes. Esto permitió identificar elementos comunes en dichos establecimientos que guardan relación con las culturas escolares instaladas, lo que, desde el punto de vista académico, insuma al conocimiento teórico que puede ser un aporte para las políticas públicas que se

despliegan en educación. Asimismo, en el ámbito profesional, como profesora y luego como evaluadora de una institución pública, el interés versó en conocer y comprender desde la lógica de la escuela, el contexto que da origen a la falta de aprendizajes de esos estudiantes.

En el marco de la metodología cualitativa, la investigación se realizó con una serie de entrevistas semi-estructuradas a profesores, directivos y estudiantes de las escuelas en estudio, conversación que indagaba en gestión curricular, proceso de enseñanza, apoyo a los estudiantes y reflexión pedagógica. Junto con eso, se observó alrededor de 50 clases y se analizó la documentación presente en los establecimientos. La muestra fue no probabilística, pues se requería voluntad para cooperar con la investigación.

Los objetivos del desarrollo de este trabajo de investigación fueron caracterizar la gestión curricular de escuelas que permanecen, a lo menos tres años, en categoría de desempeño insuficiente, determinar cualitativamente los elementos que caracterizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje en aula y describir cualitativamente las prácticas de apoyo al estudiante, de los establecimientos en estudio.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desempeño escolar a nivel institucional y los diferentes motivos que lo permean, han sido importantes tópicos en los estudios educativos y, hasta el momento, “se ha logrado determinar que tanto el rendimiento académico, como el no académico, están condicionados por características personales, así como del ambiente familiar y escolar al que los estudiantes están expuestos” (Agencia de Calidad de la Educación, 2014, p. 1).

Es así como, la observación de dichos factores, ha permitido suministrar evidencias respecto de aquellos elementos que más se relacionan con el desempeño académico, personal y social de los estudiantes, y que la propia escuela efectivamente tiene la posibilidad de modificar. Al respecto, variados son los relatos que dan cuenta de escuelas exitosas, a pesar de lo desfavorable de los contextos en que se sitúan (Cornejo, Redondo, 2007, p. 168), describiendo factores comunes en escuelas de este tipo, donde sus estudiantes obtienen resultados destacados.

Sin embargo, el 11% de los establecimientos chilenos que imparten educación general básica, se encuentran ubicados en la categoría de desempeño insuficiente, según las categoría de desempeño de los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos de educación básica y media y sus sostenedores (los cuales fueron elaborados por el Ministerio de Educación) y un 24,7% en Medio Bajo, lo que es equivalente a 553.507 estudiantes, y, a pesar que la metodología de obtención de la Categoría de Desempeño introduce un ajuste por características socio-económicas de los estudiantes, persisten resultados inferiores en establecimientos que trabajan en contextos de mayor vulnerabilidad.

Estos resultados sustentan la tesis que “los mejores resultados tienden a concentrarse en los hijos de familias con más alto capital económico y cultural, y los peores resultados en quienes provienen de entornos familiares marcados por la pobreza y baja escolaridad materna y paterna” (Bellei, Muñoz, Pérez, Raczynski, 2004, p.10). Incluso, lo potente de estos datos puede llevar a preguntarse si los niveles de logro de los aprendizajes no son más que un efecto de la extracción social de los estudiantes y, en consecuencia, sería poco lo que la escuela puede hacer.

En esta línea, es necesario hacer notar que la situación de bajo desempeño está permeada por una multiplicidad de factores que se entrelazan unos con otros, dificultando aislarlos para determinar cuál es el elemento que está incidiendo con mayor peso en los resultados. A su vez, cabe destacar que las estadísticas están referidas al estudiante promedio, que no rinde o que no logra el rendimiento deseado dentro del tiempo estipulado y, consecuentemente, aparecen como malos estudiantes ante sus profesores y familia, comprometiendo muchas veces la continuidad de estudios y su futuro. Entonces, surge el cuestionamiento, ¿por qué esas escuelas están fracasando con tantos niños? Y brota la inquietud: así como hay factores que caracterizan las escuelas efectivas, donde niños y jóvenes de extrema vulnerabilidad obtienen resultados destacados, también debe haber elementos comunes que identifican a aquellos establecimientos que, pese a los esfuerzos desplegados se mantienen con resultados insuficientes.

Considerando que las variables personales y sociales de los estudiantes, sus familias y los docentes de los establecimientos quedan fuera del rango de este estudio por la diversidad de ellos y el rango de tiempo necesario para enfrentar una investigación de esa índole, queda como factor común la investigación de la gestión pedagógica de las escuelas.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Interrogante principal

Como se comentó anteriormente, múltiples causales convergen en el bajo desempeño, pero sin lugar a dudas, diversas investigaciones concluyen que:

La forma en que una cosa se enseña, se estudia y se piensa, supone una diferencia esencial respecto a lo que se aprende, lo bien que se comprende, durante cuánto tiempo se recuerda, y lo bien que se puede aplicar a las nuevas situaciones y problemas (Ormrod, 2005, contraportada). Es decir, los factores que se relacionan con los procesos que suceden al interior de la sala de clases son fundamentales en el proceso de la adquisición de aprendizajes.

Así, la gestión pedagógica se convierte en el elemento central de este estudio que pretende descubrir los elementos comunes que subyacen en las prácticas pedagógicas de un grupo de establecimientos de enseñanza básica que permanecen, a lo menos tres años consecutivos, en categoría Insuficiente. Ahora bien, cabe hacer la pregunta ¿por qué focalizar el estudio en prácticas que no llevan al logro esperado?, precisamente porque quienes las llevan a cabo las realizan en el entendido que, de esa manera, pueden ayudar a sus estudiantes a aprender mejor y no logran darse cuenta que son elementos que perjudican el desarrollo de los alumnos.

En síntesis, la investigación tiene como finalidad responder la pregunta:

¿Qué elementos caracterizan, de forma cualitativa, la gestión pedagógica de establecimientos educacionales que, al menos, durante tres años consecutivos, han sido categorizados¹ en nivel de desempeño insuficiente en la Región del Biobío Chile?

¹ Categoría de Desempeño en Marcha Blanca, años 2014 y 2015, más categoría en régimen 2016, todas informadas al establecimiento por la Agencia de Calidad de la Educación.

1.2.2. Interrogantes secundarias

Es necesario señalar, eso sí, que el análisis se realizará desde el paradigma de las escuelas eficientes, motivo por el cual los hallazgos serán llevados a la comparación con los estándares de desempeño determinados para los establecimientos educacionales de nuestro país.

Por este motivo, la pregunta de investigación se operacionaliza en tres sub-preguntas ligadas, en forma directa, a las sub-dimensiones que conforman la dimensión gestión pedagógica en los estándares indicativos de desempeño y que, para objeto de esta investigación, se constituyen en las categorías a priori que organizan el estudio.

En forma más precisa, las preguntas que guían el estudio son:

- 1. ¿Qué caracteriza la gestión curricular de escuelas que permanecen, a lo menos tres años, en categoría de desempeño insuficiente?*
- 2. ¿Qué determina la enseñanza y aprendizaje en el aula de escuelas que están, a lo menos tres años en categoría de desempeño insuficiente?*
- 3. ¿Qué describe el apoyo a los estudiantes de escuelas que están, a lo menos tres años en categoría insuficiente?*

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Amplia es la literatura especializada que describe escuelas efectivas las que, pese a las condiciones de vulnerabilidad de sus estudiantes, logran obtener buenos resultados con ellos. No obstante, en ocasiones no sólo es necesario saber qué hacer, sino también qué no hacer, especialmente cuando se trata de enseñar a niños y niñas. La cultura, propia de cada centro escolar, tiene la facultad de potenciar las prácticas pedagógicas hacia lo deseable o hacia lo menos deseable, con el problema que, al ser prácticas asentadas en la cultura organizacional, carecen de cuestionamiento y son aceptadas en todo nivel.

De esta manera, se pretende contribuir a la discusión sobre el tema docente desde una visión y horizonte más centrado en el análisis del desarrollo real de la gestión pedagógica en aula: qué es lo que sucede en el momento en que el profesor ingresa a su sala y cierra la puerta, momento en el que se alcanzan a vislumbrar algunos elementos que componen el currículum oculto de cada educador, los que, sumados, dan forma a la cultura escolar de dicho centro educativo. Desde ese punto de vista, este estudio también podría constituirse en un insumo para las carreras de pedagogía, evitando que los futuros profesores sean subyugados por culturas institucionales tóxicas. Finalmente, para los mismos docentes y establecimientos objeto de esta investigación, podría ser un catalizador para tomar decisiones que les permita cambiar el rumbo y logren cumplir con el mandato más importante de la sociedad: entregar educación de calidad a cada uno de los niños y niñas que allí concurren diariamente.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

Caracterizar cualitativamente la gestión pedagógica en establecimientos categorizados durante tres años consecutivos con desempeño insuficiente en la Región del Biobío.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar la gestión curricular de escuelas que permanecen, a lo menos tres años, en categoría de desempeño insuficiente
- Determinar cualitativamente los elementos que caracterizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje en aula, de las escuelas en estudio

- Describir cualitativamente las prácticas de apoyo al estudiante, de los establecimientos en estudio.

1.5. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Existen varias publicaciones en Chile y Latinoamérica, cuyos objetos de estudio se vinculan con la gestión pedagógica y su incidencia en los resultados académicos de los estudiantes, entre estos se pueden mencionar los siguientes:

Un estudio ejecutado el año 2013 por Manuel Bastías, se relacionó con los Estilos de gestión pedagógica presentes en los profesores de diversas escuelas de Santiago de Chile. Esta investigación logró llegar a una aproximación descriptiva sobre las orientaciones que enfatizan los docentes y permitió identificar los estilos de gestión pedagógica que se desprenden de ellas. Aunque la muestra fue pequeña, los resultados muestran que los profesores se orientan por diversas formas de pensamiento, dominando las asociadas al hemisferio cerebral izquierdo, especialmente la orientada al logro de resultados o pragmática. En algunas de las formas de aproximarse a la actividad docente se encontró que estaban influyendo factores personales como la edad, género y tipo de universidad de egreso. Asimismo, el análisis de la información permitió inferir, por una parte, la existencia de una dinámica de cambios en la hegemonía de los paradigmas y modelos de pensamiento utilizados en el pasado y, por otra, la emergencia de nuevas orientaciones hacia la tarea docente, más acordes con las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y la necesidad de formar personas versátiles e integrales.

Por otra parte, otro estudio relacionado con los Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas, desarrollado por Juan Carlos Beltrán el año 2014 en liceos asentados en contextos de vulnerabilidad social de la Araucanía, Chile, develó que los factores que obstaculizaban la gestión pedagógica curricular de los jefes analizados eran la ausencia

de liderazgo, de competencias y de prácticas evaluativas centradas en la finalidad del proceso educativo. Finalmente, vislumbró que el rol de estos jefes estaba centrado en aspectos administrativos, basados en el control.

Otro trabajo de investigación titulado “Valores éticos en la gestión pedagógica y su relación con el rendimiento escolar de los estudiantes de la institución educativa de primaria N° 54480 – Morochuco, provincia de Chincheros – Apurímac 2014”, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre los valores éticos en la gestión pedagógica y el rendimiento escolar y su principal propósito fue determinar la relación existente entre las dos variables de estudio.

El estudio Prácticas docentes y rendimiento estudiantil, evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012, cuyo objetivo fue identificar el efecto de las prácticas docentes en las evaluaciones internacionales mencionadas anteriormente, en el rendimiento académico de los estudiantes. La idea de este estudio fue contrastar si las prácticas docentes que se alejan de la lección magistral y del fomento de la acumulación memorística de conocimientos y prácticas docentes modernas, tienen un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes. Dentro de los principales hallazgos, se identificó que las técnicas docentes no centradas en clases magistrales y la ejecución sistemática de ejercicios prácticos, tienen un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Así también, se constató que la formación universitaria y continua de los docentes mejoran notablemente el rendimiento de los alumnos. Por último, es importante mencionar que, de los análisis realizados, se determinó la importancia de las habilidades no cognitivas tanto de los alumnos como de los docentes, dilucidando que a mayor número de profesores que motivan a sus alumnos con bajas calificaciones, mayor es el rendimiento de todos los estudiantes en esa asignatura en particular.

CAPITULO II

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO CIENTÍFICOS

2.1. ¿CÓMO MEDIMOS CALIDAD EN EDUCACIÓN?

Para responder a la necesidad de datos educacionales comparables a nivel internacional sobre el rendimiento de los estudiantes, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lanzó un estudio trienal sobre los alumnos de 15 años en todo el mundo, denominado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, o PISA. Este evalúa, incluso, si los estudiantes de 15 años, han adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para una participación plena en la sociedad (OCDE, 2016, p.3).

Al respecto, cuando Chile ha participado en estas mediciones internacionales, ha tenido bajos resultados en comparación a países con ingresos similares. Por citar algunos, en 2000-2002, se ubicó en la posición número 35 de 41 países en la evaluación PISA, pero, al mismo tiempo, el estudio internacional reveló que nuestro país es el que tiene mejores resultados de América Latina, con un alza significativa en Lectura, siendo los grupos de menores ingresos los que muestran avances más importantes. (ACE, 2015)

Es menester consignar que, a partir de los años 90, en Chile se empiezan a implementar diversos programas de apoyo con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes, los cuales fracasan en aumentar los resultados de aprendizaje medidos a través del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). (Assáel et al., 2011, p. 310)

Luego, las políticas del Estado chileno relacionadas con educación, se han centrado fundamentalmente en calidad y equidad:

La equidad: Caracterizada como una educación homogénea en el acceso y también equitativa en la asunción de las diferencias y en la focalización en aquellos sectores más vulnerables. Es así como se ha desplegado una serie de programas compensatorios para las escuelas con resultados más bajos y de mayor vulnerabilidad.

La calidad: Tanto del proceso como de los resultados de aprendizaje. Ello implicó énfasis en los incentivos, la información y la evaluación. Estos incentivos colectivos se entregan al 25% de las escuelas y liceos que obtienen mejores resultados en cada región. (Palma, 2008, p. 7)

En nuestro país con la creación del SIMCE, en el año 1988, se instaló en el sistema educativo una evaluación externa, medición que tiene como objetivo obtener información relevante sobre los diferentes actores relacionados con el sistema educativo y su fin es el del contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad en la educación, reportando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden (ACE, 2017).

Desde 2012, SIMCE pasó a ser parte del sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre el desarrollo personal y social de los estudiantes, a través de cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes, padres y apoderados. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce (ACE, 2017).

También existen como instrumento de evaluación de calidad en educación, en Chile, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), anteriormente llamados

Otros Indicadores de Calidad, estos son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, en forma complementaria a los resultados de la prueba SIMCE y al logro de los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa al incluir aspectos que van más allá del dominio de conocimiento académico (ACE, 2017). A continuación, en la Figura 1, muestran dichos indicadores:



Figura 1: Indicadores de Desarrollo Personal y Social
Fuente: ACE, 2017

Los IDPS, que como veremos más adelante por sí solo constituyen un tercio de la categoría de desempeño de los establecimientos educacionales, se encuentran divididos en dos grandes grupos:

- Los que se miden a través de encuestas de percepción aplicadas en cada medición SIMCE, a saber:

- Autoestima académica y motivación escolar: considera la percepción y valoración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender y por otra parte las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico.
 - Clima de convivencia escolar: considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes y padres y apoderados con respecto a la presencia de tres dimensiones: Ambiente de respeto, Ambiente organizado y Ambiente seguro.
 - Participación y formación ciudadana: considera las percepciones y las actitudes que declaran los docentes, estudiantes, padres y apoderados respecto del clima participativo y el sentido de pertenencia a la escuela.
 - Hábitos de vida saludable: considera las actitudes y conductas declaradas de los estudiantes en relación con la vida saludable, también sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos de alimentación sana, de vida activa y de autocuidado.
- Los que se miden a través de los registros del Ministerio de Educación (Mineduc), que son:
- Asistencia escolar: evalúa la capacidad de un establecimiento para promover que sus estudiantes asistan regularmente a clases.
 - Retención escolar: considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal.
 - Equidad de género: evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en establecimientos mixtos. La equidad de género en el ámbito escolar, se traduce en que se transmiten expectativas similares a hombres y a mujeres respecto de su rendimiento y su futuro académico y laboral.
 - Titulación técnico-profesional: evalúa la proporción de estudiantes que recibe el título de técnico nivel medio, luego de haber egresado de la educación media técnico-profesional. No contempla a aquellos estudiantes

que, habiendo recibido una educación media técnico-profesional, no realizan la práctica debido a que inician estudios de educación superior.

Sin embargo, aun cuando en comparación con América Latina Chile tiene los mejores resultados en pruebas internacionales, la sociedad chilena tiene la percepción que la educación entregada, sobretodo la educación pública, es de baja calidad y, dado que la ciudadanía se siente empoderada de sus derechos, la facultad de exigir y, al mismo tiempo, de juzgar, se esgrimen miles de razones que justifican dichos resultados: el gobierno totalitario de los 70 y 80; la instauración y posterior profundización del sistema neoliberal, que ha instalado una brecha social muy difícil de superar; esta situación educacional –con baja calidad y alta desigualdad– no es sostenible en el tiempo (Contreras y Elacqua, 2005, p.3).

En efecto, cada uno de estos factores influye en lo que sucede en el aula, como un catalizador positivo o negativo, ya sea por contexto, formación, paradigmas de vida, dando origen al complejo entramado social, cultural, económico que encontramos en las escuelas, especialmente, las del sistema público.

Estudios realizados por Valenzuela, Villalobos y Gómez (2013, p. 9), demuestran que, en los últimos 10 años, Chile ha producido guetos educativos, guetos para pobres y ricos, segregando la educación en niveles inéditos en el mundo, pero hay algo que no debe ser ignorado ni soslayado, la cultura del establecimiento. Muchos de los comportamientos tienen que ver con elementos inherentes al conglomerado social que se da cita en una escuela en particular.

Al parecer, el nuevo escenario social del que habla Macbeath (2011, p.41) en su libro “Liderar el Aprendizaje dentro y fuera de la escuela”, donde reconoce que estamos frente a un “nuevo entorno de aprendizaje en constante cambio”, y que el aprendizaje futuro deberá ser “activo, desafiante y gozoso, y no fragmentado o saturado de contenidos” es desconocido en los planteles educacionales que no logran despegar y aunque se introduzcan continuas reformas, tanto curriculares como administrativas, que otorgan ciertas autonomías a las escuelas, como por ejemplo, definir su identidad mediante el Proyecto Educativo Institucional, declarar el perfil de

estudiante que desea egresar, o se les dote de recursos para que, en la línea de desarrollo que declaran puedan mejorar la calidad de educación que imparten, éstas medidas no alcanzan para solucionar los bajos desempeños que se siguen dando y hoy nos encontramos con un 11% de establecimientos que están categorizados en nivel de desempeño insuficiente.

Cabe señalar que la categoría de desempeño es la forma integral por la cual el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) puede identificar el nivel de ayuda y orientación que necesitan los establecimientos. Corresponde a una evaluación cuyo resultado es la categorización en un nivel de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente.

Este se construye según las etapas expresadas en la Figura 2 Etapas de construcción de las Categorías de desempeño:

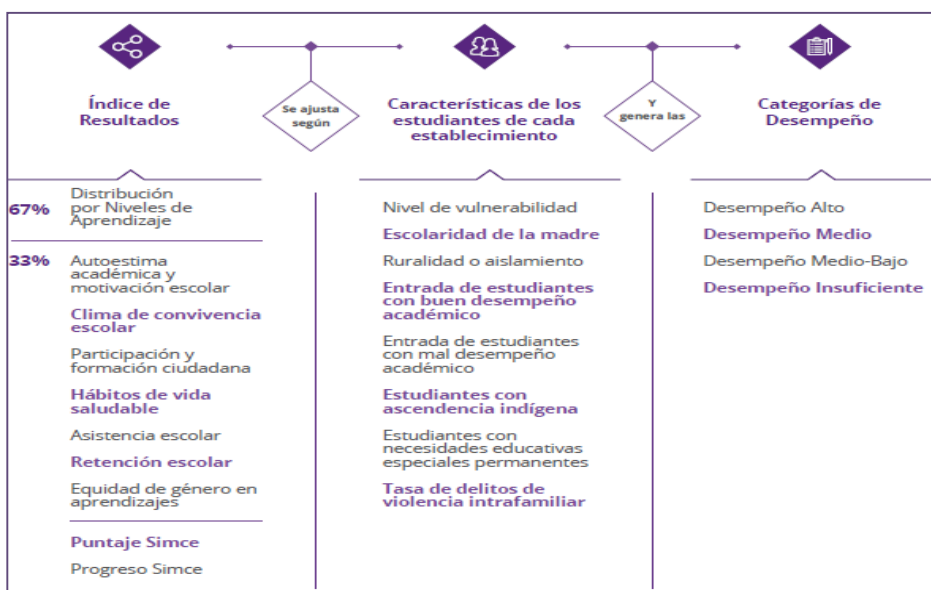


Figura 2: Etapas de construcción de la Categoría de Desempeño de los establecimientos educativos del país.

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2014.

La Categoría de desempeño es el resultado de un proceso estadístico que está conformado por las siguientes Etapas:

Etapa 1: Para cada unidad educativa se construye un Índice de Calidad que incluye en un 67% los resultados según la distribución de los estudiantes en los distintos Niveles de Aprendizaje y en un 33% por los Indicadores de desarrollo personal y social.

Etapa 2: El resultado obtenido se ajusta según el contexto educativo en que está inserto cada establecimiento, y se entrega mayor puntaje a los con características menos favorables, considerándose el índice de vulnerabilidad escolar, la escolaridad de la madre, la ruralidad del establecimiento, entre otros.

Etapa 3: El índice de calidad ajustado es el que genera la Categoría de desempeño para el establecimiento.

La Figura 3, muestra el proceso de construcción de la categoría de desempeño.

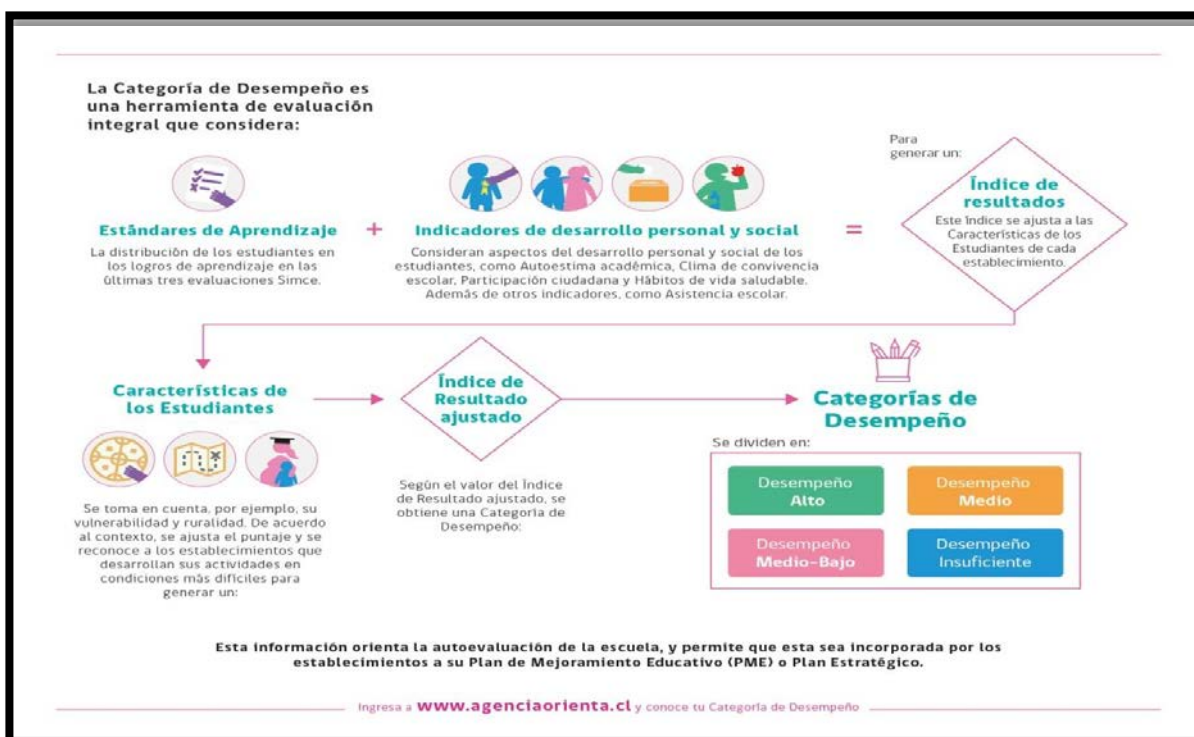


Figura 3 Proceso de Construcción de la Categoría de Desempeño

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2014

La Categoría de Desempeño es una herramienta integral que considera varios indicadores de la calidad de la educación, donde se prioriza a las escuelas con menores resultados, entregándoles orientación y apoyo, con el fin de que avancen en calidad y equidad de la educación.

Por su parte, la Agencia de Calidad de la Educación entregó a fines de 2017, a través de una carta certificada a todos los sostenedores y directores de establecimientos, la segunda categoría de desempeño en régimen de enseñanza básica y la primera de enseñanza media, lo que permitirá priorizar los esfuerzos en aquellos establecimientos que más requieren orientación y apoyo para avanzar en calidad.

Es así como, con la Categoría de Desempeño, se amplía la mirada de calidad y se supera la visión únicamente centrada en el SIMCE, incorporando en esta herramienta tanto a los Estándares de Aprendizaje, como a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (convivencia escolar, autoestima y motivación, participación, equidad de género, entre otros). Además, la Categoría de Desempeño reconoce que trabajar en contextos más vulnerables es más complejo, por lo que considera correcciones socioeconómicas.

Con la entrega de esta categoría a los establecimientos del país, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, compuesto por el Ministerio de Educación, la Superintendencia, el Consejo Nacional de Educación y la Agencia de Calidad, enfoca todas sus acciones en aquellos que más lo requieren.

La Categoría de Desempeño clasifica a los establecimientos en cuatro niveles: Alto, Medio, Medio bajo e Insuficiente.

El Secretario Ejecutivo de la Agencia de la Calidad explicó que con la metodología aprobada por el Consejo Nacional de Educación (CNED) se pudo entregar la categoría al 69% de los establecimientos, que albergan al 96% de la matrícula nacional en básica. El 31% restante (4% de la matrícula), que en su mayoría corresponde a colegios muy pequeños, tendrán una metodología especial, la que está

siendo trabajada por el Sistema de Aseguramiento y que deberá ser aprobada por el CNED.

Como se muestra en la Tabla 1, para el año 2017 los establecimientos que recibieron su Categoría de Desempeño, se fijó y estableció una línea base de resultados, donde el 15.7% de los establecimientos tienen categoría de desempeño alto, 48.6% medio; 24.7% medio bajo y 11% insuficiente (ACE, 2017).

Tabla 1 Línea base de Resultados Categoría de Desempeño 2017

	CATEGORÍA DE DESEMPEÑO			
	Alto	Medio	Medio bajo	Insuficiente
Porcentaje	15.7%	48.6%	24.7%	11%

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2017.

A pesar de que la metodología de Categoría de Desempeño se ajusta por las características socioeconómicas de los estudiantes, persisten resultados inferiores en aquellos establecimientos que trabajan en contextos de mayor vulnerabilidad. Tal como se presenta en la Tabla 2 a continuación:

Tabla 2 Categoría de Desempeño según Grupo Socio Económico

		CATEGORÍA DE DESEMPEÑO				
		Alto	Medio	Medio bajo	Insuficiente	Total
Grupo Socioeconómico	Bajo	9.7%	49.9%	24.1%	16.3%	100%
	Medio bajo	8.5%	45.6%	30.8%	15.1%	100%
	Medio	14.0%	53.7%	24.9%	7.4%	100%
	Medio alto	22.8%	60.3%	14.8%	2.1%	100%
	Alto	52.0%	37.6%	9.2%	1.2%	100%
	Total	15.7%	48.6%	24.7%	11%	100%

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2017.

En este contexto, queda en evidencia que Chile tiene como desafío avanzar en equidad de la educación. Los datos muestran que existen regiones (Tarapacá, Antofagasta y Atacama) que presentan una alta concentración de establecimientos clasificados en la Categoría de Desempeño más baja como se presenta en la Tabla 3 a continuación:

Tabla 3 Categoría de Desempeño según región

Región	CATEGORÍA DE DESEMPEÑO				Total
	Alto	Medio	Medio bajo	Insuficiente	
Arica y Parinacota	20%	44%	26%	10%	100%
Tarapacá	11%	29%	33%	27%	100%
Antofagasta	9%	37%	31%	23%	100%
Atacama	13%	27%	33%	27%	100%
Coquimbo	11%	47%	31%	11%	100%
Valparaíso	11%	44%	31%	14%	100%
Libertador General Bernardo O'Higgins	18%	54%	21%	7%	100%
Maule	27%	54%	16%	4%	100%
Biobío	18%	56%	21%	4%	100%
La Araucanía	14%	61%	19%	7%	100%
Los Ríos	16%	62%	18%	5%	100%
Los Lagos	19%	59%	17%	4%	100%
Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	19%	54%	21%	6%	100%
Magallanes y de la Antártica Chilena	4%	50%	33%	13%	100%
Metropolitana de Santiago	15%	41%	28%	16%	100%
Total Nacional	16%	49%	25%	11%	100%

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2017.

Al contrario de lo que muchas veces se piensa que en establecimientos con menor matrícula las evaluaciones darían mejor resultado porque un docente tendría que trabajar con menos alumnos, esta medición entregó como resultado que, según la matrícula, los establecimientos clasificados en categorías más bajas tienden a ser de menor tamaño que los de desempeño más alto. Así, las escuelas clasificadas en

Insuficiente presentan una matrícula promedio de 168 alumnos, en comparación con los 294 que, en promedio, tienen los establecimientos clasificados en categoría de desempeño alta.

La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación establece consecuencias a los establecimientos según su clasificación: señala que los colegios que se encuentren cinco años consecutivos en la categoría Insuficiente perderán su reconocimiento oficial, y mandata a la Agencia de Calidad a visitar y aprender de aquellos establecimientos que trabajando en contextos de vulnerabilidad tienen buenos desempeños (ACE, 2017).

El medir el Estándar de desempeño en cada establecimiento es tarea, cada año, de la Agencia de Calidad de la Educación y por ser información de tipo confidencial, sólo tiene acceso al informe de categoría de desempeño el sostenedor y el director del establecimiento. Es necesario explicitar que los estándares de aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones censales Simce, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares vigentes (ACE, 2017).

Así como el Ministerio de Educación fija estándares curriculares que los estudiantes deben cumplir, también están los estándares indicativos de desempeño, aprobados por Decreto Supremo de Educación N° 73/2014 y que, sucintamente, es el marco de referencia respecto de lo que debería ser el desempeño apropiado de un establecimiento educacional en el país. Sin embargo, a diferencia de los estándares de aprendizaje, sólo tienen carácter indicativo, pues se considera que la escuela debe tener la suficiente autonomía para auto-gestionarse, por tanto, su incumplimiento no da origen a sanciones (ACE, 2017).

Pese a ello, los estándares indicativos de desempeño constituyen un verdadero mapa organizativo de la institución escolar, se organizan en torno a las cuatro dimensiones de la gestión escolar (liderazgo, pedagógica, convivencia y recursos), las que a su vez se dividen en sub-dimensiones que otorgan mayor accesibilidad para su

comprensión. El texto que los sistematiza, presenta, para cada estándar, su definición, una rúbrica con criterios que describen los procedimientos, prácticas, cualidades o logros más relevantes del proceso de gestión definido y que se ordenan en torno a cuatro niveles de desarrollo que son débil, incipiente, satisfactorio y avanzado, y, los medios de diagnóstico, que corresponden a las fuentes de información que permiten evaluar el nivel de desarrollo del proceso de gestión al que se refiere el estándar. En resumen, esta herramienta si fuera usada convenientemente, podría marcar la diferencia en los resultados obtenidos por los establecimientos (ACE, 2017).

Para efectos de este estudio, se considera conveniente señalar que la dimensión gestión pedagógica “comprende políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades” (MINEDUC; 2017). En este sentido, la gestión pedagógica se constituiría en el motor de cada establecimiento, debido a que el fin último de ellos es lograr que sus estudiantes aprendan y se desarrollen integralmente.

Las sub-dimensiones que la insuman son:

a. Gestión curricular: cuyo liderazgo, tradicionalmente, lo asumen las denominadas Unidades Técnico Pedagógicas (Mansilla y Miranda, 2010), describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estándares tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa. (MINEDUC, 2017).

b. Enseñanza y aprendizaje en el aula, describe los procedimientos y prácticas que implementan los profesores en clases para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Los estándares definen el uso de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje

y de manejo de la clase como elementos clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes. (MINEDUC, 2017).

c. Apoyo al desarrollo de los estudiantes, describe las políticas, procedimientos y estrategias que lleva a cabo el establecimiento para velar por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses. Los estándares establecen la importancia de que los establecimientos logren identificar y apoyar a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades, así como también a aquellos que requieren espacios diferenciados para valorar, potenciar y expresar su individualidad. (MINEDUC, 2017).

Es menester explicitar que, pese a que las definiciones de los estándares están declaradas en torno al concepto gestión, los criterios que los describen se asimilan más a una concepción de liderazgo educativo, donde no solo importa la planificación y organización, sino también se requiere de una visión estratégica que sea capaz de hacer frente al dinamismo que implica trabajar con seres humanos en un entorno netamente social, pero siempre, desde la mirada de las escuelas efectivas.

Es así como, una de las experiencias recientes más conocidas, indica algunos factores de la ineficacia escolar en ocho escuelas latinoamericanas de bajo desempeño (Reyes Hernández-Castilla, Murillo, & Martínez-Garrido, 2013, p.114), concluyendo que el clima escolar negativo es el elemento que más inmediatamente distingue a las escuelas que no consiguen que sus alumnos aprendan. También alude una escasa implicación y compromiso de muchos profesores, detectando en sus discursos una percepción y visualización de los niños y sus familias en términos de sujetos carentes de condiciones básicas para iniciar procesos de aprendizajes relevantes. Señala que muchos de los docentes subrayan que los niños muestran muy pocas habilidades cognitivas y sociales, que son lentos, carecen de concentración, de motivación y no son perseverantes.

Respecto de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, el estudio evidencia que se limitan a la reproducción de contenidos, con serias limitaciones y falta de estrategias para manejar la heterogeneidad y trabajar con distintos niveles de aprendizaje en el aula. En términos evaluativos se limitan a señalar el error sin utilizarlo como una oportunidad de fortalecer el aprendizaje buscado. De esta manera, los alumnos no saben qué se espera de ellos y qué fue lo que hicieron mal o porqué y, por tanto, cómo mejorarlo. Por último, en esta dimensión, releva la mala gestión del tiempo, bien sea por su pérdida excesiva durante el desarrollo de la clase en actividades de distribución o de mantener la disciplina, o bien por la ausencia de puntualidad en el comienzo de las sesiones o por la pérdida de días escolares.

Conclusiones similares son las que se pueden visualizar en el libro “Las escuelas que tenemos” (Eyzaguirre & Fontaine, 2008, p. 15), estudio realizado en trece establecimientos de grupo socioeconómico medio bajo, seleccionados según su desempeño en el Simce y clasificados en tres grupos: escuelas de Simce alto, de Simce medio y de Simce bajo, dando cuenta de cómo se desenvuelven los procesos educativos al interior de los establecimientos, los aciertos y los traspies, pero tal vez lo más importante para efectos de esta investigación, es que dan cuenta “del esfuerzo diario que desarrollan los profesores para cumplir bien su labor, pero que muchas veces ese esfuerzo resulta improductivo por su falta de foco o, en ocasiones, por su insuficiente preparación” (Beyer, H. en Eyzaguirre y Fontaine, 2008, p.16). Este estudio da cuenta que, en las escuelas de bajo desempeño, hay menos oportunidades para aprender en las clases, los alumnos trabajan menos y con menor supervisión, perdiéndose tiempo de clase porque no se ha preparado el material necesario y porque se estiran los períodos de inicio, término y transiciones entre actividades.

En otro contexto, centrando la mirada en la cultura escolar, Daniel Suarez da a conocer una experiencia de gestión curricular realizada en 2001 en la provincia de Buenos Aires, donde invitaron a los docentes a reconstruir parte del currículum desde su perspectiva. Allí da cuenta de una

Cultura escolar saturada de formas y procedimientos sobre las prácticas escolares (...) La planificación de los docentes, los procesos de evaluación son soportes de modalidades convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente con arreglo a requerimientos administrativos, de gestión y de control (...) y dejan de lado cuestiones significativas, vitales, de los procesos de desarrollo curricular que producen los directivos, docentes y alumnos con sentidos muy particulares y contextualizados. (Suárez, 2017, p.2)

En la misma línea, el artículo “Cultura escolar y resistencias al cambio” (Paredes, 2004, p.2), relata las resistencias docentes a los procesos de cambio, las que están amparadas en su integración y su sentido de pertenencia al seno de las culturas escolares. Concluye que es necesario un motor interno que dinamice los procesos; que el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa; y que el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo.

Así también, Rodríguez (2000, p.42) trabaja con un grupo de escuelas venezolanas, comparando estilos de gestión. En su descripción señala que la planificación de las actividades de enseñanza es una tarea individual de cada docente. Asimismo, indica que están “poco informados sobre métodos específicos, autores y teorías pedagógicas o psicológicas” (Rodríguez, 2000, p.42). En la práctica pedagógica predomina la enseñanza frontal y la ejercitación individual, salvo algunas excepciones donde, junto con la planificación de la enseñanza, se elabora guías quincenales de trabajo con desarrollo compartido casa – escuela, haciendo partícipes a los padres; y, en este mismo centro educativo, el trabajo en aula se realiza en equipos con tareas diferentes, para lo cual utilizan libros y materiales disponibles en la sala.

Chile es uno de los países a nivel latinoamericano que más ha invertido en educación en los últimos 30 años, pero aun cuando este gasto, García-Huidobro en el 2007, afirmó que estaba en crisis, esto se debía, por un lado, una disminución drástica de a matrícula en establecimientos públicos, lo que se expresa en que pasó a ser una

opción (falsa opción pues, no pueden elegir) solo para estudiantes de bajos ingresos y por último la educación pública ha caído en un gran desprestigio dentro de la población, esto sumado a la baja de matrícula, en 25 años, de un 75% a un 40%, lo que llevo finalmente a un concepto que Garcia-Huidobro llamo “educación pobre para los pobres” (García Huidobro, 2007, p.83)

Chile es el único país de Latinoamérica que tiene una ley de Aseguramiento de la Calidad desde la educación preescolar hasta la superior. El Ministerio de Educación de Chile, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, tiene como fin mejorar la calidad de la educación para que los niños y jóvenes puedan tener igualdad de condiciones en la educación. Ésta política evalúa el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, de los otros indicadores de calidad educativa y de los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos y el sostenedor. (MINEDUC; 2014, p.18)

En síntesis, los Estándares Indicativos de desempeño son referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad y que, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional, y tienen como propósito apoyar la evaluación indicativa de desempeño, apoyar la gestión de los establecimientos, ayudar a los establecimientos a identificar como mejorar y ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento.

Los estándares definidos, particularmente para la función del director, tienen una base en el liderazgo pedagógico. Uno de ellos, señala “El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento” (MINEDUC, 2014, p.53).

Así, la definición de cada estándar y los criterios de las rúbricas comienzan señalando él o los responsables de la implementación de las acciones o de las actitudes definidas en el estándar. Luego, uno de los responsables principales de la cultura escolar es el sostenedor, porque ellos tienen un margen importante de autonomía para

definir la estructura de los establecimientos y organizar su gestión (MINEDUC, 2014, p.38).

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, en las dimensiones de Liderazgo y Gestión Pedagógica también mencionan el desarrollo de los profesores, a través del aprendizaje colaborativo y las instancias de reflexión entre pares y con sus supervisores directos (Bernier, Escobar, Gonzales y Muñoz, 2017, p. 39).

Por otra parte, los Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad, en lo relativo a estándares de gestión curricular plantea: “El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2014, p.71), esto muestra que los docentes no se desarrollan solos, las organizaciones en su totalidad juegan un rol importante en su desarrollo profesional, es clave apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración (Ulloa y Gajardo, 2016, p. 4)

Por otra parte, todos los establecimientos en Chile han incorporado un sistema de planificación de clases, los que deberían ser revisados y comunicados a los docentes, retroalimentando su labor. En este sentido, la organización de la enseñanza, con la especialización de los profesores del primer ciclo, es el cambio más significativo y extendido. Por otro lado, en la mayoría de las escuelas se observa que la gestión es guiada por datos, prácticamente en todas las escuelas el SIMCE es complementado con otros instrumentos, que consisten, generalmente, en pruebas comunes por nivel y subsector trimestrales o semestrales. Los resultados de estas evaluaciones se utilizan para detectar avances e insuficiencias en la cobertura curricular y los logros de aprendizaje, y con esto hacer ajustes y estrategias de apoyo a los estudiantes y docentes con mayores dificultades (Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz, 2015, p. 37)

A pesar de estos esfuerzos, la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. La mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan en el área de liderazgo un nivel de gestión incipiente o básico esto da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar a los actores y las acciones de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (Beltrán, 2014, p. 940). Uno de los puntos centrales en este proceso corresponde a la gestión pedagógica curricular, cuyo liderazgo lo asumen las denominadas Unidades Técnico Pedagógicas UTP (Mansilla y Miranda, 2010, p. 1).

2.2. GESTIÓN PEDAGÓGICA Y SU PRÁCTICA EN CHILE

La gestión pedagógica curricular se entiende como el conjunto de procedimientos que los docentes realizan para llevar el currículum desde la objetivación (currículo prescrito), pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo, hasta la realidad educativa” (Zabalza, en Mancilla, Tapia y Becerra, 2012, p-128).

En el plano de la gestión pedagógica curricular aparece el liderazgo sostenible y distribuido de los equipos directivos, particularmente del Jefe de UTP y el director. La idea básica del liderazgo distribuido tiene, en muchos sentidos, un papel fundamental en la teoría organizativa y el campo de la administración educativa desde la década de 1960. Básicamente se trata de un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001, p.23)

Así, la gestión pedagógica curricular debe tener presente que cada organización es producto de cómo sus miembros piensan e interactúan, requiere de liderazgos y de dinámicas de trabajo colaborativo donde el aprendizaje está conducido por visiones compartidas de lo que se quiere alcanzar (Senge en Beltrán, 2014, p. 946). Los Jefe de Unidad Técnico Pedagógica deben hacer uso de competencias

profesionales, de liderazgo transformacional pedagógico, distribuido y sostenido y del mismo modo, emplear estrategias centradas en los aprendizajes como el trabajo en equipo y colaborativo, reflexión, mediación, proyectos, retroalimentación, y el uso de una herramienta poderosa como lo es la evaluación para los aprendizajes (Beltrán, 2014, p. 958)

La gestión curricular es un aspecto fundamental para el logro de objetivos en la educación, de hecho, es uno de los ámbitos más importantes definidos en el Marco para la Buena Dirección (MBD), elaborado por el Ministerio de Educación, debe cumplir con el aprendizaje de sus alumnos y por ende de la implementación y evaluación del currículum. Una buena gestión curricular está articulada desde sus bases y es coherente entre la planificación y lo que se evalúa. Es así como, el director y el equipo directivo deben saber articular todo el marco curricular para lograr aprendizajes efectivos en sus estudiantes, por medio de diversas estrategias didácticas y metodológicas para obtener los resultados esperados.

Dentro de las competencias requeridas para una buena gestión educativa está la capacidad para gestionar el currículum en el establecimiento, esto es, cómo lograr darle un sentido y una orientación específica a la manera de entregar conocimientos en la unidad de estudio, lo que precisa la necesaria coordinación de todo el equipo directivo

En el contexto educacional el logro de resultados es muy importante, los establecimientos educacionales buscan obtener resultados satisfactorios para sus estudiantes, la competencia entre colegios se ha vuelto muy fuerte. La gestión curricular cobra mayor relevancia actualmente, cuando la figura del director ha cambiado, pasando de una función meramente administrativa a una función donde el director sea el articulador de la gestión del establecimiento en todos sus ámbitos, esto ha quedado establecido en el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005, p.10).

La gestión curricular, en suma, es un aspecto fundamental de la labor del director y del equipo directivo, y uno de los principios que fundamentan esta afirmación es la importancia que ostenta el currículum como medio de reproducción

social, siendo el elemento del cual se sirven los grupos de poder o el aparato estatal para modelar a la sociedad. Kemmis afirma que:

El currículum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (Kemmis, 1988, p.41)

El término currículum, como disciplina de estudio, tiene sus orígenes en Estados Unidos y surge para abordar, dentro de su teoría, lo referente a la institucionalización de la educación (Da Silva, 1999, p.23). Sin embargo, surge de las expresiones que diferentes educadores han dado sobre él. A inicios del siglo XX, Franklin Bobbit (educador norteamericano) planteó un modelo de currículum enraizado en los intereses económicos. En su propuesta, buscaba que los estudiantes se formaran para la vida laboral que les tocaría enfrentar. El modelo propuesto por Bobbit, se consolidaría en 1949 con la publicación del libro Principios Básicos del Currículum y la Enseñanza (Da Silva, 1999, p.12); el cual plantea que el currículum responde a cuatro preguntas básicas:

1. ¿Qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas pueden tener posibilidades de alcanzar estos propósitos?
3. ¿Cómo organizar eficientemente esas experiencias educativas?
4. ¿Cómo podemos tener la certeza de que estos objetivos se alcanzan?

Así, Ralph Tyler “el padre de la evaluación educativa”, proponía que los objetivos de la educación deberían buscarse en tres fuentes esenciales:

1. En los propios aprendices
2. En la vida contemporánea fuera de la educación

3. Acogiendo las sugerencias de especialistas en distintas disciplinas.

Impregnando de esta forma la propuesta de Bobbit, con aspectos más humanistas, que favorecen la definición de objetivos menos técnicos.

Con los cuestionamientos surgidos por las diferentes visiones críticas a estas teorías más tradicionales, que se desarrollaron desde mediados del siglo XX, el currículum comienza a considerar situaciones sociales que se estaban viviendo tanto en Europa como en Estados Unidos y las diferentes visiones dominantes sobre el conocimiento, quedando como foco importante ya no el cómo hacer currículum, sino el comprender lo que el currículum hace (Da Silva, 1999, p.23).

En Chile durante el gobierno del Presidente Eduardo Frei (1994 - 2000) se realiza la Reforma Curricular, Decreto Supremo N° 40 y N°220 (1996 y 1998, respectivamente), que establecen los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la Educación Básica y Media, y fijan normas para su aplicación, los cuales proponen una renovación curricular que “pretende asegurar la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades más profundas y estables de todo el alumnado y que los prepare para su continuidad en un sistema con metas más exigentes” (Cox, 2001, p.181).

En el Gobierno del Presidente Ricardo Lagos (2000 - 2006) la educación obligatoria se fijó en 12 años de escolaridad, situación que buscó extender los años de estudio, ampliando los aprendizajes que logran los estudiantes antes de salir a la vida laboral.

En el año 2011, es promulgada la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que tiene por objetivo regular el sistema educacional, para que se certifique la calidad de la educación parvularia, básica y media y el desempeño de las escuelas.

Al analizar los cambios evidenciados en las políticas educacionales de las últimas décadas en Chile, se puede reconocer una intervención al currículum, siempre

pensando que éste brinde calidad de aprendizajes, a través del desarrollo de competencias, no solo centradas en el contenido.

Por otro lado, cabe señalar que, la Ley General de Educación (2009) en su Artículo N° 3 indica que, junto con buscar calidad y equidad, pretende que los establecimientos cuenten con principios para orientar su gestión: autonomía, para definir y desarrollar sus proyectos; diversidad, de procesos y proyectos institucionales; responsabilidad, involucrando a todos los actores de la comunidad a cumplir con ciertos deberes; participación, al mantener informados a todos los miembros de la comunidad; flexibilidad, para adecuarse a la diversidad de realidades; transparencia; cuenta pública de ingresos, gastos y resultados; integración, de alumnos de diferentes etnias, religiones, condición socioeconómica; sustentabilidad, fomentando el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales; interculturalidad, al reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural. Por lo que, con estas políticas, lo que se persigue es que, incorporando estos principios a un modelo de gestión, se pueda retomar el foco en donde se debe concentrar el esfuerzo invertido para lograr el cambio deseado, que son los estudiantes y su formación (Cox, 2001, p.193).

En los últimos años, el Mineduc genera Bases Curriculares para cada nivel del sistema educativo chileno. Las Bases Curriculares son el documento principal del currículum nacional que asegura que todos los estudiantes participen de una experiencia educativa similar, cumpliendo la misión de ofrecer una base cultural común que busca favorecer la cohesión y la integración social (Mineduc, 2012, p. 16). Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje que integran habilidades, conocimientos y actitudes que se considera relevante que los estudiantes aprendan para dar cuenta de los Objetivos Generales correspondientes al nivel de educación que estén cursado. Existen dos categorías de Objetivos de Aprendizaje: Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes cuyo logro no depende de una asignatura específica, sino de la experiencia escolar completa, tanto dentro como fuera del aula; y los Objetivos de Aprendizaje (OA) que evidencian de manera clara y precisa cuál es el

aprendizaje que debe alcanzar el estudiante para cada asignatura, una vez finalizado el año escolar (MINEDUC, 2012, p. 22). Las Bases Curriculares son obligatorias para todos los establecimientos reconocidos por el Mineduc, por ende, dado este carácter y antes de entrar en vigencia, deben ser aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CNED)

Existen dos instrumentos curriculares que permiten facilitar la implementación de las Bases Curriculares orientadas al logro de los aprendizajes: los Programas de Estudios y los Planes de Estudio. Los Programas de Estudio ofrecen una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para su logro en el año escolar. Facilitan al docente su quehacer en el aula, entregan una estimación aproximada del tiempo escolar, de los indicadores de logro sugeridos, da ejemplos de actividades y de evaluación. Los Planes de Estudio establecen el tiempo mínimo que se estima necesario para su desarrollo para cada asignatura, del tal modo que puedan cumplir con el Programa de Estudio.

Por otro lado, los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen aquello que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Son herramientas que permiten determinar qué tan adecuados son los aprendizajes de los estudiantes en relación con los objetivos planteados en el currículum en cada curso y asignatura. Los Estándares de Aprendizaje se basan en las bases curriculares. Actualmente los aprendizajes son medidos por medio de la prueba SIMCE, prueba estandarizada que se aplica de manera censal a los estudiantes de 4° y 8° básico, y 2° medio de todos los establecimientos del país, públicos o privados (con o sin subvención), además de aplicar, de manera muestral, instrumentos de medición a los estudiantes de 2° y 6° básico. Las asignaturas evaluadas son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés.

Los Estándares de Aprendizaje comprenden tres niveles:

☐ Insuficiente: los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

☐ Elemental: los estudiantes que alcanzan este nivel de aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipuladas en el currículum para el periodo evaluado

☐ Adecuado: los estudiantes que alcanzan este nivel de aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado. (OCDE, 2016, p.4)

Ahora bien, cuando se habla de evaluaciones de aprendizaje, está implícito que todos los actores que intervienen en el proceso deberían:

- Comprender el propósito de cada evaluación dentro del sistema.
- Comprender el uso y las acciones que pueden tomarse de cada evaluación del sistema.
- Contar con las competencias para obtener inferencias apropiadas de la evidencia de las evaluaciones (Ej.: nacional, regional, factores agregados, reportes individuales basados en estándares).

De la misma manera, se espera que los propósitos de la evaluación:

- ☐ Sumativo (evaluación del aprendizaje)
- ☐ Formativo (evaluación para el aprendizaje)

Sean visibilizados en forma consciente por los docentes, de manera que el uso de la información obtenida de las evaluaciones, que puede ser para guiar o avanzar en el aprendizaje (durante el aprendizaje) o para obtener evidencia de lo que los estudiantes

han aprendido (Heritage, 2016, p.6), se considere al momento de tomar decisiones pedagógicas que orienten el aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, en que la evaluación es formativa y se utiliza para potenciar el aprendizaje, la interacción docente-estudiante implica establecer un conocimiento recíproco y afectuoso dentro del respeto y la empatía. Ausubel da un aporte imprescindible para tener en cuenta en el proceso de enseñanza. Con su teoría del aprendizaje significativo, considera que:

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso aprendizaje y a una frecuente reproducción. (Ausubel en, Rodríguez 2011, p.31).

Otro aspecto análogo al anterior es el que se encuentra en Mora, y aunque pareciera contradictorio, afirma e ilustra muy bien la labor del docente desde la postmodernidad, al proponer que:

Una forma de superar la relación contradictoria docente/alumno, padre/hijo es a través del aprendizaje significativo. En este método se requiere partir del sujeto, de sus relaciones e ideas, de su mundo experiencial, físico, cultural e institucional. El docente cuando entra al aula se encuentra con alumnos que ya saben sobre el tema a su manera, pero algo saben. Por lo que no puede dedicarse simplemente a transmitir conocimientos. Entender la enseñanza como la acción de transmitir a secas es errónea, por eso es tan difícil enseñar; no basta con que el docente sea un experto en los

contenidos de la asignatura, eso no es suficiente para lograr una enseñanza eficaz. Es más, la enseñanza debe ser concebida como un proceso de investigación en el aula, y en algunos casos es preferible el ambiente extra/aula (Mora, 2004, p.50).

En relación con la postura precedente, ellos también plantean acerca de los nuevos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo siguiente:

En lo sucesivo, la educación no estará vinculada a una enseñanza libresco y enciclopédica, aunque es bueno recordar que la crítica al aprendizaje libresco no es nueva, digo que nada es mejor que despertar apetito y afecto al estudio. Si no, sólo se hacen asnos cargados de libros (Mora, 2004, p.51).

Por su parte y siguiendo la misma línea de pensamiento, Milton Morales realiza una distinción entre los conceptos de praxis y practice, así: Praxis, un hacer rutinario, pero al mismo tiempo donde se resalta el carácter no estático, ni lineal de la acción social, ya que al ser una producción humana es susceptible de cambio y transformación, dependiendo de las características de los contextos y situaciones donde se lleve a cabo, y desde lo que resulta adecuado y conveniente para los sujetos. Es decir, el sentido común o el conocimiento cotidiano (Morales, 2012, p.153). Por otro lado, practice, es “acto y modo de hacer”, “el camino que guía el actuar en el mundo”, direcciona y genera percepción, de la forma que, a partir de ella, los seres humanos dicen y actúan su existencia, construyen, se apropian del mundo social, lo representan, y lo renuevan, trascendiendo parámetros establecidos que permiten la creación de nuevos sentidos con respecto a la acción social (Morales, 2012, p. 154). Así, la práctica es “un conjunto de procedimientos, de esquemas de operaciones que dan sentido a las acciones, son hechos singulares repletos de imaginación creadora” (Da Certeau en: Torres y Zapata, 2002, p.2).

En definitiva, se puede considerar a la práctica como la forma concreta en que se manifiesta el pensamiento, la idiosincrasia, las emociones, la vocación, el compromiso que en definitiva caracteriza la experiencia vital de los seres humanos, tanto individual como colectiva y cuya intencionalidad la imprime el propio sujeto con base en su postura ante la vida y ante su realización.

Desde el marco de la política pública, la formación docente es un proceso de aprendizaje, que involucra las acciones de “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”, a través del cual se desarrollan las competencias profesionales y personales para incidir exitosamente en los contextos educativos y orientar los aprendizajes escolares. Dichos procesos de formación deben incidir no solo en el desempeño profesional del maestro sino también en el ámbito de la práctica pedagógica que incluye tanto el desarrollo curricular, como la gestión institucional y la proyección a la comunidad, adecuando su accionar al contexto, a la diversidad poblacional del país, a la acelerada generación del conocimiento y al avance en las tecnologías de la información y la comunicación (Cardona y Murcia, 2014, p.51).

Hasta bien entrado el siglo XX, el paradigma educativo seguía un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje; este modelo correspondía a la teoría educativa conocida como conductismo, en la cual el aprendizaje de los alumnos se medía por conductas observables. Dicho modelo enfatizaba la enseñanza y situaba como el centro del proceso educativo al docente, en torno al cual giraba todo el proceso educativo. Los alumnos eran considerados como “recipientes vacíos” que absorbían los conocimientos expuestos en clase. A partir de 1950, se desarrolló una nueva teoría de aprendizaje conocida como cognitiva (constructivista), que propone que el aprendizaje de los alumnos se logra mediante la construcción propia del aprendizaje con base en la interacción social. A finales del siglo XX la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recomendó que el modelo educativo debía orientarse al alumno y al aprendizaje (acorde con la teoría constructivista) y preparar a los educandos para enfrentar el ambiente laboral, a la escuela se le pide preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante (Aragón y Jiménez, 2009, p.13).

El estudio de Bernice McCarthy en Aragón y Jiménez, desarrolló un modelo con ocho momentos pedagógicos para conectar la enseñanza con el aprendizaje de los alumnos de una manera efectiva, por tanto, siguiendo la secuencia, los procesos pueden ser enseñados y aprendidos por el alumno. Las actividades a desarrollar en cada momento son:

Momento 1, Hemisferio Derecho: Relaciona lo que el estudiante ya sabe con lo que el profesor quiere enseñarle

Momento 2, Hemisferio Izquierdo: Cuando el docente da el primer acercamiento al concepto o tópico; deberá involucrar los conocimientos y experiencias expuestas por los estudiantes en el momento anterior con el nuevo tema.

Momento 3, Hemisferio derecho: En este momento se debe hacer la construcción de una imagen que permita visualizar lo reflexionado anteriormente.

Momento 4, Hemisferio izquierdo: Aquí es donde se enfatiza en el análisis de los conceptos, hechos, generalizaciones y teorías

Momento 5, Hemisferio izquierdo: Para este momento el alumno deberá ser capaz de aplicar lo aprendido.

Momento 6, Hemisferio Derecho: En este momento se amplía o extiende el tema, ya que el estudiante podrá desarrollar sus propias aplicaciones demostrando que es capaz de utilizar lo aprendido en su propio ambiente y contexto.

Momento 7, Hemisferio Izquierdo: Es aquí donde se perfecciona lo aprendido. El alumno debe ubicar en su vida cotidiana la utilidad y la prioridad de lo que acaba de aprender.

Momento 8, Hemisferio Derecho: Es donde el ciclo del aprendizaje se cierra.

En este entendido, es prioritario que el docente sepa reconocer el conocimiento del alumno y, de manera práctica, aplicar dicho conocimiento y apoyarlo para que lo comparta mediante trabajos o publicaciones que puedan mostrarse a través de diversos medios. (Aragón y Jiménez, 2009, p.13).

No obstante, en la práctica, se puede apreciar que muchas veces las actividades que vienen sugeridas por los textos de estudio son tomadas como obligatorias por los docentes, eludiendo tomar decisiones pedagógicas concernientes a la mejor estrategia que le permita trabajar los contenidos acorde a las condiciones del ambiente educativo particular de su establecimiento, de su curso, de ese momento; transgrediendo el

significado profundo del término “estrategia de enseñanza aprendizaje”, donde el docente y el alumno deben emplearlas como un procedimiento flexible, que pueda adaptarse a distintas circunstancias de los entornos de cada escuela y permitir comprender, asimilar y aplicar conocimientos habilidades destrezas y actitudes (Parra, 2003, p.120).

Por otra parte, para que el docente pueda tomar decisiones para implementar la enseñanza en el aula, requiere también conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, cuál es la manera óptima de presentar la información al estudiante, para que éste la trabaje, administre, practique, utilice y logre internalizar el conocimiento, constituyéndose en un aprendizaje.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. (Fathman y Kessler en Peña, 2014, p.4).

Este aprendizaje, además, desarrolla habilidades, competencias y destrezas en los alumnos que les beneficia para su vida (Peña, 2014, p.4)

Es así como, el modelo de clase prosocial de Jennings y Greenberg sugiere que las competencias emocionales y el bienestar docente se relacionan con los resultados académicos y socioafectivos de los estudiantes. Esta relación estaría construida por tres variables: el vínculo positivo entre profesor y estudiantes, el manejo efectivo de la clase y el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes (Marchant, Milicic Álamos, 2013, p.169).

Acerca del manejo de la clase, el modelo de clase prosocial sugiere que los docentes con alta competencia socioemocional logran una gestión efectiva en tanto promueven el entusiasmo por el aprendizaje, guían el comportamiento de los alumnos y brindan soporte a las dinámicas de conflicto al interior del aula. (Marchant, Milicic Álamos, 2013, p.170). En otras palabras, el camino hacia un aula de calidad está

íntimamente ligado al rol docente. El profesor es el elemento clave del proceso, desde sus competencias blandas hasta el manejo de la disciplina que enseña.

La gestión pedagógica que la escuela de hoy requiere, implica también atender la diversidad, siendo la sala de clases “el espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender” (Luque, 2016, p.29). Pero el derecho de todos los niños y niñas a ser atendidos dentro de sus particulares condiciones, conlleva, una vez más, la toma de decisiones pedagógicas tanto curriculares como metodológicas, que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos. En este sentido es necesario planificar para todos (Durán y Giné, 2013, p. 159)

La atención a la diversidad en la formación de los futuros docentes es un reto ineludible en los tiempos que corren. A los sistemas educativos hoy se les demanda que atiendan a muy amplias capas de población con edades, condiciones e intereses diferentes y de procedencia muy diversa, y se les insta a que favorezcan una mayor equidad como exigencia de carácter ético (igual dignidad de la persona independientemente de su procedencia, raza, condición, etc.) (Forteza, en: González-Gil y Martín, 2014, p.15)

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

La investigación se realizada en el presente estudio tiene un enfoque cualitativo, porque busca visibilizar el mundo de las escuelas que no logran los rendimientos esperados, mediante observaciones de aula, entrevistas y revisión de documentos. La intención que subyace en la investigadora es estudiar las características comunes de la gestión pedagógica de dichas escuelas, en sus contextos y en su cotidianidad, de manera que permita buscar sentido al problema, en función de los significados que las personas les otorguen.

En este contexto, ya que la investigación es de aproximación cualitativa, se establecen supuestos en vez de hipótesis, dado que, éstos son conjeturas acerca de características, causas de una situación específica, problemas específicos o planteamientos acerca del fenómeno que se va a estudiar y su validación no requiere estadística, pues se comprueban mediante información empírica, reglas de lógica o en forma cualitativa (Lara, 2013, p.108)

3.1. SUPUESTOS

3.1.1. Supuesto 1:

La gestión curricular de los establecimientos categorizados en desempeño insuficiente, se lleva a cabo de manera burocrática, con escasos lineamientos pedagógicos que orienten sobre cómo se debiese implementar la enseñanza en ese establecimiento. Es decir, cada docente, intuitivamente decide los contenidos más relevantes a enseñar, la metodología de transposición didáctica y la forma de evaluar.

3.1.2. Supuesto 2:

Desde el punto de vista de la enseñanza aprendizaje, en los establecimientos que se encuentran en categoría de desempeño insuficiente, las estrategias didácticas utilizadas desarrollan contenidos por sobre habilidades y no se aprovecha a cabalidad el tiempo destinado a la clase, restando oportunidades de aprendizaje a los estudiantes que atienden.

3.1.3. Supuesto 3:

Si bien los establecimientos con bajo rendimiento implementan diversos programas de apoyo a los estudiantes, éstos no logran permear las prácticas pedagógicas, desarrollando clases homogéneas para todos los alumnos, sin considerar necesidades educativas, intereses o habilidades destacadas.

3.1.4. Supuesto 4:

Los docentes que trabajan en los establecimientos con categoría de desempeño insuficiente, carecen de espacios de reflexión pedagógica, no son retroalimentados en sus prácticas y tampoco las autoevalúan, sino que las desarrollan bajo el cobijo de la cultura del establecimiento.

² El supuesto N°4 emerge durante el trabajo de campo, siendo incorporado a la investigación.

3.2. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS.

El diseño de la investigación se basa en los estándares indicativos de desempeño (ACE, 2017) para sostenedores y escuelas, considerando en específico la dimensión gestión pedagógica.

En consecuencia, las preguntas secundarias de investigación, los objetivos específicos y los supuestos responden a caracterizar las sub-dimensiones de la gestión pedagógica: gestión curricular, enseñanza aprendizaje en el aula y apoyo a los estudiantes, pilares que en su conjunto colaboran para que el trabajo docente culmine en aprendizajes de calidad.

A su vez, en cada sub-dimensión confluyen las variables que se utilizarán para caracterizar cada dimensión. El esquema final se puede apreciar en la siguiente Tabla 4 de especificaciones:

Tabla 4 Dimensiones y Categorías que guía la investigación.

Dimensión	Categoría	Sub-categorías	Ítems
Gestión Curricular	Implementación de las Bases Curriculares	Lineamientos curriculares institucionales	<input type="checkbox"/> Plan de estudio acorde a los objetivos académicos y formativos del establecimiento. <input type="checkbox"/> Lineamientos metodológicos
		Planificación curricular	<input type="checkbox"/> Planificaciones ajustadas a las Bases Curriculares. Estructura de organización curricular, según tiempo considerado y/o contenidos abarcados. <input type="checkbox"/> Monitoreo de cobertura curricular
	Sistema de evaluaciones de aprendizaje	Lineamientos evaluativos institucionales	<input type="checkbox"/> Políticas evaluativas comunes (calendarización, estructura, otros acuerdos) <input type="checkbox"/> Análisis de resultados de aprendizaje
		Evaluación de aprendizajes	<input type="checkbox"/> Monitoreo y retroalimentación de evaluaciones desde UTP hacia profesores <input type="checkbox"/> Retroalimentación y remediales a estudiantes
Prácticas de enseñanza-aprendizaje	Estrategias enseñanza aprendizaje	Metodología	<input type="checkbox"/> Claridad de enseñanza (explicaciones, demostraciones, dominio conceptual, coherencia en actividades, uso del tiempo) <input type="checkbox"/> Estrategias efectivas
		Relación profesor alumno	<input type="checkbox"/> Interés por los estudiantes, monitoreo y retroalimentación <input type="checkbox"/> Ejecución de actividades de los estudiantes
	Manejo de la clase	Uso del tiempo lectivo	<input type="checkbox"/> Momentos de la clase, <input type="checkbox"/> Rutinas implementadas
Ambiente de la clase		<input type="checkbox"/> Liderazgo y control de curso <input type="checkbox"/> Clima de aula	
Prácticas de apoyo al estudiante	Atención a la diversidad	Detección NEE	<input type="checkbox"/> Diagnóstico de dificultades <input type="checkbox"/> Detección de intereses y habilidades diversas
		Atención de las dificultades	<input type="checkbox"/> PIE <input type="checkbox"/> Talleres y programas de atención a la diversidad
	Dificultades socioemocionales	Detección dificultades	<input type="checkbox"/> Sociales <input type="checkbox"/> Emocionales - Afectivas
		Atención de las dificultades	<input type="checkbox"/> Remediales <input type="checkbox"/> Dupla psicosocial

Basada en los Estándares Indicativos de Desempeño para directores y sostenedores.

3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Como se señaló al principio del capítulo, la investigación realizada se enmarca en la metodología cualitativa, pues esta aproximación se selecciona cuando el propósito “La investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. (Hernández, et al, 2010, p. 358). El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación, en lo particular, este trabajo no busca probar alguna teoría determinada, al contrario, el objetivo es descubrir y generar la teoría, comprendiendo a las comunidades en estudio desde su contexto cultural, sin partir de presuposiciones o expectativas.

3.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el enfoque cualitativo, el diseño es el abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación, adquiriendo un significado distinto al que posee dentro del enfoque cuantitativo, particularmente porque las investigaciones cualitativas están sujetas a las condiciones de cada contexto en particular (Hernández et al., 2010, p. 360).

Esta investigación tiene un diseño de tipo no experimental ya que no existe una manipulación de variables, por el contrario, se pretende observar y describir fenómenos, como indica Hernández., et al podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional variables independientes para ver su efecto sobre otras variables lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. (Hernández et al., 2010, p. 358).

La aproximación a la realidad en estudio se realiza desde el diseño etnográfico, pues pretende entender un sistema educativo y, a través de dicha comprensión, interpretar la realidad considerando el punto de vista de los integrantes de las comunidades educativas investigadas.

Cabe señalar, que Álvarez-Gayou, en Salgado, consideran que el propósito de la investigación etnográfica es:

Describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”), así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural (Salgado, 2007, p.72).

3.5. ÁMBITO DE ESTUDIO

Las investigaciones de tipo social estudian escenarios dinámicos, en que, de una u otra forma, la realidad obedece a un constructo, también dinámico, que levantan investigador e investigados, así, el objeto de estudio cobra sentido a partir del contexto en que surge y del tiempo histórico que vive, pues a partir de éste se desarrolla para estar en las condiciones en que es investigado. En consecuencia, comprender el contexto permite al investigador entender cómo actúan los sujetos y los motivos que los impulsan a ese actuar, pensar y decir.

En esta línea, el contexto de los sujetos investigados corresponde docentes que se desempeñan en escuelas de administración municipal, categorizadas por tres años consecutivos en nivel insuficiente, Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado, en las distintas dimensiones evaluadas en el proceso de análisis, considerando siempre el contexto social de los estudiantes del establecimiento.

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Unidades de Estudio

En consideración a lo anteriormente expuesto, el objetivo de esta investigación y el grado de profundización deseado, provocan que el número de casos sea de mediana envergadura, siete unidades educativas, de manera tal de no perder la riqueza del dato cualitativo que permita comprender cómo se interrelacionan las partes involucradas, para formar un todo.

Por consiguiente, el tipo de unidad de análisis de esta investigación son las escuelas de la región del Biobío Chile que han obtenido durante más de 3 años consecutivos una categorización de desempeño insuficiente.

3.6.2. Población

La población son todas las escuelas básicas de la Región del Biobío que tuvieron como calificación de desempeño insuficiente durante 3 años consecutivos.

3.6.3. Muestra

Esta investigación se realizó a través de una muestra no probabilística y la técnica de muestreo es por conveniencia, es decir, “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). Esto se fundamenta en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para la investigadora, así como también la disposición de los sujetos, quienes aceptaron voluntariamente participar del estudio, sin embargo, las escuelas, por las características mencionadas anteriormente (estigmatización), deben permanecer anónimas.

Además, cabe señalar que más que una representatividad estadística, lo que se busca en este estudio es una “representatividad cultural, es decir, se espera comprender los patrones culturales en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuye sentido a la situación bajo estudio” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005, p.134)

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.7.1. Técnicas

En el enfoque cualitativo, lo que se busca es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Por eso

la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera (Hernández et al 2010, p.409).

Para comprender e interpretar los procesos internos que se desarrollan en las escuelas investigadas y considerando el tipo de información que se requiere para el posterior análisis, se seleccionó tres formas de levantamiento de la información: observación, entrevista y análisis de documentos, de manera que permitieran obtener los datos desde distintos puntos de vista. Sin embargo, es importante señalar que la investigación etnográfica tiende a ser flexible en su metodología y la forma específica de recolección de información se va definiendo y transformando durante el transcurso de la investigación, dadas las condiciones naturales en las que se realiza.

3.7.2. Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos han sido diseñados a partir de los Estándares Indicativos e Desempeño, considerando sus dimensiones y subdimensiones. Cabe destacar que todos los instrumentos tienen criterios de confidencialidad, no se solicitan apellidos, sólo el nombre de pila en las entrevistas, para poder tratar por el nombre, evitando, de esta manera, que las escuelas sean estigmatizadas. Junto con esto, fueron sometidos a validación por juicio experto y visados por el doctorado para su aplicación.

3.7.2.1. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación, o mejor dicho del análisis en terreno de los Residuos domiciliarios. Como técnica de obtención de la información se prefirió la entrevista, dado que ésta pretende llegar al conocimiento objetivo de un problema a través de la construcción de discurso.

La entrevista en profundidad, de tipo semiestructurada, fue considerada como la más apropiada, ya que la preocupación de esta técnica es maximizar la calidad de las respuestas, para lo cual el entrevistador se reserva un cierto margen de maniobra, teniendo así ciertas preguntas iniciales que, según va recogiendo los datos, van cambiando con respecto a la pregunta inicial, y se formulan nuevas interrogantes (Baeza, 2002, p.132).

En ellas se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas. El entrevistador permite que los participantes se expresen con libertad con respecto a todos los temas de la lista y registra sus respuestas (con frecuencia mediante grabadora). En lugar de hacer preguntas tomadas directamente de un cuestionario, el investigador procede a un interrogatorio partiendo de un guión que le sirve de guía para obtener la información requerida (Monje, 2011, p.149). En este caso, las

entrevistas aplicadas están desarrolladas en torno la tabla de especificaciones, permitiendo al o los entrevistados expresarse respecto a los temas, pero al mismo tiempo, permite al investigador profundizar en aquellos tópicos que lo requieran, sin perder la guía de las categorías levantadas. El marco de realización es de este tipo de entrevistas debe ser “abierto y en un ambiente de cordialidad, para ello debe existir la relación de empatía con el informante”. (Martínez, 2011, p.30)

3.7.2.2. Pauta de observación de clases:

Precisa y categoriza lo que se va a observar. “La guía debe estar acorde con el problema planteado en la investigación y el objetivo general propuesto” (Martínez, 2011, p.28). En este caso, la pauta contempla dos aspectos de la gestión pedagógica: enseñanza y aprendizaje en el aula y apoyo a los estudiantes.

3.7.2.3. Registro de Observación Documental

El registro de observación documental es un instrumento permite recopilar datos e información vinculados directamente con la investigación, lo que posibilita analizar, por ejemplo, los lineamientos pedagógicos comunes en las escuelas investigadas, estilo de planificación curricular, tipo de evaluaciones aplicadas, entre otros documentos.

CAPÍTULO IV

4. LOS RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Inicialmente, esta investigación había considerado realizar el levantamiento de información acerca de establecimientos con desempeño insuficiente durante 3 años consecutivos, en tres regiones de Chile, pero en las primeras escuelas visitadas se observó que el tiempo requerido para la recolección de datos de interés del estudio era mayor al que se había considerado en un principio, por lo tanto, se tomó la decisión de ajustar la investigación a la región del Biobío, considerando escuelas de las cuatro provincias que a las que la investigadora tuviera facilidades de acceso.

El modelo de trabajo comenzó con proponer la investigación a los equipos directivos de cada una de las escuelas, en una reunión inicial con cada uno se notó una gran preocupación y reticencia, en otras palabras, hubo temor, principalmente de la estigmatización que podrían sufrir sus escuelas (recordar que las mediciones sobre el desempeño y sus resultados no son públicos), por lo que asegurar confidencialidad fue de gran relevancia para acceder a ellas. Junto con esto, la primera pregunta que hacían era ¿Por qué fuimos elegidos para participar en el estudio?, lo que implicaba señalar su condición de establecimiento categorizado por tres años consecutivos en nivel insuficiente, situación que, si bien están conscientes de ello, intentan soslayarla en todo momento. Por ese motivo, ya en la cuarta conversación realizada para solicitar la autorización de investigar, se partía comentando que era un estudio de características de gestión pedagógica que eran comunes en establecimientos insuficientes, explicando, al mismo tiempo, que se podría constituir en un insumo importante para la toma de decisiones del equipo de gestión.

Superada esa etapa, se inicia el trabajo en campo, se decidió comenzar por lo más complejo, el ingreso al aula para observar clases. Para ello, se conversó con todos

los profesores en cada establecimiento, señalando que no era una evaluación hacia ellos, sino que se trataba de establecer patrones de gestión pedagógica que pudieran responder a la manera en que se hacen las cosas en la escuela y, para ello, necesitaba que no prepararan sus clases, por lo que no les avisaría cuando serían observados. La recepción fue bastante positiva, los docentes lograron comprender que podría ser un aporte para ellos, tanto desde el punto de vista individual como institucional. Las observaciones se realizaron dos veces a los mismos docentes, en diferentes fechas, con separación de a lo menos un mes entre observaciones, cautelando que cada día que se iba a la escuela, fuera diferente el profesor que se observaba en la primera hora, de manera que a cada uno se le pudiera observar una clase sin preparación previa, sabiendo que la investigadora estaba en terreno.

Además, las veces que se iba a cada establecimiento, se programaron las entrevistas, tanto con los equipos técnicos – directivos como con los docentes y los estudiantes. Cabe destacar, que cada una de estas entrevistas fue realizada en un ambiente grato, fluido, que permitió conversar libremente, especialmente con los profesores. De la misma manera, la revisión documental efectuada contó con la colaboración total de los establecimientos, permitiendo revisar documentación que tienen, sin restricción alguna.

Finalmente, cabe destacar que la inmersión en el campo se realizó durante siete meses, porque las primeras veces que se visitaba cada establecimiento la investigadora era objeto de estudio también por parte de la comunidad, hasta que se acostumbraron a verla como parte del paisaje institucional.

4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Si bien, al principio se estableció que se iba a realizar análisis completo a cada escuela y luego unir las todas, en el momento de enfrentar a la tarea quedó en evidencia que se necesitaba triangular primero por instrumento, luego por indicadores y finalmente por escuelas.

De esta manera, las síntesis realizadas se realizaron según los ejemplos que se detallan en las siguientes tablas.

Observación de clases: en cada establecimiento se observó entre 7 y 10 clases de diferentes niveles y asignaturas, de manera de poder establecer prácticas comunes de gestión de aula que fueran más allá de la práctica individual de cada docente. La Tabla 5 presenta el ejemplo del instrumento de síntesis utilizado para cada establecimiento, en que **C** corresponde a la clase observada que se organiza en torno a los elementos de cada ítem (especificados en tabla 4 de Dimensiones y Categorías)

Tabla 5 Ejemplo de Instrumento de Síntesis para la Observación de Clases por Escuela

Item	C.1	C.2	C....	C....	C.10	Síntesis descriptiva por ítem de la Escuela 1
1						
2						
3						
4						
...						

Fuente: Elaboración propia

Luego, las síntesis descriptivas de cada ítem/escuela, se unen en una nueva tabla, para obtener una síntesis interpretativa por categoría. Se presenta a continuación, en Tabla 6, el ejemplo de instrumento de síntesis para la triangulación de observación de clases general.

Tabla 6 Ejemplo de Instrumento de Triangulación de Observación de Clases por Escuela para la obtención de síntesis interpretativas por categoría

Ítem	Síntesis descriptiva por ítem de cada establecimiento en estudio							Síntesis descriptiva general por ítem	Síntesis descriptiva por sub-categoría	SÍNTESIS INTERPRETATIVA POR CATEGORÍA
	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7			
1										
2										
3										
4										
...										

Fuente: Elaboración propia

De la misma manera se procede para cada uno de los instrumentos utilizados. La Tabla 7 presenta el ejemplo para la revisión documental de la información sobre cada escuela:

Tabla 7 Ejemplo de Tabla para Sistematización Documental de Información Propia de Cada Escuela

Ítem	P A D E M	P E I	P M E	Manual convivencia	Reglamento evaluación	Autoevaluación institucional	Resultados Simce	Resultados IDPS	Síntesis descriptiva Revisión Documental E.1
1									
2									
3									
...									

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la información sobre la revisión documental se trianguló en el siguiente instrumento y se obtuvo una síntesis interpretativa por categoría, la que se presenta a continuación en la Tabla 8

Tabla 8 Ejemplo de Instrumento Utilizado para la Triangulación de la Revisión Documental

Ítem	Síntesis descriptiva revisión documental							Síntesis descriptiva general por ítem	Síntesis descriptiva por sub-categoría	SÍNTESIS INTERPRETATIVA POR CATEGORÍA REVISIÓN DOCUMENTAL
	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7			
1										
2										
3										
4										
...										

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte la triangulación de entrevistas realizadas a docentes se sintetizó utilizando la Tabla 9 a continuación:

Tabla 9 Instrumento Utilizado para la Triangulación de Entrevistas Realizadas a Docentes

Ítem	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	Síntesis descriptiva Entrevista Docentes	Síntesis descriptiva por sub-categoría	SÍNTESIS INTERPRETATIVA POR CATEGORÍA ENTREVISTA DOCENTES
2										
3										
4										
...										

Fuente: Elaboración propia

Paralelamente, en la Triangulación de entrevistas a estudiantes se utilizó la Tabla 10 a continuación:

Tabla 10 Instrumento de Triangulación de Entrevistas de Estudiantes

Ítem	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	Síntesis descriptiva Entrevistas Estudiantes	Síntesis descriptiva por sub-categoría	SÍNTESIS INTERPRETATIVA POR CATEGORÍA ENTREVISTA ESTUDIANTES

Fuente: Elaboración propia

De la misma manera, las entrevistas a los equipos técnico-directivos fueron sistematizadas a través de la Tabla 11 siguiente:

Tabla 11 Instrumento de Sistematización de Entrevistas a Equipo

Técnico Directivo

Ítem	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	Síntesis descriptiva Entrevista Equipos Técnicos	Síntesis descriptiva por sub-categoría	SÍNTESIS INTERPRETATIVA POR CATEGORÍA ENTREVISTA EQUIPOS TÉCNICOS
1										
2										
3										
4										
...										

Fuente: Elaboración propia

En último lugar, en la Tabla 12 siguiente se presenta el instrumento con que se realizó la triangulación final de cada una de las tablas anteriormente expuestas:

Tabla 12 Instrumento de Triangulación Final

CATEGORÍA	SÍNTESIS INTERPETATIVA POR CATEGORÍA					HALLAZGOS POR CATEGORÍA
	REVISIÓN DOCUMENTAL	OBSERVACIÓN DE CLASES	ENTREVISTA ESTUDIANTES	ENTREVISTA DOCENTES	ENTREVISTA EQUIPOS TÉCNICO DIRECTIVO	

Fuente: Elaboración propia

4.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.3.1. Descripción de los sujetos participantes en las escuelas investigadas.

4.3.1.1. *Docentes*

Los datos que se presentan a continuación, se han obtenido de las entrevistas aplicadas a los docentes y equipos técnicos y directivos, por tanto, involucran a los docentes que trabajan en aula, como también a quienes ejercen labores directivas.

Cabe señalar, que todos los docentes que forman parte del estudio son titulados, y no porque fuese una condición de la investigación, sino porque esa es la realidad de las escuelas públicas en este momento y, tal como se observa en Figura 4, la gran mayoría, un 84%, además posee post-títulos:

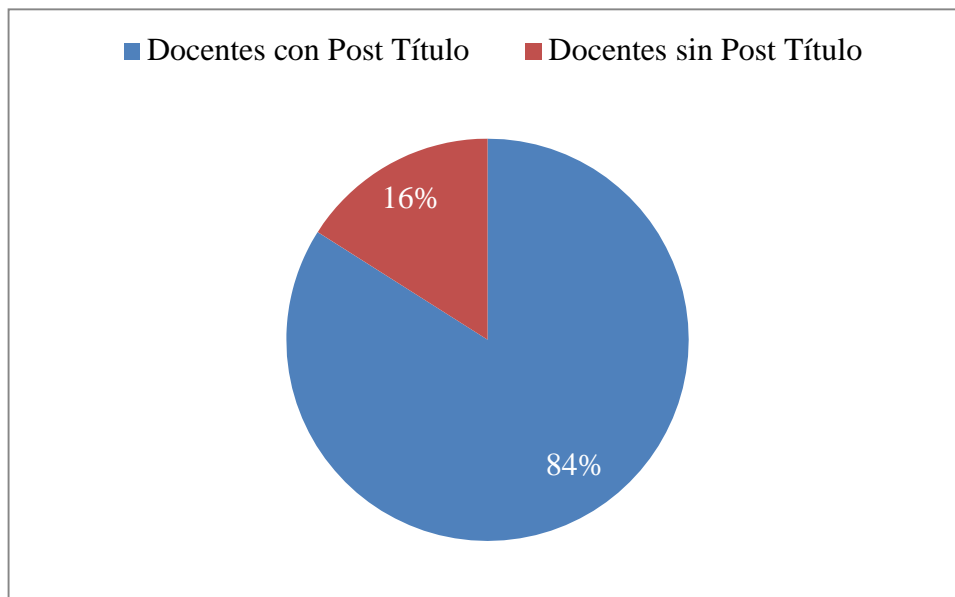


Figura 4: Porcentaje de docentes de las escuelas investigadas que poseen Post Títulos
Fuente: Elaboración Propia

No obstante, solo un 6% posee post-gradó, como se muestra en la Figura 5 a continuación:

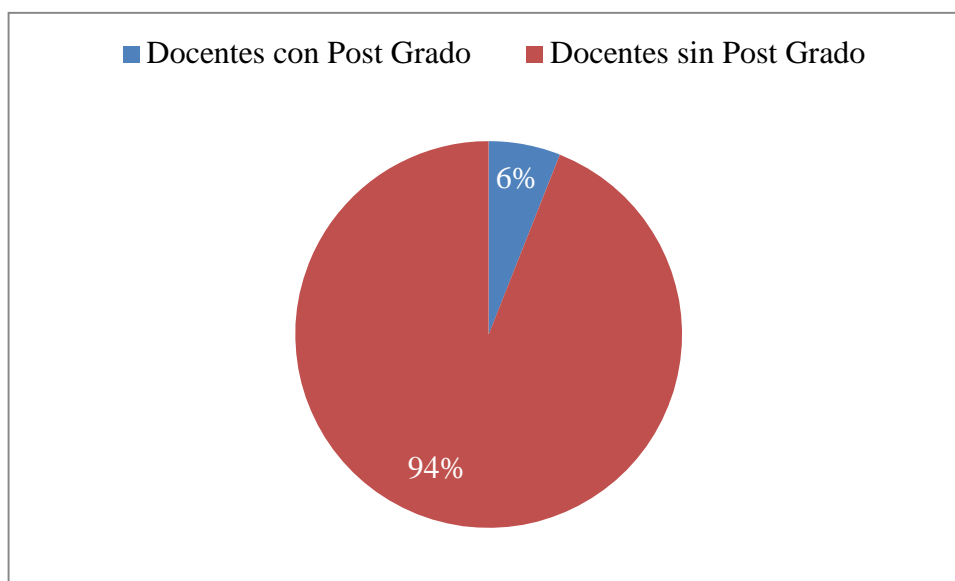


Figura 5 Porcentaje de Docentes de las Escuelas Investigadas que Poseen Post Grado
Fuente: Elaboración Propia

Esto podría estar develando concepciones subyacentes que, en general, asocian los estudios de magíster sólo a la idea de ejercer un cargo directivo, sin tener en cuenta que la mayoría de la oferta de magister en educación de nuestro país son de tipo profesionalizante, lo que contribuiría a que todos los docentes puedan superar la falta elementos técnicos y teóricos que muestran, en especial aquellos que se tienen horas en algunos equipos directivos.

Junto con ello, es posible visualizar que la edad promedio de los profesores fluctúa, mayoritariamente, entre los 26 y 35 años (40%), A continuación, se presenta la Figura 6 de los rangos etarios de los docentes:

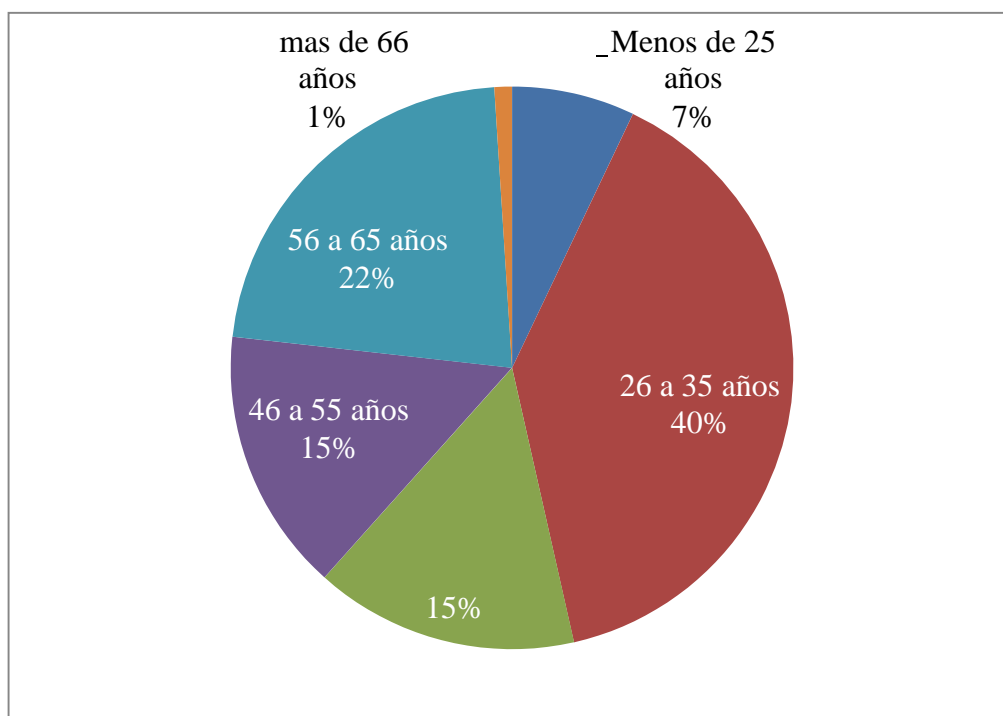


Figura 6 Rango Etario de los Docentes participantes en el estudio
Fuente: Elaboración propia

De la Figura 6 se puede desprender que los docentes han egresado de las aulas universitarias hace poco tiempo, lo que debería incidir en tener mayor apertura y flexibilidad para innovar en el aula. En concordancia con lo anterior, el 41% de los profesores tiene menos de cinco años de experiencia, lo que también los podría hacer más susceptibles a permearse de las diferentes culturas de los establecimientos, pues

podrían ceder, en pos de la adquisición de experiencia y formar parte de la organización que los acoge, como se verá más adelante.

Por último, llama la atención que el 75% de los profesores tiene, como máximo, cinco años de antigüedad en el establecimiento, lo que puede interpretarse de diversas maneras, tanto desde el punto de vista de un clima organizacional que tal vez pudiera afectar la estabilidad laboral o, la búsqueda nuevas perspectivas. Sea cual sea el motivo, es un factor que puede afectar el rendimiento de los estudiantes porque, al tener mayor rotación docente, las políticas internas cuesta más instalarlas.

4.3.1.2. *Estudiantes*

Tal como con el estamento docente, los datos presentados a continuación en la Figura 7 se obtuvieron durante las entrevistas a los estudiantes, las que se realizaron de manera grupal, de 6 a 8 niños y niñas por escuela, entrevistando en total a 53 alumnos.

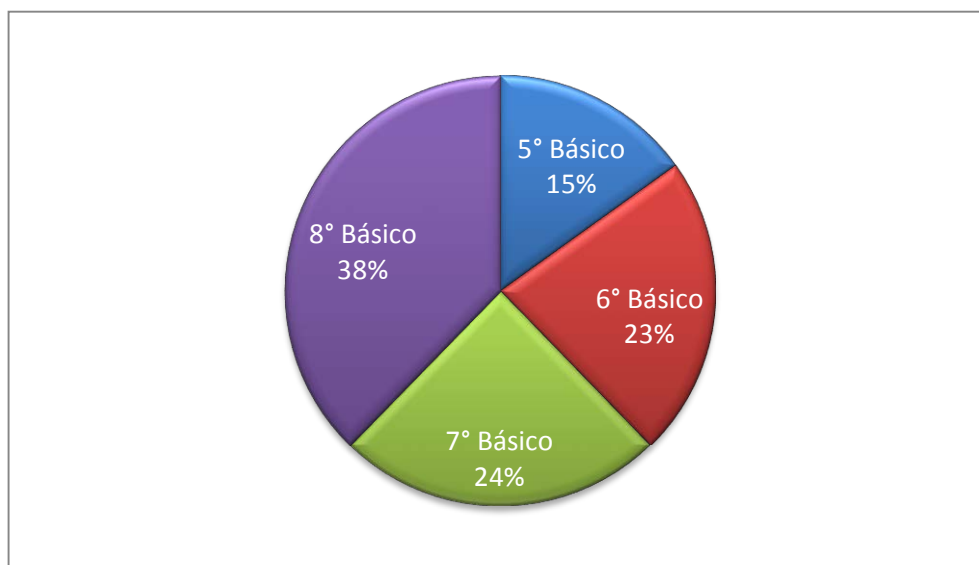


Figura 7 Porcentaje de distribución por nivel de los niños entrevistados
Fuente: Elaboración propia

El mayor porcentaje de ellos cursaba 8° básico, privilegiándolos porque, al estar ad portas de egresar de la escuela, tienen una visión menos complaciente de las situaciones que se viven al interior.

Junto con eso, también se buscó que en todos los grupos hubiese estudiantes que habían ingresado en pre-básica o, al menos, en primero básico a la escuela, para tener una visión de trayectoria de las percepciones de los niños y niñas.

4.4. ANALISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados se inicia con la presentación de los entrevistados, de manera de entregar un contexto respecto de las fuentes de información de la presente investigación. Luego, al analizar la información, esta se organizó por categorías, incluyendo una categoría emergente que fue surgiendo en las conversaciones con los docentes de aula, y se dividió en las dimensiones de la Gestión Pedagógica las que corresponden también a los objetivos específicos y supuestos de la presente investigación lo que se puede apreciar en el Figura 8 siguiente:

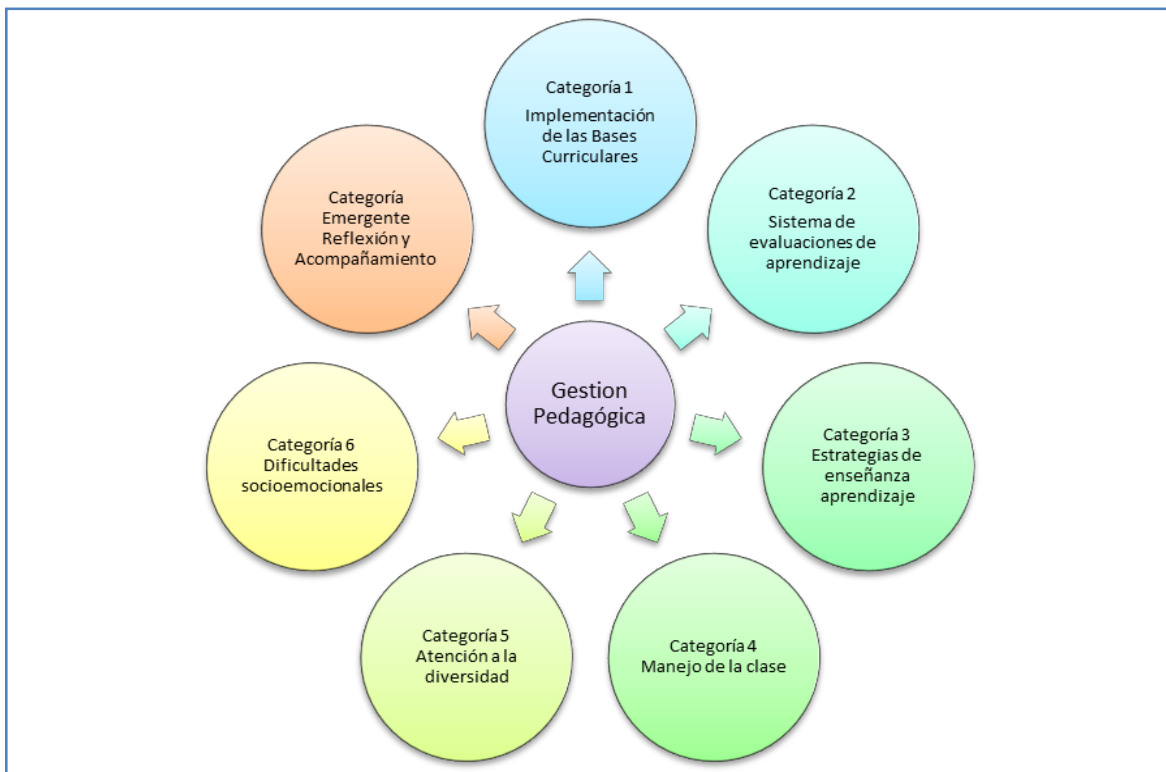


Figura 8 Categorías de Análisis Según Gestión Pedagógica
Fuente: Elaboración Propia

Es menester señalar que la interpretación de los datos conlleva las ideas y creencias de la investigadora, permeadas de sus años de ejercicio profesional como profesora de educación general básica, luego como directivo docente y actualmente como evaluadora de la Agencia de Calidad de la Educación.

4.4.1. Dimensión Gestión Curricular

4.4.1.1. Categoría 1: Implementación de las Bases Curriculares

Durante las entrevistas sostenidas, se observa, entre los equipos directivos de seis de las siete escuelas investigadas, un relato normalizado sustentado en los principales instrumento de gestión, tales como el Proyecto Educativo Institucional y Planes de Mejoramiento Educativo, pero que, sin embargo, dista en varias ocasiones de lo observado en las Planificaciones de aula, Calendarios Anuales, Libros de Clases, entre otros; que no logran consignar el cumplimiento irrestricto de la normativa educacional, tanto desde el punto de vista de planes y programas de estudio, como también de la implementación de las Bases Curriculares, que sí señalan cumplir desde la escuela y que lo plasman en autoevaluaciones institucionales con niveles de calidad 2 y 3, es decir, procesos sistemáticos, con propósitos explícitos y claros, que han ido progresando secuencialmente en pos de la mejora del establecimiento. Es preciso señalar, que tanto los equipos directos y equipos técnicos de los siete establecimientos, ven esta categoría, gestión curricular, como un eje fundamental del trabajo de la escuela y para ello exhiben los documentos antes mencionados, agregando, en tres de los siete establecimientos, que se han definido lineamientos para el segundo semestre, tales como:

“... reforzamientos en todos los niveles, con la finalidad de apoyar a los alumnos más descendidos”.

“...plan lector de la biblioteca CRA por semestre y niveles”.

No obstante, este discurso no tiene eco en los docentes, quienes manifestaron abiertamente no haber implementado el espíritu de las Bases Curriculares, pues todos, sin excepción, siguen trabajando priorizando contenidos, en vez de dar un giro que efectivamente considere desarrollo de habilidades y de actitudes. En estas escuelas no se utiliza, como dice Beltrán (2014, p.940), estrategias centradas en los aprendizajes, así como también trabajo en equipo, reflexión y retroalimentación.

Es así, como los docentes reconocen que no conocen el currículo en profundidad y tampoco hacen nada por subsanar una debilidad reconocida, a pesar que son conscientes que es un aspecto fundamental para el logro de objetivos educacionales. Por lo mismo, se rigen por los programas de estudio, que tiene actividades e indicadores de resultados para cada Objetivo de Aprendizaje y eso es lo que, algunos, transcriben y entregan a la Unidad Técnica Pedagógica, aunque la mayoría reconoce organizar sus clases por el texto de estudio que entrega el Ministerio de Educación, pues, el texto del docente, viene con la planificación incorporada. Es decir, que el director y su equipo directivo no están articulando el marco curricular para lograr aprendizajes objetivos ni entregando estrategias didácticas ni metodológicas.

En síntesis, la implementación de la Reforma Curricular se lleva a cabo, básicamente, a través de los textos que se entrega a cada docente y estudiante del país, estandarizando las planificaciones, actividades y formas de enseñar, lo que, desde el punto de vista del profesorado, ocurre porque:

“ ... en el establecimiento no se generan instancias de desarrollo profesional, así como tampoco, estrategias para aprovechar recursos humanos, faltan lineamientos y criterios claros para apoyar a los docentes y cada uno se desempeña según su propio criterio”.

“... hoy, el único lineamiento pedagógico, es un formato de planificación”.

En otras palabras, no se está cumpliendo con las competencias requeridas para una buena gestión educativa, pues no se tiene la capacidad de gestionar el curriculum y darle un sentido y orientación específica, porque, por un lado no se tiene coordinación con el equipo directivo y, por otro lado, al parecer los directivos desconocen las falencias mencionadas por los profesores o, si lo saben, es algo de lo que no se hacen cargo, así como tampoco los docentes se hacen cargo de superar sus puntos débiles.

Similar situación se puede observar con el monitoreo curricular. Todas las escuelas exhiben entre sus documentos de gestión algún modelo de planilla de

monitoreo curricular o un formato de acompañamiento al aula que, además, responda al monitoreo de la implementación curricular. Sin embargo, no se logra encontrar pautas, ni planillas aplicadas durante el transcurso del año. Una vez más, los docentes señalan, mayoritariamente, que simplemente no existe seguimiento de cobertura curricular, o, en el caso de un establecimiento, indican que:

“... éste se realiza cuando el DAEM lo exige, no es un procedimiento natural, que sirva de autorregulación del proceso de enseñanza, sino es sólo por cumplir con lo administrativo, agregando que tampoco son retroalimentados”.

Es decir, no han sido capaces de auto gestionarse y así, asumir responsabilidades por los resultados de esta acción.

Como una manera de sintetizar visualmente la percepción que tienen los establecimientos de sí mismos y comparar dicha percepción con el nivel que arrojan los Estándares Indicativos de Desempeño desde la información recabada, se realizó la Figura 9, que es un comparativo de la moda de ambas evaluaciones, considerando los criterios que conforman cada categoría analizada, el cual se presenta a continuación:

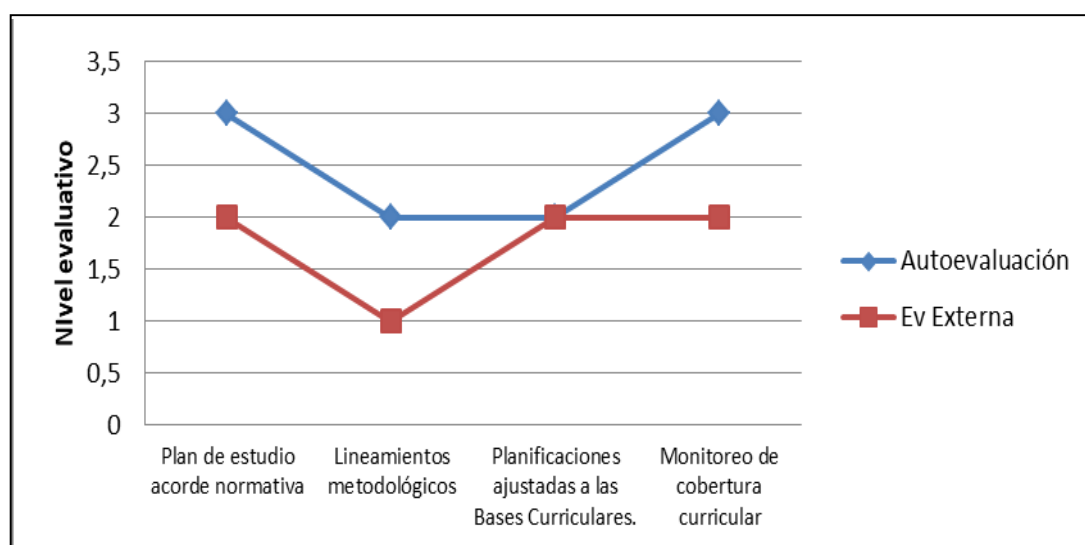


Figura 9 Autoevaluación Institucional vs Evaluación externa de Estándares de Desempeño en Implementación de las Bases Curriculares

Fuente: Elaboración Propia

Es así como, para la **categoría 1: Implementación de las bases curriculares**, se observa que el establecimiento considera que sus acciones relacionadas con la instauración de un plan de estudio acorde a la normativa y a los objetivos formativos declarados en el Proyecto Educativo Institucional, así como las acciones de monitoreo de la cobertura curricular son procesos sistemáticos, con propósitos explícitos y claros, que han ido progresando secuencialmente en pos de la mejora. No obstante, desde la mirada externa, las evidencias indican que, si bien los procesos se están empezando a implementar, aún no llegan a una progresión secuencial.

De la misma forma, los lineamientos curriculares son considerados en nivel de procesos sistemáticos, a pesar que la investigación refleja que son acciones administrativas aisladas. El único punto de coincidencia se obtiene es en el criterio planificación curricular, pues, si bien la mayoría de ellas se presentan para cumplir con UTP, se copian desde el programa de estudio y de otros sitios e instancias, no es menos cierto que es una práctica instalada y que de alguna manera contribuye al ordenamiento de la cobertura curricular y la coherencia curricular en aula.

4.4.1.2. Categoría 2: Sistema de evaluaciones de aprendizaje

Al igual que con la organización curricular, los lineamientos evaluativos existentes en las escuelas se relacionan, básicamente, con aspectos administrativos: confeccionar calendarios de pruebas semestrales por asignatura, algunos establecimientos envían a UTP los instrumentos a aplicar, aunque los mismos equipos técnicos señalan que no alcanzan a revisarlos en profundidad, se examina el formato y se timbran para ser fotocopiados.

Por su parte, los docentes indican que entre ellos existe preocupación por evaluar y tratan de realizarlo con diversos instrumentos: pautas de cotejo, rúbricas, no sólo pruebas escritas, pero, al solicitar ese tipo de instrumentos, sólo se pudo acceder a pruebas sumativas escritas, aunque en los libros de clases se consignan calificaciones

por disertaciones, trabajos escritos, trabajos grupales e investigaciones, pero no existe registro de las pautas de valoración de dichos trabajos.

De la misma forma, cuando se consulta por retroalimentación, tanto UTP como los profesores, asumen inmediatamente que es sólo desde el docente hacia los estudiantes y la forma de llevarla a cabo, en aquellos establecimientos que la practican, es revisando la prueba con todo el curso cuando se entrega.

Al respecto, los estudiantes señalan que efectivamente algunos profesores revisan con el curso las pruebas y su finalidad es

“ver en qué nos equivocamos, si está bien corregida y contar los puntos”.

Al indagar más en este aspecto, los estudiantes señalan que ellos aceptan lo que les dice el profesor respecto de lo que está bien y mal en una evaluación porque

“ellos son los profesores y ellos saben”.

Es decir, en el discurso de los estudiantes hay una aceptación tácita de la figura del docente como un ente que conoce su oficio, entonces la revisión de la prueba se convierte en indicar la respuesta correcta para que todos sepan qué debían responder, pero no se trabaja la retroalimentación propiamente tal, en que el estudiante comprende el motivo de esa respuesta y aprende de su error. Esta es una de las grandes falencias detectadas, pues no se debería entender la enseñanza como transmisión de conocimiento de manera unilateral, no es suficiente que el docente sea experto en los contenidos de la asignatura. El proceso de enseñanza implica saber que conocimientos previos tiene el estudiante sobre el tema y desde ahí comenzar las ideas nuevas para provocar aprendizajes.

Junto con ello, los equipos técnicos indican que los profesores conocen los avances de los alumnos a través de las evaluaciones y otras instancias, pues

“en las oportunidades menos esperadas expresan lo aprendido”, señalando que “hay miles de formas en que uno puede evaluar a los estudiantes y las conversaciones espontáneas también son una opción”.

En general, en esta categoría no se observan contradicciones entre los estamentos, pues tanto directivos como docentes, reconocen que la evaluación es una debilidad en ellos, incluso se puede observar que la autoevaluación institucional en este ámbito es mayoritariamente nivel 1, declarando que falta mayor desarrollo profesional en el ámbito de la evaluación, instrumentos de evaluación, su aplicación y análisis de resultados... pero nuevamente, no hay una instancia de solución para un problema detectado.

Estas percepciones se pueden ver en la siguiente Figura 10, que, al igual que la anterior, compara la moda de las autoevaluaciones institucionales y evaluación externa de las prácticas de las escuelas en evaluación de aprendizajes.

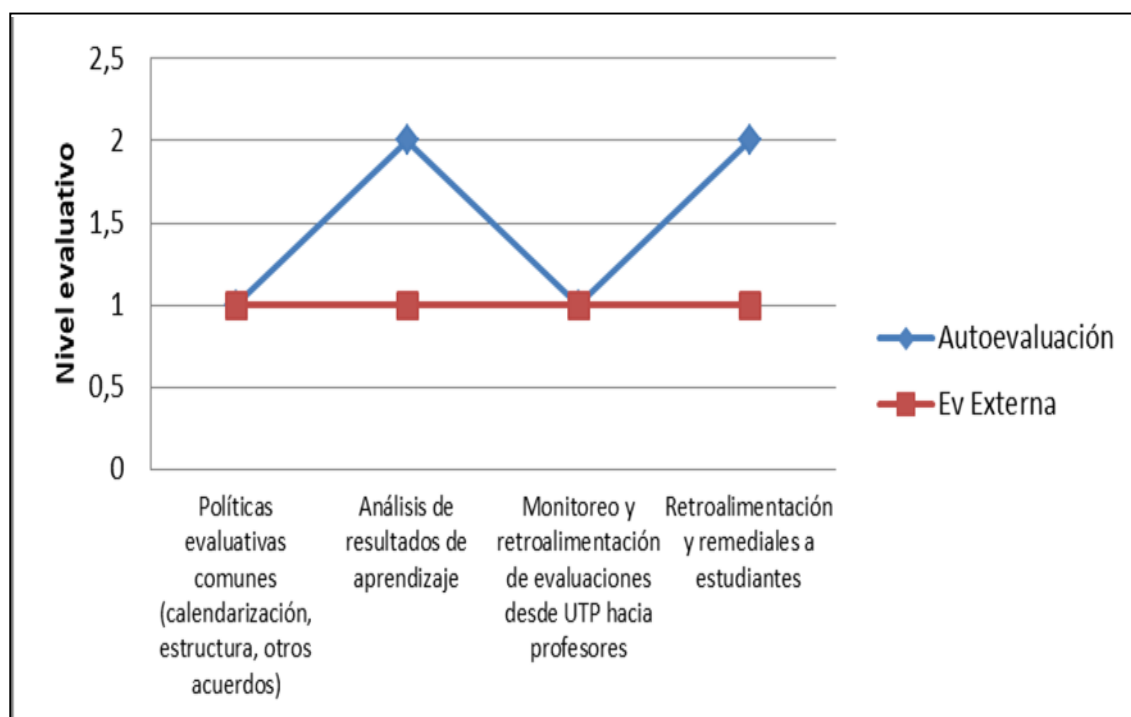


Figura 10 Auto Evaluación Institucional VS Evaluación externa de Estándares Indicativos de Desempeño en Sistema de Evaluación de Aprendizajes
Fuente: Elaboración Propia

En esta categoría, la evaluación externa coincide en dos criterios con la autoevaluación de los establecimientos: políticas evaluativas, en que los mismos directivos y profesores reconocen la falta de competencias técnicas en estrategias evaluativas y, monitoreo y retroalimentación de evaluaciones desde UTP, ambos

criterios, evaluados como acciones aisladas y que, al mismo tiempo, están íntimamente relacionados entre sí.

La diferencia se presenta en el análisis de resultados de aprendizaje, que en la mayoría de los establecimientos se realiza cuando llegan los resultados SIMCE o, a fin de cada semestre, por lo que, desde el punto de vista de la evaluadora, sólo constituye una acción aislada. Asimismo, tampoco hay coincidencia en la retroalimentación y realizar acciones remediales hacia estudiantes, pues, desde la mirada externa, son procesos que aún se están empezando a instalar, siendo sistemáticos en pocos establecimientos y constituyéndose en acciones aisladas en otros y que, básicamente, dependen de la voluntad de cada docente.

En resumen, sobre la **dimensión gestión curricular** y el **supuesto 1** que establecía que “la gestión curricular en los establecimientos de desempeño insuficiente se lleva a cabo de manera burocrática, con escasos lineamientos pedagógicos que orienten sobre cómo se debiese implementar la enseñanza en ese establecimiento. Es decir, cada docente, intuitivamente decide los contenidos más relevantes a enseñar, la metodología de transposición didáctica y la forma de evaluar”; **se cumple parcialmente**, pues por un lado, efectivamente se logra identificar que la gestión es llevada de manera burocrática, esta se realiza sin un adecuado trabajo en equipo entre Equipo Directivo y docentes, pero los contenidos principalmente son entregados, no de manera intuitiva, sino copiados de los libros de estudio entregados por el ministerio de educación, sin reflexionar ni adaptar estos contenidos a la realidad propia de cada escuela.

4.4.2. Dimensión Prácticas de Enseñanza Aprendizaje

4.4.2.1. Categoría 3: Prácticas de enseñanza aprendizaje

La observación de clases permitió evidenciar que la mayoría de los profesores no transmite dinamismo, sus clases son expositivas, centradas en el contenido por sobre el desarrollo de habilidades, con actividades carentes de desafío, estrategias no diversificadas y que no establecen diferencia respecto a los distintos ritmos de aprendizaje, por lo que capturar el interés de los estudiantes por un tiempo prolongado en la clase, es una tarea compleja.

Junto con ello, a excepción de los docentes de educación física, en que la mayoría trabaja a la par con sus alumnos, lo habitual es que el protagonista de la clase sea el docente, quien lee textos, desarrolla ejercicios en el pizarrón, resuelve problemas, realiza experimentos demostrativos de ciencias naturales, canta, etcétera. Este tipo de práctica está asociada al paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje conductista, que se desarrollaba antes de los años 50 del siglo pasado, lo que Paulo Freire denominaba educación bancaria, pues los alumnos eran considerados, “recipientes vacíos” que debían ser llenados con el depósito que el profesor hacía en sus cabezas.

Pero, al mismo tiempo, cabe destacar que la mayoría de los profesores se expresa con lenguaje comprensible para los estudiantes, cercano, aunque en algunos casos la rigurosidad conceptual, respecto a la disciplina que imparten, debe ser mejorada pues se observan varios errores conceptuales en las explicaciones entregadas a los estudiantes, como por ejemplo:

“... no hagan caso de lo que dice en el libro, seguramente se equivocaron al escribir. Lo correcto es la “ruta de las especies”, no de las especias, como dice ahí” (octavo básico, clase de historia)

“- ¿qué es esto? - pregunta la profesora haciendo, con su mano, un círculo en el aire.

- ¡Un círculo! - responde una alumna.

- ¡No! -, responde enojada la profesora, - esto es el ciclo de la mariposa”.
(Segundo básico, clase de ciencias naturales).

“ ... este texto es una canción, no un poema” (Tercero básico, clase de lenguaje)

De la misma manera, se observó disparidad en la forma de trabajar la retroalimentación y el monitoreo en el aula y, si bien, durante las clases la mayoría de los profesores constantemente transitan por los puestos para atender dudas o para aclarar instrucciones, las retroalimentaciones son débiles y del tipo: “bien”, “eso no, cámbielo” sin entregar pistas de qué y por qué está bien o que se debe cambiar. Si el nivel de aprendizaje de estos estudiantes fuese el adecuado, podría asumirse ese monitoreo como una mediación para fomentar la autonomía, pero lamentablemente este no es el caso.

En general, se pudo observar que el monitoreo se realiza para verificar el término de la tarea y no la comprensión de ella, o, se focaliza sólo en algunos estudiantes. Se aprecian estrategias tradicionales y rígidas de enseñanza, a diferencia de lo que propone Parra (2003), cuando nos dice que “las estrategias de enseñanza aprendizaje, el docente o el alumno, deben emplearlas como un procedimiento flexible y deben poder adaptarse a distintas circunstancias de los entornos de cada escuela y debe permitir comprender, asimilar y aplicar conocimientos habilidades destrezas y actitudes”

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo podría ser una forma de manejo de clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas". (Fathman y Kessler en Peña 2014, p. 4), no obstante, el trabajo es, generalmente individual, a lo más, en parejas. Al consultar por qué es escaso el trabajo en equipo, los docentes señalan que se desordenan mucho porque sus estudiantes requieren “retroalimentación constante para

seguir con sus actividades, les es difícil lograr autonomía debido a que no tienen seguridad en sí mismos, ni motivación escolar”.

En ese sentido, los Índices de Desarrollo Personal y Social, arrojan que los estudiantes de cuarto básico son los únicos que mantienen la automotivación en niveles aceptables y concordantes con su grupo socioeconómico, ya que los demás niveles de estudio, a medida que aumentan de curso, disminuye la automotivación, tanto al interior de los establecimientos, como también en la comparación con su grupo socioeconómico, lo que es coherente con la opinión de los docentes manifestada en el párrafo anterior y que se traduciría en bajas expectativas sobre lo que pueden lograr sus estudiantes.

Paradójicamente, los alumnos, expresan que la mayoría de los profesores muestra interés por ellos, logran identificar lo que les gusta y resuelven dudas. Dichos comentarios están en línea con la declaración de compromiso de los profesores, quienes señalan en su discurso, estar buscando constantemente estrategias para abordar a los estudiantes, tal como también lo indican los equipos directivos, quienes consideran que la relación entre alumnos y docentes es buena porque “los alumnos se acercan a sus profesores jefes” y éstos les proporcionan un fuerte apoyo, mantienen preocupación por sus estudiantes, refuerzan sus aspectos positivos, los destacan y se les animan constantemente. Sin embargo, en la práctica, se pudo apreciar que esta preocupación es, mayoritariamente, de tipo social y emocional: escuchan sus problemas, detectan cuando están tristes, conocen la realidad del hogar de la mayoría de los niños y, esa misma realidad y lazo afectivo que se forma, cargado de emociones, es lo que finalmente podría incluso llegar a afectar el nivel de exigencia en clases, porque al conocer los problemas que abruman a los niños y niñas, evitan desafiarlos intelectualmente:

“... para qué le voy a dar un problema más a estos chiquillos. Si ya hay que agradecer que por lo menos aparezcan por la escuela...” (profesor jefe de un 7° básico)

Esto se acerca al modelo de clase prosocial de Jennings y Greenberg (Marchant, Milicic Álamos, 2013, p.169).), el que sugiere que las competencias emocionales y el bienestar docente se relacionan con los resultados académicos y

socio-afectivos de los estudiantes. Esta relación estaría construida por tres variables: el vínculo positivo entre profesor y estudiantes, el manejo efectivo de la clase y el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes.

Al respecto, los mismos docentes describen que sus clases apuntan más al conocimiento:

“para cumplir las metas que se estipulan”,

refiriéndose a la cobertura curricular; dejando las habilidades a un lado, por lo que están descendidas. Señalan que tampoco existen lineamientos desde la UTP, no hay capacitación hacia los docentes y los que se capacitan de manera personal, no transfieren sus conocimientos. Junto con ello, en cinco establecimientos, los profesores declaran que no existen rutinas que favorezcan el desarrollo de las actividades pedagógicas, añadiendo que los horarios se cumplen en un 80%.

Coincidentemente, los equipos técnicos manifiestan que las clases impartidas por los docentes se enfocan, básicamente, al conocimiento. Pero suavizan el discurso indicando que también tratan de desarrollar las habilidades, a través del trabajo con situaciones concretas, pero,

“existe mucho desfase entre los alumnos de un mismo curso, haciendo difícil el desarrollo de habilidades y competencias requeridas para cada nivel porque vienen con muchas carencias y con serios problemas de aprendizaje, lo que dificulta que ellos avancen en forma normal”.

Así, en la Figura 11 se puede apreciar la comparativa de la moda de las autoevaluaciones institucionales vs estándares de aprendizaje de la información levantada, el que arroja resultados similares a las categorías anteriores:

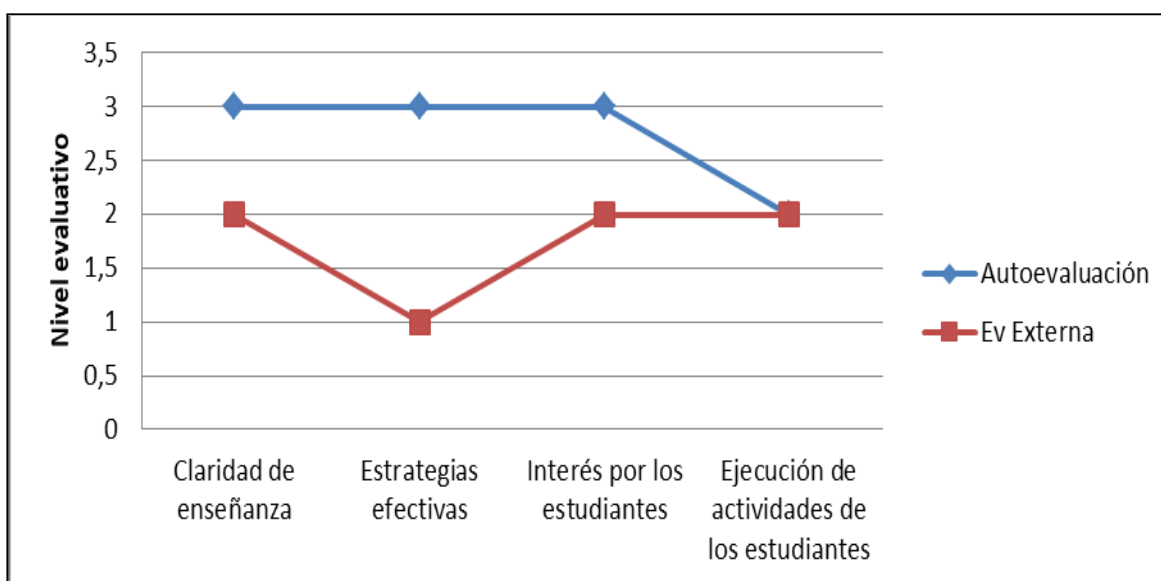


Figura 11 Autoevaluación Institucional VS Evaluación externa de Estándares Indicativos de Desempeño en Estrategias de Enseñanza Aprendizaje
Fuente: Elaboración propia

La autoevaluación es, claramente, superior a la evaluación externa, especialmente en lo referido a estrategias efectivas. Y, desde la mirada de la investigadora, el motivo más plausible es que los profesores no aplican estrategias efectivas simplemente porque no las conocen, no se les ocurre, desde su reflexión, lo que hacen está bien hecho, por lo tanto, siguen trabajando de la misma manera. El único criterio que presenta coincidencia es la ejecución de actividades de los estudiantes, en que se nota que miran desde la externalidad, siendo un poco más críticos al respecto.

4.4.2.2. Categoría 4: Manejo de la clase

Instalar rutinas en un establecimiento es algo complejo cuando no existe consenso. Lo visualizado en las escuelas investigadas es que cada docente tiene sus propias rutinas: algunos forman a los niños para entrar a clases, otros esperan a que todos estén en silencio para saludar, los menos, ingresan al aula pasando incluso desapercibidos. Pero, en general, los establecimientos como institución, están carentes de aquellas rutinas o hábitos que permiten normalizar el ingreso al aula y/o que colaboran en tener un ambiente de trabajo al interior de la clase.

En esta línea, los momentos de la clase van decayendo a medida que transcurren los minutos. En síntesis, los profesores tardan en normalizar el curso para iniciar la clase, entre 8 y 12 minutos promedio.

Luego, el inicio se desarrolla siempre, en todas las clases, recordando clases anteriores, activando conocimientos, llegando, incluso, extenderse por 30 minutos en el caso de una profesora. Las actividades de este momento de clase son generalmente, pasivas, el profesor habla, recuerda, pregunta y responde, mientras los estudiantes miran y escuchan, algunos participan. Luego, en el desarrollo de la clase, habitualmente entregan una guía de trabajo, que deben desarrollar individualmente. Al no tener rutinas que colaboren en el manejo eficiente del tiempo, muchas veces hay demora en la entrega de la guía o en instalar el computador al data, lo que provoca desorden y desatención.

Las clases finalizan al toque del timbre para recreo, sólo tres docentes lograron cerrar sus clases en las dos ocasiones observadas a cada uno y, probablemente se debió a que salían rápidamente de la sala de profesores para tomar el curso, incluso una se quedaba en la sala, los niños sabían que con ellas no debían atrasarse y tampoco generar desorden al ingreso al aula.

Acerca del manejo de la clase, el modelo de clase pro-social sugiere que los docentes con alta competencia socioemocional logran una gestión efectiva en tanto promueven el entusiasmo por el aprendizaje, guían el comportamiento de los alumnos

y brindan soporte a las dinámicas de conflicto al interior del aula (Marchant, Milicic Álamos, 2013, p.170)

Por su parte, los profesores refieren, respecto la estructura de la clase, que el ideal es implementar el inicio, desarrollo y cierre, no obstante,

“eso depende de cada curso”,

porque en algunos, el inicio puede durar más del tiempo adecuado, por las dificultades que se presentan, los conflictos, clima de aula:

“cuesta tener la atención de los alumnos”,

existiendo un periodo largo del tiempo destinado a la normalización.

Asimismo, los equipos técnicos y directivos saben que la mayoría de los docentes no alcanzan a cerrar la clase como corresponde, declarando que el cierre es lo que más cuesta. No obstante, insisten en señalar, especialmente los equipos directivos, que la mayor parte del tiempo de las clases está destinado al aprendizaje, sin embargo, en ninguno de los establecimientos investigados el director o directora ha ido a observar a lo menos una clase.

La Figura 12 siguiente, muestra la diferencia en la mirada interna y externa, respecto de la categoría manejo de la clase

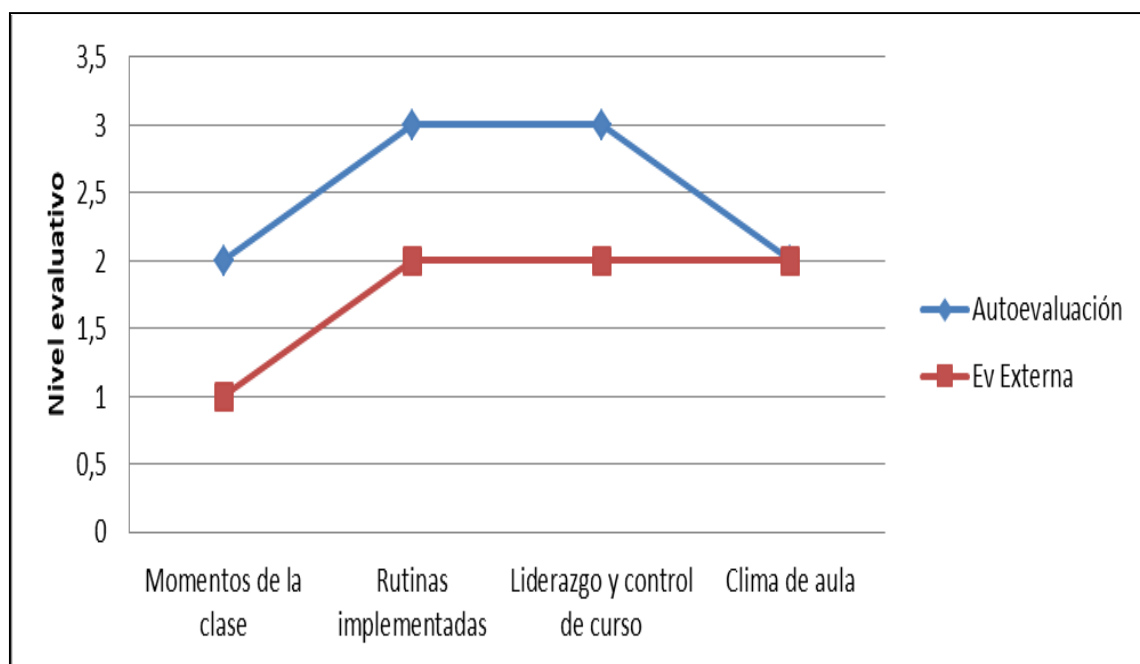


Figura 12 Autoevaluación Institucional Vs Evaluación externa de Estándares de Desempeño en Manejo de la Clase

Fuente: Elaboración Propia

Una vez más, es posible apreciar que la diferencia presentada en las categorías anteriores respecto de evaluación interna y externa, se presenta en también en esta categoría, siendo el único punto coincidente el clima de aula, que, a mirada de los docentes, es responsabilidad de los estudiantes y su forma de interactuar al interior del aula.

En el criterio momentos de la clase, la diferencia radica en que ellos consideran que han logrado instalar dos de los tres momentos, pero la observación de aula devela que, si bien los profesores, al iniciar las clases conversan con los estudiantes sobre las actividades a realizar y en algunos casos aclaran qué se busca que aprendan, el desarrollo de la clase transcurre mediante estrategias restringidas: entregar guías con la información esquematizada, siendo muy escasos los momentos en que los alumnos tienen un rol más activo en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Con relación a las rutinas implementadas, solo en algunas ocasiones se puede advertir de actividades y procedimientos que reducen la pérdida de tiempo; generalmente se demoran porque no han instalado prácticas que agilicen los procesos.

Por último, en liderazgo y control del curso, la mayoría logra el control del curso cuando los estudiantes copian del pizarrón o resuelven guías y ejercicios, pero no consiguen su atención cuando explican, cuando los otros alumnos exponen o cuando tienen que trabajar en grupo, motivo por el que la mayoría de las actividades son individuales, desaprovechando el aprendizaje social.

Sobre si se cumple el **supuesto 2** que alude a esta dimensión y que dice que desde el punto de vista de la **enseñanza aprendizaje**, en los establecimientos que se encuentran en categoría de desempeño insuficiente, *las estrategias didácticas utilizadas desarrollan contenidos por sobre habilidades y no se aprovecha a cabalidad el tiempo destinado a la clase, restando oportunidades de aprendizaje a los estudiantes que atienden*, es posible decir que se cumple completamente, sumando que además la mayoría de las clases son meramente explicativas, sin ninguna retroalimentación efectiva desde el docente hacia el alumno. Junto con esto, el aprendizaje social ha sido prácticamente excluido de las aulas para evitar generar indisciplina y porque tampoco creen en las potencialidades de sus estudiantes. El discurso docente, tanto de aulas como directivo, manifiesta desazón y desesperanza respecto de los aprendizajes que se pueden lograr.

4.4.3. Dimensión Prácticas de apoyo al estudiante

4.4.3.1. Categoría 5: Atención a la diversidad.

Las escuelas en estudio declaran en sus Proyectos Educativos Institucionales, que son escuelas inclusivas, con énfasis en la atención a la diversidad del alumnado. Coherentemente con ello, sus Proyectos de Mejoramiento Educativo presentan diversas acciones relacionadas con la atención a la diversidad, desde la contratación de personal, hasta la adquisición de material para el Programa de Integración Educativa (PIE), pasando por el diagnóstico pedagógico de los alumnos, entre otras. Junto con esto, la mención a las actividades artísticas-culturales, cívico-social, científico-ambiental y deportivo- recreativo, como fuente esencial en la formación integral de los estudiantes, es, en algunos casos, parte de la declaración de principios del establecimiento.

Sin embargo, la realidad observada indica que sólo tres establecimientos imparten talleres deportivos, artísticos o culturales pero, en horario de la jornada escolar completa, y estos están enfocados en el área deportiva, especialmente fútbol para los varones y para las alumnas gimnasia artística, sin respeto a la equidad de género, salvo en uno de ellos que mencionan que

“las niñas también pueden jugar al fútbol”.

Asimismo, uno de los siete centros educativos tiene un taller de robótica, que es impartido por una docente de ciencias que realizó convenio con una universidad de la zona y, en horario personal, no retribuido económicamente, prepara a su grupo de estudiantes y los lleva a practicar a la universidad en cuestión.

En relación a los estudiantes que, sin presentar necesidades educativas especiales, muestran rezago académico, uno de los equipos directivos manifiesta que se realizará refuerzo educativo durante el segundo semestre, en el horario de los talleres Jornada Escolar Completa, tanto en lenguaje como matemática. A su vez, los

docentes de todas las escuelas comentan que, en general, no realizan refuerzos educativos ya que

“las horas no alcanzan, todas las horas son para el trabajo en aula, no tenemos horas suficientes para planificar por lo que se debe realizar estas labores fuera del horario”.

La mayoría de los docentes señala que tienen muchos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en sus salas y, de ellos, tan sólo un limitado grupo tiene cupo para ingresar al Programa de Integración Escolar, planteando que esa situación no les permite avanzar en mejorar rendimientos. Al consultar por las horas de co-docencia, indican que tratan realizar algunas tareas, no obstante, el tiempo no es suficiente, pero, pese a ello, la gran mayoría de los docentes reconoce que los profesores diferenciales son un apoyo esencial:

“nos orientan y apoyan no sólo con los estudiantes con NEE, sino que al curso en general”.

Indican que la pesquisa inicial de las necesidades educativas especiales es realizada a través de los profesores de aula y luego las profesoras diferenciales aplican instrumentos evaluativos. Sólo tres escuelas tienen psicólogo como parte permanente del equipo, las demás deben enviar una nómina a su sostenedor, desde dónde evalúa el equipo psicológico comunal para, posteriormente, ser incorporado al proyecto. Al respecto, también refieren que las necesidades educativas atendidas por los establecimientos son muy diversas y abarcan condiciones permanentes y transitorias.

Con todo, en la mayoría de las clases no se observa participación de docentes especialistas y, en las pocas que se constató su presencia, las intervenciones no logran ser garantía para que la implementación del PIE asegure el proceso integrativo y el avance de los estudiantes, debido a que son acciones que carecen de coordinación con el docente de aula, transformándose en acciones aisladas de lo que realiza el resto del grupo curso.

De la misma forma, sólo en algunas clases se apoya a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje, lo que claramente señala que responden a acciones individuales de los docentes, no a un lineamiento escuela. En el

mismo ámbito, no se evidencian estrategias orientadas a potenciar a estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas, las clases son iguales para todos. Sin embargo, la autoevaluación institucional considera este estándar como una práctica establecida, sistemática, que incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

A continuación, se presenta la Figura 13 Autoevaluación institucional vs Estándares Indicativos de Desempeño en Atención a la Diversidad

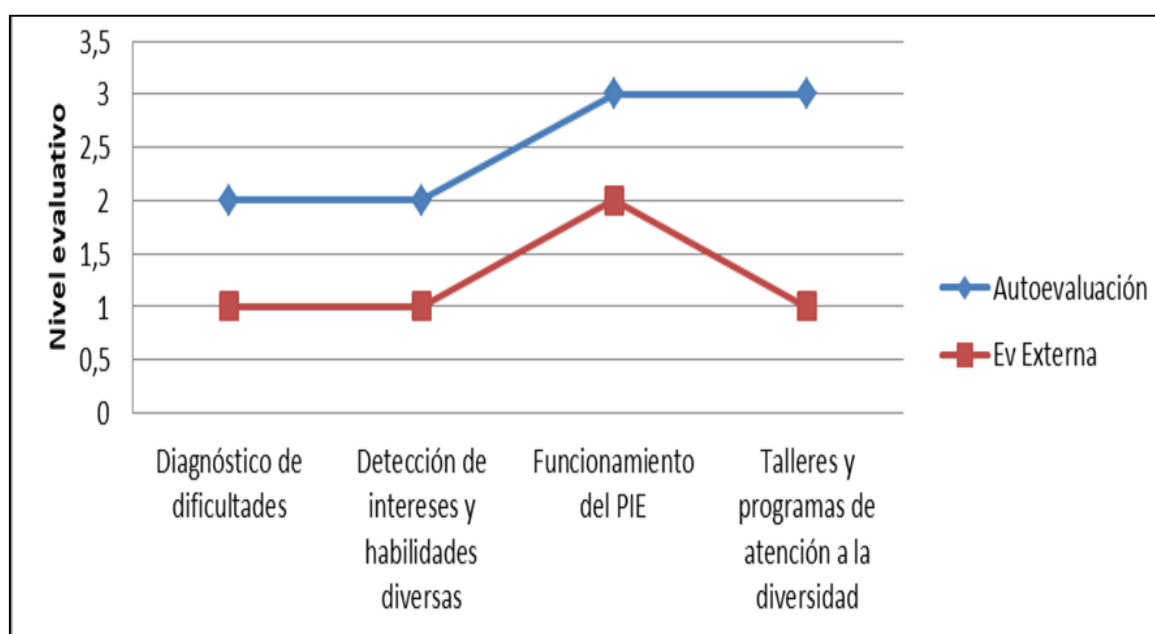


Figura 13 Autoevaluación Institucional VS Evaluación externa de Estándares Indicativos de Desempeño en Atención a la Diversidad

Fuente: Elaboración propia

Como era de esperar, las diferencias son manifiestas, especialmente dado que este criterio se relaciona con la responsabilidad del establecimiento en la atención a los estudiantes que recibe y que forma parte del discurso con el que buscan captar mayor matrícula.

Lo observado en la práctica refiere que el diagnóstico de dificultades de estudiantes que presentan rezago académico es realizado con las calificaciones finales del primer semestre, claramente a destiempo, si se considera que esos estudiantes ya han perdido un semestre completo de aprendizajes. Algunos establecimientos plantean como remedial el refuerzo educativo durante el segundo semestre, pero circunscrito

solo a las asignaturas de lenguaje y matemática, una vez a la semana. Además, como no tienen asignación de más horas para los docentes, los estudiantes que reciben refuerzo deben dejar de ir a la, muchas veces, única oportunidad de participar en actividades no curriculares como fútbol, gimnasia, baile folclórico, ente otros, con lo que la motivación de esos estudiantes es mínima para aprender en las clases de reforzamiento. Junto con esto, dichos refuerzos los realizan los mismos profesores de la asignatura, por lo que tampoco hay variación en la estrategia de enseñanza, replicando el mismo modelo de la clase habitual. Los equipos directivos no consideran que, para facilitar la atención a la diversidad, es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos. En este sentido es necesario planificar para todos (Durán y Giné, 2013).

La misma lógica se sigue con la detección de intereses y habilidades diversas, en que sólo se organizan actividades en jornada JEC que no buscan potenciar al estudiante, sino cumplir con el mandato de considerar talleres en el horario de clases. Ese criterio va de la mano con la instalación de talleres y programas de atención a la diversidad, en que, si bien funciona el PIE, quedan desatendidos todos los estudiantes que presentan habilidades diferentes. Al indagar en los motivos por lo que no se realizan actividades extracurriculares que apunten al desarrollo de estas habilidades, indican:

“que los niños son trasladados en furgones escolares, lo que impide que se queden después de la hora de salida”.

O lo que es peor,

“en esta escuela no hay niños que tengan esas habilidades”

En esta línea, el programa que está instalado en las escuela es el de integración, contando con profesionales que tienen la competencias para atender las diversas condiciones diferentes de los niños que presentan necesidades educativas especiales, pero, si bien está instalado, aún no logran articular el programa como una parte del engranaje escolar, funcionando casi como una isla al interior de la escuela, quedando,

además, desatendidos los estudiantes que puedan presentar mayores habilidades al común de la clase.

4.4.3.2. Categoría 6: Dificultades socioemocionales

En lo referente a la detección de dificultades socioemocionales, dos establecimientos señalan la existencia de un número significativo de alumnos con guardadoras y tutoras en hogares, alto índice de alumnos abandonados por sus padres, en riesgo social, con problemas emocionales y socio-culturales. La acción recurrente que declaran en sus Planes de Mejoramiento Escolar para ayudar a estos niños, es la distribución de uniformes gratis, o parte de él. No obstante, esa misma acción, con distintas redacciones, se puede encontrar en los planes de mejora de los demás establecimientos, enfocados a todos aquellos niños que presenten vulnerabilidad, los que son identificados a través de la observación de los docentes y las entrevistas de apoderados.

Por otra parte, al revisar los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad, en los siete establecimientos se puede apreciar que los estudiantes de cuarto básico presentan puntajes similares a otros establecimientos del mismo grupo socio económico, pero esta situación cambia drásticamente en sexto y octavo básico, donde claramente se ubican por debajo de su grupo socio económico y con distribución de las respuestas mayoritariamente en nivel medio.

En este punto es necesario señalar que, al analizar el desagregado de la información que arrojan los IDPS, llama la atención que, si bien los estudiantes valoran positivamente el predominio de relaciones de cuidado, respeto y no violencia en el establecimiento, sintiéndose seguros en su interior, la autovaloración y autovaloración académica es significativamente más baja que los establecimientos de sus mismos grupos socioeconómicos, al igual que la motivación escolar. Con la finalidad de establecer alguna implicancia de estos índices, se revisó los índices de

asistencia y retención escolar, encontrando que en general la asistencia a clases se mantiene en parámetros normales, pero un importante porcentaje no continúa estudios en enseñanza media.

A pesar de este panorama, los Planes de Mejoramiento Escolar no dan cuenta de esta realidad y no consideran acciones para el estándar, situación de la que están conscientes, pues, coherentemente, es autoevaluado mayoritariamente como acciones aisladas y sin sistematicidad. Al indagar al respecto, los equipos directivos manifiestan, primero que no se habían detenido a analizar los IDPS en profundidad por desconocimiento de lo que significan, aunque intuitivamente saben que sus estudiantes tienen baja autoestima, pero refieren no contar con herramientas para apoyarlos en esta situación.

En uno de los Planes Anuales de Desarrollo Educativo Municipal se señala que esa comuna en particular, cuenta con un convenio atención psicológica y psiquiátrica en el centro médico de una universidad de la zona, que tiene como objetivo coordinar la derivación de casos de estudiantes, padres, apoderados, docentes y funcionarios de la Dirección de Administración de Educación Municipal, que presenten trastornos emocionales y/o conductuales, para atención psicológica y/o psiquiátrica. En otra comuna, existe un programa denominado Convivencia Escolar, cuyo propósito es coordinar y asesorar el trabajo desarrollado por los Equipos Psicosociales y Encargados de Convivencia Escolar en el diagnóstico Institucional de Clima Escolar, actualización de Reglamentos de Convivencia Escolar, actualización de protocolos y en la implementación de estrategias tendientes al fortalecimiento de la sana convivencia y en temáticas de salud mental de las comunidades escolares.

Pero, lo que sucede en las escuelas, dista de lo señalado en dichos documentos. Por ejemplo, los libros de clases dan cuenta de las anotaciones negativas, pero no del seguimiento a la acción ni las remediales establecidas. Junto con ello, los estudiantes perciben que los profesores los caracterizarían

“como desordenados y groseros”,

agregando que no todos los docentes exigen por igual y que cuando su comportamiento es negativo, algunos profesores utilizan la estrategia del diálogo para intervenir.

En esta línea, los docentes declaran que, en general, la formación valórica, ética y afectiva de los estudiantes, queda al criterio del profesor, no obstante, algunos establecimientos disponen de valores por mes, los cuáles son determinados desde dirección o UTP.

Es necesario señalar que, así como los equipos directivos manifiestan con contar con herramientas para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su autoestima, los profesores indican que en el ámbito valórico no se les proporciona material, y sólo en una escuela el equipo psicosocial les prepara algunas presentaciones que son trabajadas, principalmente, en la asignatura de orientación.

Junto con esto, en las siete escuelas no existe un real encargado de convivencia, sino que es una tarea que se dividen entre el director, el encargado de UTP y algún profesor que les colabora con un par de horas asignado para ello y que permite cumplir con la normativa de tener alguien que ostente dicho cargo, pero con dos horas semanales asignadas para ello, desde sus horas no lectivas, es difícil que se logre desarrollar una buena tarea.

Por su parte, los estudiantes expresan que los profesores les enseñan que la forma de resolver los conflictos es el diálogo, que cuando se han generado situaciones conflictivas los profesores calman a los alumnos en conflicto y posteriormente, interviene la psicóloga o la educadora diferencial e incluso UTP, aunque también deslizan que, en muchas ocasiones, los profesores no se dan cuenta que hay peleas o discusiones fuertes. Junto con esto, dan a conocer que los profesores actúan discrecionalmente frente a una misma falta:

“depende quién se condoree (sic), porque si le cae bien a los profes, lo retan y lo perdonan, pero si le caemos mal, nos llaman apoderados y arman cuática (sic)”

Además, dicen saber con quién no se puede portar mal, porque hay profesores que,

“no aguantan una”,

mientras otros, están con su celular y no se percatan de lo que pueda suceder en la sala.

En esta línea, a continuación, la Figura 14 muestra la comparación de la moda de las autoevaluaciones institucionales de las prácticas de detección y apoyo en las dificultades socioemocionales de los estudiantes versus la moda de las evaluaciones realizadas en cada escuela, según categorización de Estándares Indicativos de Desempeño, develando una brecha entre la mirada interna y la externa.

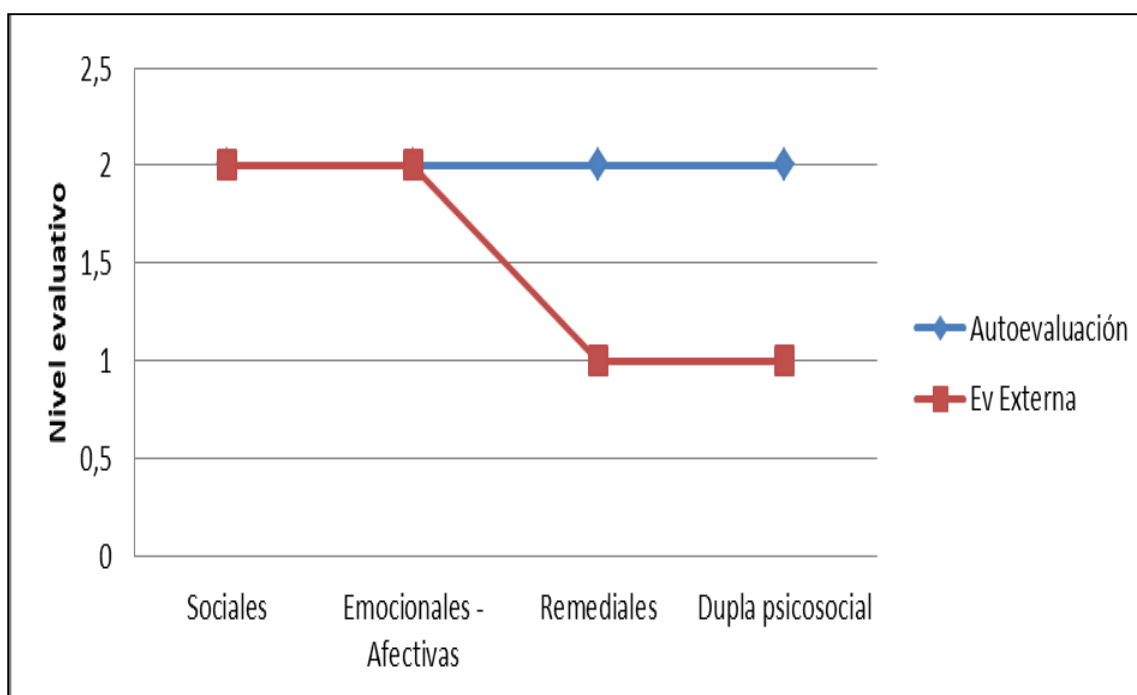


Figura 14 Autoevaluación Institucional vs Evaluación externa de Estándares Indicativos de Desempeño en Dificultades socioemocionales

Fuente: Elaboración propia

En esta categoría la Figura 14, anterior, presenta dos coincidencias evaluativas: detección de dificultades sociales y de dificultades emocionales y afectivas. En este caso, a pesar de no contar siempre con los profesionales necesarios, los profesores se encargan de detectar los problemas de los estudiantes, conocer las redes de atención

especializada, entrevistarse con los apoderados, pero cada una de estas acciones, es individual, responde al compromiso social de los docentes y no a un protocolo establecido, por lo tanto, no hay registro de datos que, más adelante, puedan ayudar ante un nuevo episodio de problemas de los estudiantes, no se hace seguimiento y muchas veces, los problemas se conversan abiertamente en la sala de profesores, sin resguardar la confidencialidad del alumno afectado.

En relación con las remediales implementadas y el trabajo de la dupla psicosocial, a pesar de la vulnerabilidad social que atienden estas escuelas, sólo tres de ellas tienen un psicólogo a horario completo, pero ninguna cuenta con un trabajador social dedicado a la escuela, sino que tienen horas asignadas del trabajador social del DAEM, quien atiende entre tres a cinco escuelas simultáneamente.

Respecto al **supuesto 3** que corresponde a esta dimensión que refiere “si bien los establecimientos con bajo rendimiento implementan diversos programas de apoyo a los estudiantes, éstos no logran permear las prácticas pedagógicas, desarrollando clases homogéneas para todos los alumnos, sin considerar necesidades educativas, intereses o habilidades destacadas”, se cumple, pues aunque las necesidades en su mayoría son detectadas y atendidas por instancias superiores dentro y fuera del establecimiento, no se realiza seguimiento de cada estudiante al respecto, no permear las estrategias de aula, observándose clases iguales para todos.

4.4.4. Dimensión/Categoría emergente: Reflexión pedagógica.

En las conversaciones sostenidas con los docentes, fue recurrente la preocupación expresada por la falta de apoyo que perciben por parte de sus directivos. En general, indican que, si bien han discutido y aprobado en consejos de profesores alguna pauta de observación de aula, no se realiza en la mayoría de los establecimientos y, aquellos que sí lo hacen, no han sido retroalimentadas. Es más, en

una escuela, los docentes comentan que en una ocasión firmaron un acta, constatando la realización de éstas, a pesar que no se hacen.

Desde el otro lado, los equipos directivos señalan que las observaciones de clases se realizan desde la jefatura técnica:

“aunque en la medida de lo posible”.

Indican que los profesores están informados que se les va a ir a visitar, que es un acompañamiento, pero no existe una calendarización de cada una de ellas. La mayoría de ellos manifiesta que las retroalimentaciones son realizadas verbalmente con los docentes, por ese motivo no existe registro de ello y, en un establecimiento, el director se manifestó contrario al acompañamiento:

“porque yo sé que trabajo con profesionales y no desconfío de su labor”,

expresión que pone de manifiesto la mirada de supervisión que tiene del acompañamiento, en desmedro de considerarlo como un apoyo a la labor docente.

Junto con esto, los profesores comentan que los consejos, si bien se realizan semanalmente durante dos horas, son infructuosos, pues parten hablando de una cosa y terminan en otras, se van por las ramas, se discuten situaciones individuales, no se abordan temas pedagógicos, sólo administrativos y conductuales de los alumnos. Manifiestan, en todos los establecimientos, que no existen lineamientos técnicos y tampoco un enfoque pedagógico que prime ante otras situaciones. Asimismo, comentan que comparten material en forma personal, debido a que no existe el tiempo específico para eso y se realiza en los escasos momentos con los cuáles cuentan. Así, también señalan que intercambian ideas entre los colegas, pero no hay una práctica sistemática, sólo se hace entre los más amigos.

Por su parte, en la mayoría de las escuelas los profesores señalan no participar en las autoevaluaciones, excepto en una que indica participar con el nuevo equipo directivo,

“siendo bastante objetivos y planificado acciones súper realistas y buenas para la escuela, logrando trabajar en equipo”

En esa línea, describen la actual gestión directiva como estratégica, ya que

“delega acciones, haciendo que el personal se haga participe de ellas”.

Finalmente, la mayoría expresa haber solicitado capacitaciones, no obstante, les señalan que no hay dinero para ello porque no se contempla en el PME.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

5.1.1. Identificar, en las escuelas en estudio, los factores habituales en sus prácticas de gestión curricular.

Para hablar de gestión curricular es necesario realizar, primero, algunas precisiones conceptuales, como por ejemplo: que el currículum prescrito es aquel normado por la Ley General de Educación y lo encontramos escrito y descrito en las Bases Curriculares y programas de estudio; y, el currículum enseñado, es la operacionalización del currículum prescrito a través de una adecuada didáctica y el monitoreo de su efectividad en el aula. En la teoría, ambos deberían ser iguales en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes trabajadas con los estudiantes y, por supuesto, igual al currículum aprendido.

En este sentido, si bien los establecimientos investigados cumplen con la normativa vigente referente a los planes de estudio, no fue posible apreciar innovaciones o contextualizaciones de las horas de libre disponibilidad, que permitieran dar cuenta de la disposición a atender las problemáticas propias de cada centro de estudio.

Al respecto, la mayoría de los equipos directivos manifiestan, por un lado, desconocimiento de la posibilidad de crear un plan de estudio propio; y por otro lado, que la elaboración de una planificación horaria y curricular sería engorrosa y cuesta mucho tramitar ante el Ministerio de Educación, desligándose de la responsabilidad, con excepción de una escuela, cuyo equipo directivo asumió este año y que en sus

planes para el año 2018 contemplan incluir la asignatura de Filosofía desde kínder, pues el diagnóstico realizado arrojó la necesidad de normalizar aspectos valóricos y actitudinales en los estudiantes, que puedan otorgar el piso para lograr aprendizajes de mejor calidad. Cabe señalar que el director, electo por Alta Dirección Pública (ADP), es profesor de filosofía y llevó a cabo esta experiencia en otro establecimiento, con buenos resultados, según lo que él comenta.

Ahora bien, esta falta de gestión se puede observar también en los lineamientos pedagógicos, prácticamente inexistentes en las escuelas, ya sea por falta de explicitación de ellos, falta de consenso o simplemente porque la cultura de hacer lo mismo de siempre, socava las iniciativas de organización técnica. Además, fue posible apreciar que, si bien la mayoría de los profesores tienen especialización en el área que les corresponde impartir clases (84% con post-títulos de mención), sólo dos directores tienen estudios de magíster por el programa “Directores para Chile”, y un jefe técnico, que acompaña a uno de estos directores, es magíster en educación de una universidad tradicional. Es necesario mencionar, además, que sólo un equipo directivo ha sido elegido por Alta Dirección Pública, mientras en las demás escuelas se ha designado al Director, sin atribuciones para conformar su propio equipo de trabajo.

En este contexto, se aprecia que las decisiones tomadas al interior de los establecimientos son, mayoritariamente, bajo la intuición, dedicándose, la gran parte del tiempo, a cumplir con tareas administrativas emanadas desde las diferentes instituciones que cautelan el cumplimiento de la normativa educacional en nuestro país. Es así como, el cumplimiento de las planificaciones, es uno de los pilares de UTP, donde se puede encontrar archivadas las planificaciones del año de cada profesor, todas ajustadas a las bases curriculares, pero ni el director ni el equipo técnico han revisado, analizado, comentado con los profesores las planificaciones elaboradas, por lo tanto, para efectos de gestión directiva, el papel sirve para cumplir un requerimiento administrativo y no para crecer profesionalmente junto a los profesores, mejorando actividades, buscando material complementario, etc. Lo mismo sucede con el monitoreo de la cobertura curricular, en que los mismos docentes lo señalan como otro procedimiento administrativo, perdiendo la oportunidad de

identificar prácticas que deben mejorarse o de implementar estrategias remediales o de ajuste a partir del análisis efectuado.

Pese a ello, desde el punto de vista de la investigadora, a lo menos se puede apreciar el hábito de organizar las clases, aunque sea copiado o repetido de años anteriores. De una u otra forma, este hábito se ha ido convirtiendo en parte de la cultura escolar, lo que podría ser el primer paso para tomar conciencia de la necesidad de contar con una buena organización que propicie realizar clases más pertinentes al contexto escolar.

Junto con esto, no cabe dudas que, desde el punto de vista curricular, las escuelas están mejor estructuradas que desde el punto de vista evaluativo, lo que no debe extrañar si consideramos cada año, en la evaluación docente, la dimensión con más bajos resultados es precisamente calidad de la evaluación y reflexión a partir de los resultados de la evaluación. En este sentido, las escuelas investigadas reconocen sus deficiencias en esta área, comentando tanto directivos como docentes de aula, que los lineamientos están estructurados en torno a aspectos formales: formato de pruebas, calendarización, plazos de corrección y entrega, pero no hay una revisión de los instrumentos con los docentes que pueda asegurar la calidad de ellos desde el punto de vista de cerciorarse midan los objetivos relevantes de la unidad, con un nivel de exigencia adecuado y que contemplen distintas formas de evaluar.

No obstante, las responsabilidades de este problema por todos reconocido, no es asumida por nadie. Prueba de ello es que los PME no contemplan acciones de capacitación en reflexión de resultados ni planificación de evaluaciones. Cada establecimiento menciona que en algún momento se capacitó a los docentes en planificación o elaboración de instrumentos de evaluación, pero han transcurrido varios años y, si se considera que el 75% de los docentes llevan cinco o menos años en las escuelas actuales, es altamente probable que no tengan dicha capacitación.

Además, dos escuelas, prefirieron ocupar fondos de la Subvención Especial Preferencial (SEP) para adquirir planificaciones hechas y evitar estar en cursos de capacitación durante las vacaciones, aunque reconocen que ya están obsoletas.

Por otra parte, se aprecia una visión compartida, tanto por directivos como docentes, en lo que significa reflexionar los resultados de aprendizaje. Para ellos, la reflexión es respecto de las calificaciones de los estudiantes y no involucra revisar formas de enseñar, como tampoco revisar los instrumentos de evaluación. Además, también existe la creencia que la retroalimentación sólo se realiza desde el profesor hacia el estudiante, no contemplándose una retroalimentación biunívoca o la retroalimentación desde el equipo directivo hacia los docentes o entre pares.

Entonces, ¿cómo mejorar aprendizajes si no se logra una adecuada reflexión? Por lo pronto, los factores comunes de gestión curricular identificados durante la investigación son:

- Locus de control externo: la percepción generalizada es que los eventos ocurren como resultado de las acciones y/o decisiones de otros, lo que reduce la responsabilidad del establecimiento en los resultados de aprendizajes obtenidos por los estudiantes.
- Escasez de lineamientos pedagógicos: débiles lineamientos curriculares y evaluativos, que se limitan a aspectos administrativos y de formatos, escaseando políticas institucionales respecto a la didáctica en aula, contextualización del currículo prescrito, monitoreo del aprendizaje, trabajo colaborativo, entre otros, limitando el aprendizaje entre pares, la falta de construcción de aprendizajes en conjunto, el empoderamiento de las buenas prácticas internas, el crecimiento como comunidad educativa.
- Falta de preparación en gestión y liderazgo: la mayoría de los directores y sus equipos no tienen estudios que sustenten el rol que realizan, por lo que generalmente actúan según lo que han visto siempre hacer o lo que intuitivamente piensan que es correcto, enfocándose en los cumplimientos normativos y administrativos. Como consecuencia, no hay retroalimentación de planificaciones ni evaluaciones, siendo éstos, instrumentos que se solicitan para el cumplimiento de lo que se solicita desde el sostenedor, Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad o Ministerio de Educación.

- Ausencia de herramientas de análisis de datos: las escuelas producen una gran variedad de información que puede ser analizada para tomar decisiones, no obstante no se considera dicho análisis en los consejos de profesores porque, en muchas ocasiones, no comprenden lo que quiere decir el dato.
- Falta de Innovación: cumplen con la normativa, pero se limitan a ello, siendo muy escasas las innovaciones curriculares o incluso, las contextualizaciones de las horas de libre disponibilidad, no permitiendo atender las problemáticas propias de cada centro de estudio.
- En definitiva, el currículum prescrito queda en el olvido, limitándose a un currículum enseñado que responde a las directrices de los textos de estudio, las habilidades de cada profesor y sus preferencias o ideas respecto de lo que deben saber sus estudiantes.

5.1.2. Determinar los elementos que caracterizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los profesores, de las escuelas en estudio

En una sala de clases, hay innumerables factores que interactúan entre sí para que los estudiantes aprendan o no aprendan. El contexto en el que se desenvuelven, las múltiples necesidades educativas, sociales, culturales, emocionales que presentan, no sólo el individuo-alumno sino también el individuo-profesor, son elementos que no se deben obviar, al contrario, deben ser consideraciones fundamentales al momento de planificar y organizar la enseñanza que se impartirá en ese salón de clases, porque, al final, lo único sobre lo que el docente tiene control, es su forma de enseñar.

En esta línea, cabe señalar que en las clases observadas los docentes logran establecer una comunicación efectiva con los estudiantes, provocando que sus discursos sean comprendidos en la generalidad, no obstante, predomina la enseñanza frontal y el trabajo individual, dificultando el aprendizaje social y colaborativo que permite el desarrollo de la zona de desarrollo próximo. Es así como se puede observar actividades carentes de desafío y que a su vez se dilatan excesivamente, no logrando mantener el interés de los estudiantes. De la misma forma, las preguntas son literales

y en una relación unívoca: profesor pregunta – estudiante responde, sin lograr establecer interacciones pedagógicas entre los estudiantes. Asimismo, las respuestas de los alumnos no son retroalimentadas, ni expandidas, dificultando el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, otorgando a la clase un ritmo poco productivo y manteniendo la misma estrategia de enseñanza aun cuando es evidente que no está siendo efectiva.

Este panorama descrito no es un indicador de falta de esfuerzo o pereza de los docentes, sino que, más bien, hay una visible falta de apoyo para ellos y, así como hacen trabajar a sus estudiantes en forma individual, su propia labor también es individual: comparten algunos materiales, pero es material físico, no hay planificaciones conjuntas, articulaciones de temas, retroalimentación de planificaciones o evaluaciones. Cada docente es una isla en este gran archipiélago que es el establecimiento, en consecuencia, enseña también con el modelo isla en su sala de clases.

Consiguientemente, las estrategias de enseñanza de mayor uso son: copiar del libro, del pizarrón o escribir al dictado; desarrollar guías de trabajo que han sido bajadas de internet (muy pocas son de producción propia del docente), utilizan los mismos recursos para todo el curso, aunque a veces la educadora diferencial elimina algunas actividades de la guía para los niños que ella atiende. Al preguntar por el uso de estrategias más innovadoras, como por ejemplo introducir el uso pedagógico de los celulares, que la gran mayoría de los estudiantes posee, o dramatizar un contenido, modelar una habilidad, entre otras; algunos profesores señalan no saber cómo y otros indican que no se estila en la escuela ... o sea, se reproducen costumbres que han prevalecido por años, sin reflexionar la conveniencia de seguir así o de generar nuevas situaciones, que probablemente los saque de la zona de confort, pero que pueden ser oportunidades de mejora para el aprendizaje de los estudiantes.

Otro elemento que dificulta el desarrollo de las clases es el tiempo empleado en normalizar el ambiente de la clase. Los mismos docentes y directivos señalan que el cierre de la clase, dónde se debería producir una breve síntesis para cerrar el círculo de aprendizaje de la clase, no se alcanza a producir debido a lo que demoran en que

los niños se sienten y escuchan las instrucciones del profesor. Es menester mencionar que, en un mismo establecimiento, mismo curso, hay docentes que les basta con entrar a la sala para que se produzca silencio y los niños tomen actitud de clase, como también hay otros que están constantemente lidiando para que les pongan atención. Al consultar sobre este aspecto a los estudiantes, ellos mencionan que con determinados profesores no se puede hacer desorden porque anotan en el libro y luego llaman al apoderado, indicando que son acciones consistentes en el tiempo, lo que les ha hecho comprender que deben mantener una conducta adecuada, a diferencia de otros profesores “buena onda” que ceden en los castigos impuestos o anotan y luego nada hacen con la anotación. Es decir, de una u otra forma, el estudiante busca tener un marco regulatorio conocido y sistemático, que le permita interactuar adecuadamente al interior del aula, otorgándole seguridad en su actuar e inhibiendo esa normal necesidad de probar límites con los adultos.

Cabe señalar, eso sí, que estos profesores no se diferencian de los otros en las estrategias didácticas utilizadas, sino exclusivamente, en mantener un clima de aula adecuado para el aprendizaje y, si bien su enseñanza también es frontal, logran establecer actividades grupales que dinamizan el ritmo de la clase, percibiéndose una mayor interacción entre estudiantes y entre el profesor y los estudiantes.

En resumen, los elementos que caracterizan las prácticas pedagógicas de los establecimientos observados fueron:

- Lenguaje claro: los docentes, mediante el tipo de lenguaje formal que utilizan, logran que los estudiantes entiendan sus discursos, realizando esfuerzos por ejemplificar con situaciones de la cotidianidad, que estén al alcance de la comprensión de los niños.
- Reproducción de prácticas instaladas: no se cuestiona la forma de enseñar, repitiendo costumbres que han permanecido en el tiempo tales como enseñanza frontal, trabajo individual, actividades poco desafiantes y sin tiempo límite de ejecución que, eventualmente, revisan también de manera individual, señalando lo malo, pero sin explicaciones de la razón por la que la respuesta es equivocada, sino sólo entregando la respuesta correcta,

incentivando un aprendizaje memorístico respecto del tipo de ejercicio y el tipo de respuesta, dificultando aprendizajes significativos que conlleven a la aplicación en cualquier situación.

- Locus de control externo: nuevamente es necesario hacer notar que la percepción docente es que los aprendizajes no se producen por el contexto de vulnerabilidad en que viven esos niños, por necesidades educativas especiales de la mayoría del curso, especialmente déficit atencional, y un sinnúmero de acciones y/o decisiones de otros. No se logró observar alguna autocrítica a su forma de enseñar.
- Escasez de interacciones pedagógicas: las conversaciones pedagógicas que se producen son entre el profesor y el estudiante, en una relación jerárquica donde el docente pregunta y el estudiante responde, sin retroalimentación, complemento ni profundización de dicha respuesta, limitando el desarrollo de habilidades de orden superior.
- Bajas expectativas de los docentes, respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.
- Débil gestión del tiempo de aula: ocupando varios minutos en normalizar el clima de la sala por falta de rutinas institucionalizadas que colaboran en disminuir los tiempos muertos, lo que provoca que, habitualmente, no se logre realizar una síntesis que permita asentar debidamente los aprendizajes logrados.
- Falta de apoyo pedagógico: los profesores trabajan en sistema de islas, sin apoyo entre pares ni de sus superiores. No hay reflexión de las tareas realizadas, no se comparten prácticas, tampoco reflexionan resultados. El trabajo pedagógico se transforma en una rutina de buscar material en internet, fotocopiar, corregir trabajos y poner notas.

5.1.3. Describir las características comunes de las prácticas de apoyo al estudiante, de los establecimientos en estudio

La literatura indica que en las escuelas con bajos resultados de aprendizaje “*se detecta una escasa implicación y compromiso de muchos profesores y profesoras*” (Murillo, 2013, pág.109 factores de ineficacia escolar REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 103-118.) Sin embargo, implicación y compromiso son términos con un alto componente subjetivo, pues tanto docentes, directivos y estudiantes, reconocen un alto compromiso de los profesores de aula, lo que, a juicio de la investigadora, se logra en términos de compromisos afectivos y sociales, pero no consideran la responsabilidad que les compete en el aprendizaje logrado de los niños que tienen a su cargo, influyendo fuertemente el componente bajas expectativas que tienen de sus estudiantes y, en especial, del factor contexto.

Por otra parte, la dimensión apoyo al desarrollo de los estudiantes, contempla el apoyo necesario para que el estudiante se desarrolle académica, social y afectivamente, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses (Mineduc, Estándares Indicativos de Desempeño, p.87). Esta declaración no ha logrado permear las creencias de los establecimientos, quienes asumen como apoyo académico aquel que se debe entregar sólo a los niños que presentan dificultades, excluyendo, inconscientemente, a los niños que presentan habilidades destacadas.

Pero, donde no escatiman esfuerzos, tal como se mencionó anteriormente, es en el aspecto afectivo y social. El compromiso de los profesores se manifiesta plenamente en buscar soluciones y orientar desde el punto de vista emocional a los estudiantes, creando un vínculo especial entre ellos. Sin embargo, no deja de llamar la atención que en las escuelas, el compromiso de lograr que los estudiantes aprendan, queda al arbitrio de factores externos: contexto, padres, dificultades académicas, generando un locus de control externo que se instala en el discurso y la praxis de directivos y académicos.

Es así como, es posible evidenciar que los principios explicitados en el proyecto educativo de los establecimientos que hablan de formar un alumno integral no son tales en la realidad, pues, al preguntar por la oferta de actividades extracurriculares que desarrollen las distintas habilidades e intereses de los estudiantes, estas no existen, por diversos factores, todos ligados a condiciones externas tales como traslado en locomoción escolar de los estudiantes, que les impide quedarse a trabajar en actividades deportivas, culturales o sociales que no estén contempladas en el currículum oficial o falta de asignación de horas desde el DAEM.

Del mismo modo, los docentes asumen labores propias de las duplas psicosociales, ya que no existe autorización, desde los sostenedores, para contratar personal especializado que se dedique a buscar soluciones a problemáticas sociales que aquejan a los estudiantes y, que en definitiva, se convierten en una pesada mochila que cargan en sus infantiles hombros. En este aspecto, los profesores no escatiman esfuerzos ni recursos, buscan soluciones, redes de apoyo, organizan canastas familiares para ayudar a familias en apuros, incluso acompañan al consultorio a algunas apoderadas. El compromiso social es muy fuerte, no así el profesional para lograr aprendizajes en todos los estudiantes.

En este contexto, el programa que destaca por su apoyo a la inclusión y diversidad es el PIE, que por ley debe funcionar con los profesionales especialistas que necesitan los niños que atienden, aunque también hay programas que cuentan con psicólogo por, apenas, 14 horas semanales, por lo que su “paso por la escuela” se limita a trabajar media hora con cada estudiante, sin tener tiempo asignado para interaccionar con los docentes de aula y orientarlos en su diario quehacer.

Es así como, entre las características comunes de apoyo a los estudiantes, destacan:

- Alto compromiso social: los profesores se involucran afectivamente con los problemas de sus estudiantes, lo que en ocasiones provoca que asuman labores extra para activar redes y buscar soluciones momentáneas a las situaciones de vulnerabilidad que presentan sus alumnos, dejando de lado el aspecto académico.

- Bajo compromiso de las entidades sostenedoras: a pesar del contexto de alta vulnerabilidad de los establecimientos investigados, ninguno tenía asistente social permanente, que pudiera liderar su área, propiciando, al mismo tiempo, que los docentes se dediquen a su labor de enseñanza.
- Apoyo académico vinculado al Programa de Integración Educacional: muchas veces las educadoras diferenciales se hacen cargo de estudiantes que no están en el PIE porque los rezagos académicos, en general, son considerados necesidad educativa especial. Con todo, también es necesario señalar la escasez de horas de psicólogo que se pudo apreciar.
- Ausencia de talleres que desarrollen habilidades diferentes: lo que provoca la exclusión, inconsciente, de estudiantes que presentan rezagos por otros factores y a los niños que presentan habilidades destacadas, desaprovechando la oportunidad de potenciar talentos, lo que va de la mano con la escasez de actividades extracurriculares.

5.1.4. Reflexión Pedagógica

Pese a que la reflexión pedagógica no estaba entre los criterios a investigar, en cada una de las conversaciones con los docentes era recurrente la preocupación de ellos por la escasa y, en muchas ocasiones, nula reflexión que se realiza al interior de los establecimientos. Esta situación involucra tanto la reflexión del colectivo de docentes, como también la necesaria e insustituible reflexión personal, pues sus tiempos están ocupados, eminentemente con labores de tipo administrativa.

Es así como, la sobrecarga de funciones administrativas, que se realizan porque “así debe ser” se presenta, usando el lenguaje de Santos Guerra, como una de las

mayores patologías de nuestras escuelas, incidiendo directamente en los resultados de la enseñanza, ya que el docente debe tener un número predeterminado de calificaciones, que no necesariamente se condice con la necesidad que los estudiantes aprendan y demuestren dicho aprendizaje mediante las calificaciones obtenidas.

De la misma manera, la falta de reflexión respecto del cumplimiento con las planificaciones se hace sentir con mayor fuerza cuando se observa que muchas veces no se condice con lo que realmente sucede en el aula, correspondiéndose sólo parcialmente con los objetivos y contenidos del programa oficial, provocando diferencias en la enseñanza y los aprendizajes de niños de igual nivel de enseñanza dentro de un mismo establecimiento... qué más decir en diferentes unidades educativas.

Pero esta realidad no sólo aplica para los docentes de aula. Los equipos directivos deben responder administrativamente ante su sostenedor, transformándose en entes burocráticos que deben instalar normativas que, buscan mejorar los aprendizajes, pero desde una mirada meramente tecnocrática, alejada de la realidad de las escuelas en las que se instaura. Cada director debe responder a un convenio de desempeño que se supedita a ser una forma ordenada de rendir cuentas, pero no considera el apoyo a los docentes, la necesidad de retroalimentar prácticas, de instalar la reflexión como una positiva rutina de crecimiento entre los profesionales que allí laboran.

En definitiva, nuestras escuelas no aprenden, lo que se podría explicar por:

- Falta de trabajo colaborativo al interior de ellas, cada profesor es una isla “dueño de su aula” por lo tanto lo que declara que enseña vs lo que enseña realmente, presenta grandes brechas que ni siquiera ellos pueden apreciar porque se ven insertos en una vorágine de solicitudes administrativas que se cumplen mecánicamente, mecanizando, también, la enseñanza que entregan, normalizando estas situaciones en las escuelas, por lo que nadie cuestiona su realización.
- Falta de reflexión del currículum, aumentando la brecha existente entre el currículum prescrito y el currículum aprendido.

- Equipos directivos colapsados por las labores administrativas en desmedro de sus responsabilidades pedagógicas de apoyo a los docentes y de gestión de recursos, que permitan potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, la investigación realizada devela que en los establecimientos indagados inciden innumerables factores que los llevan a permanecer en la categoría de desempeño más baja, pero tal vez, el más potente, corresponde a la creencia que sus resultados son responsabilidad de otros, cualesquiera sean esos otros: contexto familiar, ubicación física, condiciones especiales de los estudiantes. Además, desde la mirada docente, la falta de gestión directiva y; desde la mirada directiva, la falta de preparación docente. Sea cuál sea, la “culpa” es del otro, desentendiéndose de una autoevaluación crítica, responsable, que tenga como finalidad buscar soluciones y no culpables.

Al respecto, queda de manifiesto que la política de *accountability* ha dejado profundas huellas en nuestro sistema educativo, pues ésta fue entendida desde la búsqueda de culpables, siendo transversal desde las instancias macro, tales como el Ministerio de Educación, que en sus propuestas de políticas públicas exime de la conversación a los docentes; como también en las instancias meso y micro, pues los administradores/sostenedores educacionales buscan responsabilizar (léase culpar) a los directivos, éstos a los docentes y los docentes a la familia y contexto que rodea al estudiante.

No se puede desconocer, sin embargo, que algunas medidas tomadas en los últimos años van en la línea de potenciar la reflexión pedagógica. Cambiar la relación horas lectivas – no lectivas de 75:25 a 70:30 es un paso adelante, pero sin lugar a dudas absolutamente insuficiente. Los países OCDE, en el 2014, reportan un promedio de 50,4% de horas lectivas, es decir, la mitad de las horas de contrato de un docente son dedicadas al trabajo no lectivo. Pero, además, países como Dinamarca, Finlandia, Italia, Noruega, por mencionar algunos, han logrado valorar la necesidad de reflexión pedagógica y retroalimentación que demanda la profesión docente, por lo que han

incorporado en su normativa educacional, la realización de clases de investigación al interior de la jornada laboral de los docentes o fomentan el análisis reflexivo de la labor docente (Darling-Hammond et al., 2010; OECD, 2011).

En conclusión, todo indica que, para avanzar en calidad de educación, necesitamos potenciar comunidades de aprendizaje al interior de los establecimientos educacionales, donde la reflexión del trabajo realizado, con altura de miras, espíritu crítico y proactivo, permitan visualizar estrategias de mejora que insuemen y nutran el quehacer pedagógico. El trabajo colaborativo entre docentes permite visualizar qué hace bien mi colega, qué puedo aprender de mi par, qué puedo aportar a mi comunidad.

Sin lugar a dudas, la implementación de un sistema colaborativo requiere de una nueva distribución del trabajo docente lectivo y no lectivo, pero al mismo tiempo, esta investigación también refleja la necesidad que los equipos directivos, especialmente de los establecimientos categorizados como insuficientes, sean elegidos por Alta Dirección Pública (ADP) y con evaluaciones de desempeño más efectivas, que les permitan innovar, romper el *statu quo* de la cultura escolar rígida y otorguen espacios para analizar el trabajo realizado, retroalimentando la labor docente. Para ello, claramente se requiere mayor preparación de los líderes educativos de nuestras escuelas y fomentar, desde la preparación inicial de docentes, el análisis crítico, la búsqueda de soluciones, no de culpables, fomentando la investigación-acción al interior de las aulas.

Es necesario mencionar que, en este entramado, llamé la atención de la investigadora la falta de herramientas de análisis de la innumerable cantidad de información y datos que maneja la escuela, que podrían permitir la toma de decisiones pedagógicas desde certezas y no desde intuiciones como se hace actualmente. Junto con esto, se evidencia también una alta rotación docente, que podría incidir en la instalación de políticas de mejoramiento, tales como capacitación según las necesidades que se detectan en la planta docente o en la identificación con su establecimiento, por parte de los profesores, lo que necesariamente permea la pertenencia que sienten los estudiantes hacia su escuela, que los haga sentirse confiados y seguros, aumentando la automotivación hacia el estudio.

En resumen, la investigación permitió detectar una falencia estructural que subyace a los resultados obtenidos en las escuelas insuficientes: falta de preparación profesional para cumplir con cada uno de los roles que la escuela demanda, desde el equipo directivo en adelante y, posiblemente si la investigación se extendiera a los organismos sostenedores, el panorama sería similar.

Los resultados educativos obtenidos, que los han llevado a permanecer en la categoría más baja a pesar de los esfuerzos desplegados por mejorar, los llevan a pensar que la vulnerabilidad de los estudiantes es la justificación para el bajo desempeño que presentan en las evaluaciones estandarizadas, sin darse cuenta de las debilidades internas que presentan porque, como se dijo al principio, no poseen las herramientas técnicas que les permita tomar decisiones pedagógicas en torno a los datos que arrojan los resultados.

5.2. SUGERENCIAS O PROPUESTAS

Las escuelas son submundos en los que convergen diferentes personalidades, miradas, formas de hacer, que, de una u otra forma van conformando el entramado de la comunidad, convirtiéndolo en único e irrepetible. No obstante, al indagar y sumergirse en sus interacciones, se puede observar que hay patrones culturales que se repiten, ya sea en establecimientos de alto, mediano o bajo rendimiento y que condicionan los resultados que obtienen los estudiantes.

Cabe señalar, además, que las escuelas investigadas y, por añadidura otros establecimientos en su misma condición, no permanecen en la categoría de desempeño más baja porque sea una decisión corporativa, sino exclusivamente, porque no saben cómo salir de ahí. Despliegan esfuerzos en distintas dimensiones, pero no les rinden frutos porque las decisiones que toman son individuales, producto de una corazonada, porque piensan que así debería mejorar, pero sin tener un sustento real que acredite el problema y la solución.

En este contexto, la primera sugerencia es para los sostenedores de las escuelas, que se involucren más en las soluciones de los problemas y menos en la búsqueda de culpables. Una escuela en nivel insuficiente y con características de vulnerabilidad, requiere tener a la cabeza un equipo directivo potente, con conocimientos técnicos y habilidades de liderazgo, que sean capaces de re-encantar a docentes que han perdido la esperanza por el círculo vicioso en que se encuentran insertos, de bajos resultados y esfuerzos que no dan los frutos deseados. En esta línea, el primer informe McKinsey (2008), otorga las bases para sugerir a los sostenedores que los equipos directivos deben tener “un foco centrado en lo pedagógico, que cuente además con las capacidades y el tiempo para apoyar y asegurar un buen trabajo de los profesores”.

Luego, es importante aprovechar que los docentes tienen instalada la práctica de planificación curricular, en muchos casos, clase a clase, lo que sin duda constituye una gran fortaleza al momento de organizar la gestión curricular del aula. Hoy, es necesario dar el siguiente paso, dejando de lado la burocrática finalidad de cumplir con un reglamento y avanzando en revisar las planificaciones junto a los docentes, centrándose, en una primera etapa, en lograr coherencia entre metodología y objetivos. Esto se condice con lineamientos técnicos de fondo, que orienten sobre la implementación de la enseñanza y que retroalimente al docente en su labor, por lo que, nuevamente, se vuelve a la necesidad de un equipo directivo con manejo técnico pedagógico.

Cabe señalar, eso, sí, que uno de los principales obstaculizadores para el correcto desarrollo de las planificaciones, como instrumento de gestión útil para los docentes, es la falta de tiempo, asociada a la falta de lineamientos claros respecto del uso de las horas no lectivas, pues éstas se utilizan para atención de apoderados, delegación de funciones administrativas tales como encargado de salud, del almuerzo, de convivencia, por mencionar algunas y el reemplazo de licencias médicas. Se constituye en una urgencia que el 30% de horas no lectivas de los docentes se destinen a la preparación y evaluación de la enseñanza que imparten.

Quedó en evidencia, además, que el proceso de enseñanza no se correlaciona, necesariamente, con el aprendizaje, careciendo los docentes de estrategias que

desarrollen habilidades, básicamente porque tampoco cuentan con la preparación adecuada y/o porque no se dan cuenta que sólo están trabajando contenidos de manera factual. Junto con ello, se detectaron falencias en la gestión del tiempo de aula, demorando en normalizar el ambiente de aula para dar inicio a la clase. Al respecto, se sugiere conversar las situaciones en consejo de profesores y tomar acuerdos que todos respeten, de manera de crear marcos de actuación que otorguen una referencia para los estudiantes y un piso actitudinal adecuado para el inicio de una clase. Estos acuerdos pueden iniciarse con situaciones tan simples como irse a la sala inmediatamente al toque de timbre y pararse en la puerta para recibir a los estudiantes.

Con relación a las clases en sí, se sugiere que el momento de inicio, que todos desarrollan, lo hagan con alguna actividad práctica, que obligue a los niños a salir de la inercia del recreo y los focalice en la clase. Además, se sugiere tener a lo menos tres actividades para el desarrollo y otorgar tiempos específicos para su desarrollo, controlado por reloj. Los niños de enseñanza básica se encuentran en la etapa de desarrollo cognitivo operacional concreta, en la que empieza a usarse la lógica para llegar a conclusiones válidas, siempre y cuando las premisas desde las que se parte tengan que ver con situaciones concretas y no abstractas. Por ello, es también importante que la construcción del aprendizaje sea aplicando lo aprendido y no sólo repitiendo el modelo entregado por el profesor.

Junto con ello, es necesario mencionar la falta de competencias técnicas para analizar la información con que cuentan. Esto va de la mano con la escasa preparación que tienen los equipos directivos, pero al mismo tiempo, con la falta de preparación que las universidades otorgan a sus estudiantes de pregrado de pedagogía, quienes no aprenden a trabajar con datos para tomar decisiones respecto de la enseñanza que deben impartir según el contexto de los estudiantes de cada aula. Por ello es que, propiciar espacios de reflexión pedagógica al interior de los establecimientos es clave para cualquier plan de mejora. La falta de autocrítica y la externalización de las responsabilidades puede ser producto, precisamente, de la falta de reflexión que existe en las escuelas. La falta de acompañamiento al aula no permite a los docentes crecer en su tarea, es necesario recibir retroalimentación para mejorar día a día, por eso se sugiere implementar, a la brevedad, un plan de visita al aula, que considere

retroalimentación inmediata y acuerdos de mejoramiento. Del mismo modo, es necesario revisar las pautas de observación, para que se centren en evaluar aspectos de tipo pedagógico (metodología utilizada, coherencia entre objetivo de la clase y actividades de aula, práctica docente) por sobre los de organización.

Finalmente, pero no por eso menos importante, se sugiere otorgar al consejo de profesores un cariz pedagógico, donde se realice un análisis colectivo respecto de las prácticas instaladas en el establecimiento, propiciando el espacio para realizar trabajo colaborativo entre los profesores y entre los distintos profesionales que laboran en torno a los estudiantes, articulando las iniciativas particulares para transformarlas en acciones institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACE Agencia de Calidad de la educación (2014): Resumen: Factores Asociados a Resultados Simce e Indicadores de desarrollo personal y social. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Resumen_Ejecutivo_Factores_Asociados_Simce_e_Indicadores_desarrollo_personal_social_2014.pdf
- ACE Agencia de Calidad de la educación (2015): Pisa 2015: Chile Mejora Significativamente En Lectura. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/pisa-2015-chile-mejora-significativamente-lectura/>
- ACE Agencia de Calidad de la educación (2017): SIMCE. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Aragón, M., & Jiménez, Y. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (9), 1-21.
- Assaél J., & Cornejo, R., & González, J., & Redondo Rojo, J., & Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. Educação & Sociedade, 32 (115), 305-322.
- Baeza, M. (2002) De las metodologías cualitativas en investigación científico-social: diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido; Concepción: Universidad de Concepción, Chile.

- Bellei, C., Muñoz, G. Pérez, L. Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Recuperado de http://http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Beltrán, J. (2014). Factores Que Dificultan La Gestión Pedagógica Curricular de los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19 (62), 939-961.
- Bernier; Escobar; González y Muñoz (2017) La Reflexión Pedagógica Como Motor De Prácticas Docentes Significativas: Una Mirada Desde El PACE. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1262/1267>
- Bonilla-Castro E. y Rodríguez P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE, Ediciones Uniandes, Bogotá. Colombia. Recuperado de http://ttps://books.google.com/books/about/Más_allá_del_dilema_de_los_métodos.html?...
- Cardona, C. y Murcia, N. (2014) Prácticas de Agencia y Resistencia Frente a la Implementación de la Política Pública de Formación Docente: La Voz de los Maestros Rurales Universidad Pedagógica Nacional- Upn Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Cinde. Bogotá.
- Contreras, D. & Elacqua, G. (2005). El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. En Foco, 43, 1-48.

- Cornejo, R. Redondo, J. (2007). Variables y Factores Asociados al Aprendizaje Escolar: Una Discusión Desde la Investigación Actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- Cox, C. (2001) Políticas de Reforma Curricular en Chile *Pensamiento Educativo* Vol 29 pp177-193. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/202/425>
- De Silva, T. (1999) Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo 2° Edición Auténtica Editorial. Belo Horizonte. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- Durán, D. y Giné, C. (2013) La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_Duran_GisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1
- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N., Morawietz, L. (2015) Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?” Elaborado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

- Figuroa, D. (2017) Valoración de la Educadora Respecto del Lenguaje Oral y de la Literacidad del Niño, en Escuelas Municipales de la Provincia de Concepción. Universidad de Concepción.
- García-Huidobro, J. (2007) Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, n° 1,. pp. 65-85.
- González-Gil F., Martín, E. (2014) Artículos Educación para Todos: Formación Docente, Género y Atención a la Diversidad. Universidad de Salamanca. España. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i9.1151>
- Heriteg, M (2016) Hacia un sistema de evaluaciones balanceado Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_Margaret_Heritage_espanol.pdf
- Hernández, Fernández & Baptista. (2010). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.
- Kemmis, S. (1988) El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción Segunda Edición 1993 Ediciones MORATA, Madrid. España.
- Lara, E. (2013) Fundamentos de Investigación. Un enfoque por competencias. Segunda edición. Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V. México.
- Macbeath, J. (2011). Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Área de Educación. Fundación Chile. Santiago: Salesianos.
- Mansilla, J. & Miranda, J. (2010). Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables. Ponencia. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina. Recuperado:

http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R114_5_Mansilla.pdf

Mansilla, J., & Tapia, C., & Becerra, S. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables. *Educere*, 16 (53), 127-136.

Marchant, T.; Milicic, N.; Álamos, P. (2013) Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.

Martínez, J. (2011) *Métodos de Investigación Cualitativa. Silogismo*, Número 08 Publicación semestral, Julio – Diciembre 2011 *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá. Colombia.*

Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

MINEDUC Ministerio de Educación (2017) *Establece Principios y Definiciones Técnicas para la Elaboración de una Estrategia de Transición Educativa para los Niveles de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica.*

Recuperado de <http://bcn.cl/20evm>

MINEDUC Ministerio de Educación (2017) *Documento de Apoyo para la Elaboración y Revisión de la Etapa de Planificación Anual del Plan de Mejoramiento Educativo 2017.*

Recuperado de

<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/Documento-de-Apoyo-PME-etapa-Planificacion-Anual-2017-1.pdf>

MINEDUC Ministerio de Educación (2014) Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores.

Recuperado de

http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

MINEDUC Ministerio de Educación (2012) Bases Curriculares Educación Básica.

Recuperado de

http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_14.pdf

MINEDUC Ministerio de Educación (2005) Marco para la Buena Dirección Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño.

Recuperado de

http://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf

Monje C, (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica.

Recuperado de

<https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

Mora, P. (2004) De los Metarrelatos a la «Muerte de los Intelectuales» Dikaiosyne No. 13 Revista de filosofía práctica Universidad de Los Andes, Mérida. Venezuela.

- Morales, M. (2012) Practicas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado. Capturas y figuras académicas en el contexto colombiano. Universitat autónoma de Barcelona, España.
- Muñoz, M., Moncada, L., Cornejo B., Muñoz., Araya N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. Revista electrónica de investigación educativa, 16(2), 16-32.
- Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200002&lng=es&tlng=es.
- Murillo, F., Krichesky, G. (2013). Factores de ineficacia escolar. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 103-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/2867/3084>
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016) PISA 2015 Resultados Clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ormrod, J. (2005). Aprendizaje Humano. 4. a edición, Pearson Educación, S.A., Madrid.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. International Journal of Morphology, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palma, E. (2008). Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de

- Chile. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (1), 85-103.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, 737 – 742.
- Parra, D., (2003) Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje ministerio de la protección social servicio nacional de aprendizaje. Medellín. Colombia.
- Peña, D. (2014) Aprendizaje Cooperativo en Educación Primaria. Universidad Internacional de La Rioja Facultad de Educación Marbella, Málaga.
- Reyes J. , Hernández-Castilla, J., & Martínez - Garrido, C. (2013). Factores de ineficiencia escolar. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 103-113.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovación Educativa i Socioeducativa, V. 3, n. 1, PAGES 29-50.
- Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rodríguez, N. (2000) Gestión Escolar y Calidad en la Enseñanza. *Educere*, Año 4 N° 10, pp-39-46.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.

Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Recuperado de

<http://www.jstor.org/stable/3594470>

Suárez, (2017) *Gestión del Currículum, Documentación de Experiencias Pedagógicas y Narrativa Docente*.

Recuperado de

http://www.academia.edu/9352323/GESTI%C3%93N_DEL_CURR%C3%8DCULUM_DOCUMENTACI%C3%93N_DE_EXPERIENCIAS_PEDAG%C3%93GICAS_Y_NARRATIVA_DOCENTE

Torres, C. y Zapata, A. (2002) *Prácticas de Formación Profesional en Trabajo Social* Boletín Electrónico Surá # 73 Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica.

Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0073.pdf>

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Valenzuela, J. P., Villalobos, C. y Gómez, G. (2013). *Segregación y Polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Qué ha sucedido con los grupos medios?* Documento de Referencia N° 3. Santiago: Espacio Público.

ANEXO 1 EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA REVISION DE DOCUMENTOS

Descriptor	Revisión documentos
Programas de estudio acorde a los objetivos académicos y formativos del establecimiento	<p>PEI: En la declaración de políticas institucionales señala asegurar el cumplimiento de los Planes y Programas de estudio en todos los niveles de escolaridad del establecimiento educacional.</p> <p>Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 2.</p>
Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación del currículo	<p>PEI: En principios del establecimiento declaran señalan la implementación de un currículo que promueva y desarrolle conocimientos, habilidades, actitudes y valores (competencias) orientadores para la vida.</p> <p>Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 3.</p>
Planificaciones ajustadas a las Bases Curriculares que contribuyen a la conducción efectiva del proceso de e-a	<p>PEI: No es abordado en el PEI</p> <p>Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 2.</p> <p>Planificaciones de Clases del EE: Se</p>

	<p>elaboran planificaciones por unidad, estas contemplan el nombre de la unidad, objetivo de la unidad, se explicitan los OA, contenidos actividades genéricas, recursos e indicadores de evaluación. Asimismo, ejecutan una planificación anual que contempla los objetivos de aprendizaje, actividades relevantes y evaluación.</p>
<p>Monitoreo de cobertura curricular</p>	<p>Pauta de Observación de Clases del EE:</p> <p>Se observa un formato que responde al monitoreo de la implementación curricular en el aula, además de identificar al docente, curso, asignatura, fecha y hora y se encuentran divididas según el momento inicio desarrollo y cierre con su respectivo comentario cualitativo en cada uno de ellos como forma de retroalimentación al docente, finalmente considera una retroalimentación cualitativa para el docente observado, firma el encargado de la observación y el docente</p>

	<p>observado. Sin embargo, no se advierten pautas aplicadas durante el transcurso del año.</p> <p>Existe una planilla para medir cobertura curricular en el establecimiento, la cual viene dada desde El DAEM, en donde se solicita anotar la cantidad aproximada de los objetivos de aprendizaje planificados, logrados y no tratados con su respectivo porcentaje.</p>
<p>Políticas evaluativas institucionales</p>	<p>PEI: En la declaración de debilidades señalan que falta mayor desarrollo profesional en el ámbito de la evaluación; instrumentos de evaluación y su aplicación y análisis y resultado, evaluación de proceso sistemático.</p> <p>Autoevaluación: nivel de calidad 1.</p> <p>Evaluaciones del establecimiento: no fue posible contar con ellas</p>
<p>Análisis de resultados de aprendizajes</p>	<p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE:</p> <p>Segundo año básico, en comprensión de lectura un 7,7% se encuentra en el nivel</p>

	<p>adecuado, un 38,5% en nivel elemental y un 53,8% en insuficiente. Cuarto año básico, comprensión de lectura un 9,1% se encuentra en el nivel adecuado, un 9,1% en elemental y un 81,8% en insuficiente. Matemática, un 7,7% se encuentra en el nivel adecuado, un 7,7% en elemental y un 84,6% en insuficiente. Octavo año básico, comprensión de lectura un 9,1% en nivel adecuado, un 9,1% en nivel elemental y un 81,8% en insuficiente. Matemática, un 7,7% se encuentra ubicado en el nivel adecuado, 7,7% en elemental y un 84,6% en insuficiente. Historia, un 5,3% se encuentra en adecuado, un 36,8% en elemental y un 57,9% en insuficiente.</p> <p>Reporte de analisis de SIMCE frente al quehacer es de la escuela en relación a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué nivel(es) educativo(s) deben ser priorizados en el presente Plan de Mejoramiento Educativo?, ¿Por qué?</p>
--	--

	<p>la escuela señala:</p> <p>"SE DEBEN PRIORIZAR LOS NIVELES 4° Y 6° AÑO BÁSICOS, PORQUE LOS RESULTADOS ESTAN MAS DESCENDIDOS"</p> <p>Autoevaluación:</p> <p>Estándar autoevaluado con nivel de calidad 2.</p>
Monitoreo y retroalimentación de evaluaciones desde UTP hacia profesores	No hay evidencia en documentos respecto a retroalimentación de evaluaciones desde UTP a profesores
Retroalimentación de evaluaciones de profesores a estudiantes y propuesta de remediales	No fue posible observar evaluaciones
Claridad de enseñanza (explicaciones, demostración, dominio conceptual, coherencia en actividades, uso del tiempo...)	
Uso de estrategias efectivas de e-a	PEI: En la declaración de fortalezas señalan compromiso de los docentes frente a innovaciones pedagógicas.

	<p>En la declaración de debilidades señalan que falta internalizar y llevar a la práctica parte de los dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza.</p> <p>Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 1.</p>
Interés por los estudiantes, monitoreo y retroalimentación	Autoevaluación nivel 1
Ejecución de actividades de los estudiantes	<p>PEI: En la declaración de debilidades señalan alto índice de alumnos reprobados, más del 30% tiene bajo rendimiento (4.0 - 4.8).</p> <p>Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 2</p>
Momentos de la clase	<p>Pauta de Observación de Clases del EE:</p> <p>Formato de Observación de clases, contempla indicadores de la estructura de las clases Inicio, Desarrollo y Cierre.</p> <p>No obstante, no ha sido utilizada</p>
Rutinas implementadas	
Liderazgo de la clase y control de curso	<p>M. CONVIVENCIA: El MC en su parte VII, describe , normas y procedimientos para que docentes,</p>

	<p>asistentes de la educación, inspectores resguarden las conductas dentro y fuera de la sala de clases, promoviendo aspectos formativos a través de medidas disciplinarias que deben asumir los alumnos/as, algunas de ellas destinadas a reparación con refuerzo positivo, dando oportunidades a los estudiantes para superar sus errores a través de orientaciones adecuadas para producir el cambio normadas y caracterizadas de acuerdo al nivel de falta, de modo.</p> <p>Por otra parte, se explicita los horarios de entrada y salida de los estudiantes y sus respectivos protocolos en virtud de su cumplimiento.</p> <p>Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 1.</p>
Clima de aula	<p>PEI: En la declaración de fortalezas señalan que los alumnos a pesar de los problemas que presentan son manejables.</p>

	<p>Resultados OIC 2014: En clima de Convivencia Escolar cuarto año básico obtiene 66 puntos, sexto básico 64 puntos y octavo año básico 58 puntos. En cada curso consultado los puntajes obtenidos son inferiores a otros establecimientos del mismo GSE. En cuarto básico un 40% declara un alto nivel de convivencia escolar, un 50% se encuentra en nivel medio y 10% en nivel bajo. En sexto básico un 89% en nivel medio y un 11% en nivel bajo. Octavo año básico un 71% se ubica en nivel medio y un 29% en nivel bajo.</p> <p>CONVIVENCIA: Dentro de las políticas establecidas en el MC, se señala el establecer procesos de compromisos de Madres, Padres y Apoderados en el desarrollo educativo de sus pupilos, a través de una sólida formación de valores universales respaldados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Además de</p>
--	--

	<p>elaborar normas de convivencia en un marco de institucionalidad basada en la legislación chilena y normas internacionales de convivencia, que permitan desarrollar y afianzar en los estudiantes los valores y actitudes de respeto, responsabilidad, tolerancia, esfuerzo, solidaridad y participación en los procesos de consolidación de una perdurable convivencia escolar.</p> <p>PME: Implementan una acción denominada sentido de pertenencia, que se vincula con la promoción de un ambiente de respeto.</p>
<p>Diagnóstico de dificultades de aprendizaje</p>	<p>PEI: En principios del establecimiento declaran que la escuela dará especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.</p>

	<p>PME: Existe una acción llamada diagnóstico pedagógico de los alumnos que consiste en la aplicación de evaluaciones, en lenguaje, matemática, historia y c. naturales, al inicio de cada semestre, a todos los estudiantes, en especial a aquellos con NEE, para realizar informes pedagógicos, de acuerdo al currículum vigente y los estándares de aprendizaje. Además, implementan una acción de nivelación de estudios focalizado en aquellos estudiantes que presentan desfases pedagógicos.</p>
<p>Detección de intereses y habilidades diversas</p>	<p>PEI: En la declaración de políticas institucionales señalan asegurar un plan de incentivo (diplomas y premios) para las personas destacadas en cada uno de los estamentos de la comunidad educativa.</p> <p>En principios del establecimiento declaran que las actividades artísticos-culturales, cívico-social, científico-</p>

	<p>ambiental y deportivo- recreativo, son fuente esencial en la formación integral.</p>
<p>Funcionamiento PIE</p>	<p>PEI: En la declaración de políticas institucionales señalan brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar que presenten NEE de carácter permanentes y transitorias.</p> <p>En la declaración de debilidades señalan alto número de alumnos con problemas específicos de aprendizaje, alumnos con déficit atencional hiperactivo y alto porcentaje de alumnos integrados al Decreto.</p> <p>MIME: Declara atención a NEE asociadas a dificultades intelectuales, trastornos motores y trastornos del espectro autista, trastornos de comunicación y relación con el medio, trastorno específico del lenguaje, trastorno por déficit atencional, rango limítrofe. Nos e observan sanciones en</p>

	<p>esa línea. Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 4.</p> <p>Cuenta con un Plan de Adecuación Curricular (PACI) en donde se estipula el diagnóstico de los estudiantes el tipo de NEE se establece la asignatura, estrategias de apoyo, indicadores de logro, las evaluaciones y los recursos. Existe un registro de planificación y evaluación de las reuniones de coordinación por curso. Cuentan con un registro de codocencia en donde el profesor de aula explicita las actividades desarrolladas en el horario destinado para la coordinación con el docente especialista. Por otra parte, está definido el horario de atención de los estudiantes con NEE y este en la práctica se cumple, puesto que existe un registro. Oficio de resolución que la escuela cuenta con el Programa del PIE. Oficio de reconocimiento oficial con decreto del PIE para la escuela.</p>
--	--

Talleres y programas	<p>MIME: Declara dentro de las actividades deportivas: Fútbol, baby fútbol, Básquetbol, gimnasia artística - rítmica y tenis de mesa, como actividades extra programáticas taller de literatura, taller de manualidades y taller de artes plásticas, taller de Títeres - activación de la inteligencia.</p> <p>Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 1.</p>
<p>Detección Dificultades Sociales</p>	<p>PEI: En la declaración de debilidades señalan la existencia de un número significativo de alumnos con guardadoras y tutoras en hogares, alto índice de alumnos abandonados por sus padres, en riesgo social, con problemas emocionales y socio-culturales.</p> <p>PME: Se establece una acción que contempla la distribución de uniformes (gratis), o parte de él, a todos aquellos niños que presenten vulneracion</p>
<p>Detección Dificultades Emocionales</p>	<p>Resultados OIC 2014: En autoestima académica y motivación escolar cuarto</p>

	<p>año básico obtiene 74 puntos, similar al puntaje de otros establecimientos del mismo GSE, un 54% declara alta autoestima y motivación escolar y un 46% se ubica en nivel medio. Sexto básico alcanzan 72 puntos, puntaje más bajo que otros establecimientos del mismo GSE, un 35% se ubica en un nivel alto y 65% en un nivel medio de autoestima y motivación escolar. En octavo año básico obtienen 69 puntos, puntaje más bajo que otros establecimientos del mismo GSE, un 15% se ubica en un nivel alto y un 85% en un nivel medio. No se observa la acción del estándar. Autoevaluación: Estándar autoevaluado con nivel de calidad 1.</p>
Dupla o equipo psicosocial	<p>PADEM: Cuentan con un CONVENIO ATENCIÓN PSICOLÓGICA Y PSIQUIATRICA CENTRO MÉDICO UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN , que tiene como objetivo Coordinar la</p>

	<p>derivación de casos de estudiantes, padres, apoderados, docentes y funcionarios DAEM que presenten Trastornos Emocionales y/o Conductuales, para atención psicológica y/o psiquiátrica. Además, existe un programa denominado Convivencia escolar, Coordinar y asesorar el trabajo desarrollado por los Equipos Psicosociales y Encargados de Convivencia Escolar en el diagnóstico Institucional de Clima Escolar, actualización de Reglamentos de Convivencia Escolar, actualización de protocolos y en la implementación de estrategias tendientes al fortalecimiento de la sana convivencia y en temáticas de salud mental de las comunidades escolares</p>
Remediales implementadas	<p>Los libros de clases dan cuenta de las anotaciones negativas, pero no del seguimiento a la acción ni las remediales establecidas</p>

Proceso de acompañamiento en aula	No se efectúa
Reflexiones pedagógicas	

ANEXO 2 EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

Descriptor	Entrevista estudiantes
Claridad de enseñanza (explicaciones, demostración, dominio conceptual, coherencia en actividades, uso del tiempo...)	La audiencia expresa que los profesores son esforzados y pacientes. Expresan, además que la mayoría de ellos sabe de su disciplina, que algunas clases son entretenidas y que los docentes les dan ánimo y los dejan opinar.
Uso de estrategias efectivas de e-a	Respecto a las estrategias utilizadas por los docentes, los estudiantes expresan que hacen trabajos grupales y de investigación, asimismo, manifiestan que en algunas clases sólo se dedican a escribir. Por otra parte, manifiestan que la mayoría de los profesores los retroalimentan, que, en general no le asignan tareas para el hogar y que cuando algún estudiante no aprende no establecen ninguna acción remedial.
Interés por los estudiantes, monitoreo y retroalimentación	Los alumnos expresan que la mayoría los docentes muestran interés por ellos, logran identificar lo que les gusta, resuelven dudas. Por otra parte, mencionan que en el establecimiento se hacen talleres de reforzamiento, que los profesores los refuerzan positivamente y que

	algunos les asignan décimas por el cumplimiento de la actividad en clases.
Ejecución de actividades de los estudiantes	Los estudiantes manifiestan que, en general, los docentes no le asignan tareas para el hogar, pero si lo hacen las revisan.
Momentos de la clase	No mencionan que la clase tenga tres momentos
Rutinas implementadas	
Liderazgo de la clase y control de curso	Los alumnos declaran que hay estudiantes que se tratan con groserías entre sí, pero que los profesores corrigen estas conductas. Manifiestan, además que no se generan muchas pelás en la escuela.
Clima de aula	Señalan que existe una tendencia a molestarte entre pares; no obstante, los profesores corrigen estas conductas. También declaran conocer la existencia del Manual de convivencia Escolar, pero no su contenido. Expresan que se les entrega a los padres y apoderados, pero que no se utiliza y cada profesor actúa de acuerdo a su criterio.
Diagnóstico de dificultades de aprendizaje	Mencionan que en el establecimiento se hacen talleres de reforzamiento, que los profesores los

	refuerzan positivamente y que algunos les asignan décimas por el cumplimiento de la actividad en clases.
Detección de intereses y habilidades diversas	En la escuela hay talleres que son parte del horario, y cada uno escoge al que quiere asistir: fútbol, gimnasia rítmica y danza. Respecto a los recursos TIC, los estudiantes expresan que cuentan con una sala de computación y tienen acceso a ella, cuentan con acceso a internet y algunas páginas están bloqueadas. Expresan que con la herramienta que más trabajan es el power point y que los docentes utilizan proyectores y computadores en clases.
Funcionamiento PIE	0
Talleres y programas	Los estudiantes indican que no hay talleres extra programáticos
Detección Dificultades Sociales	0
Detección Dificultades Emocionales	0
Dupla o equipo psicosocial	Los estudiantes expresan que los profesores les enseñan que la forma de resolver los conflictos es el diálogo, que cuando se han generado

	situaciones conflictivas los profesores calman a los alumnos en conflicto y posteriormente, interviene la sicóloga.
Remediales implementadas	Los estudiantes expresan que los profesores los caracterizarían como desordenados y groseros. Por otra parte, señalan que no todos los docentes exigen por igual y que cuando su comportamiento es negativo, los docentes utilizan las estrategias del diálogo para intervenir.
Proceso de acompañamiento en aula	
Reflexiones pedagógicas	

ANEXO 3 EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA ENTREVISTAS A DOCENTES

Descriptor	Entrevista docentes
Programas de estudio acorde a los objetivos académicos y formativos del establecimiento	Manifiestan que las bases curriculares están orientadas hacia un lado y las evaluaciones para otro, no usamos instrumentos que consideren las habilidades, contenido y actitudes. Expresan que en el establecimiento no se generan instancias, así como tampoco, estrategias para aprovechar recursos humanos, faltan lineamientos y criterios claros, para apoyar a los docentes; ya que cada uno se desempeña según su criterio.
Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación del currículo	Señalan que el único lineamiento pedagógico establecido para todos los docentes es la estructura de la planificación, la cual es dirigida por el equipo directivo. Indican que anteriormente participaban en la selección y gestión de los recursos didácticos, no obstante, actualmente no existen suficientes recursos. Consideran que éstos son limitados; ya que el recurso financiero es destinado a la dupla psicosocial. Manifiestan solicitar materiales, pero no obtienen resultados. El PIE es el más pobre de

	<p>los departamentos, hace dos años que ya no tiene dinero para adquirir materiales, les indican que los recursos no alcanzan.</p>
<p>Planificaciones ajustadas a las Bases Curriculares que contribuyen a la conducción efectiva del proceso de e-a</p>	<p>Señalan que, la planificación es anual y por unidad, no obstante, no tienen retroalimentación de estas planificaciones, asimismo, no han recibido lineamientos desde la UTP y tampoco capacitación, cada docente lo aplica desde su propia visión.</p>
<p>Monitoreo de cobertura curricular</p>	<p>Señalan que no existe seguimiento de cobertura curricular en el colegio, ésta se realiza cuando la DAEM la exige, no se efectúa en forma natural, como medio de autorregulación del proceso de enseñanza, es solo por cumplir con lo administrativo, agregan que tampoco son retroalimentados.</p> <p>Consideran que la experiencia hace una jefa técnica distinta, la jefa técnica actual es primera vez que lo es, señalan que no tiene apertura y hay inseguridad e inestabilidad entre el cuerpo docente; ya que necesitan que alguien que les explique los lineamientos.</p>

<p>Políticas evaluativas institucionales</p>	<p>Indican que el sistema de evaluación en el establecimiento es diverso, existen distintos tipos de evaluaciones, entre ellas: evaluaciones de proceso, disertaciones, pruebas, listas de cotejo y escalas para evaluar. Consideran que desde los docentes existe preocupación por evaluar, han confeccionado rubricas y pautas, declaran que existe un manejo de instrumentos, cumpliendo con el criterio de objetividad, sin embargo, éstas no están calibradas. Las evaluaciones se calendarizan en forma semestral y por esta razón se cumple la entrega de evaluaciones, aunque la calendarización correspondiente al segundo semestre, aún no se entrega, agregan que desconocen si se revisan.</p>
<p>Análisis de resultados de aprendizajes</p>	<p>No se efectúa</p>
<p>Monitoreo y retroalimentación de evaluaciones desde UTP hacia profesores</p>	<p>No se efectúa</p>
<p>Retroalimentación de evaluaciones de profesores a</p>	<p>0,</p>

estudiantes y propuesta de remediales	
Claridad de enseñanza (explicaciones, demostración, dominio conceptual, coherencia en actividades, uso del tiempo...)	0
Uso de estrategias efectivas de e-a	<p>Describen que las clases que desarrollan no son tridimensionales, apuntando más al conocimiento, para cumplir las metas que se estipulan, las habilidades están descendidas. Señalan que tienen una contradicción; ya que en las pruebas que aplican, no están evaluando las tres acciones, pero es porque tampoco existen lineamientos desde la UTP, no hay capacitación hacia los docentes y los que se capacitan no transfieren los lineamientos. Consideran que falta gestión pedagógica a nivel interno, los consejos son muy administrativos, agregan que los docentes se han tenido que capacitar forma personal.</p>
Interés por los estudiantes, monitoreo y retroalimentación	<p>Declaran ser comprometidos con la labor docente, buscan estrategias para la resolución de problemas y para abordar a los estudiantes</p>

Ejecución de actividades de los estudiantes	Señalan que sus estudiantes requieren de retroalimentación constante para seguir con sus actividades, les es difícil lograr autonomía, debido a que no tienen seguridad en sí mismos, ni motivación escolar. Indican que los alumnos desconocen lo que harán en el futuro, los estímulos que reciben frente a la continuidad de estudios, es realizada por iniciativa de cada profesor, no obstante, estas acciones son aisladas.
Momentos de la clase	Los docentes hablan del tipo de planificación, sin embargo no mencionan si consideran los tres momentos de la clase.
Rutinas implementadas	Declaran que no existen rutinas que favorezcan el desarrollo de las actividades pedagógicas. Expresan que los horarios se cumplen en un 80%. Manifiestan que necesitan una escuela que tengan acciones definidas, para ir progresando, intercambian ideas entre los colegas, pero no hay una práctica sistemática. Por su parte, en las autoevaluaciones señalan no participar, indicando que con el equipo directivo anterior, participaron siendo bastante objetivos, recuerdan haber planificado acciones súper realistas y buenas para

	<p>la escuela, logrando trabajar en equipo, describen a la gestión anterior, como estratégica; ya que, delegaba las acciones, haciendo que el personal se hiciera participe de ellas.</p> <p>Expresan haber solicitado capacitaciones, no obstante, les señalaron que no había dinero, requieren de capacitaciones enfocadas a su realidad y contexto.</p>
<p>Liderazgo de la clase y control de curso</p>	
<p>Clima de aula</p>	<p>Declaran que en el establecimiento, si bien se entrega orientaciones, no existen estrategias para trabajar con estudiantes disruptivos y si se realizan, no se mide el impacto, no existen evaluaciones de proceso, no hay estadística.</p> <p>Señalan contar con una dupla psicosocial, quienes son las responsables de mejorar el ambiente de aprendizaje, consideran que si los alumnos no asisten a clases y permanecen fuera de la sala, no existe manejo conductual. Manifiestan, que no hay seguimiento, éste es irregular, se instalan procesos, que luego, no son evaluados; ya que no existe nada sistematizado.</p>

<p>Diagnóstico de dificultades de aprendizaje</p>	<p>Según los docentes, los estudiantes con dificultades en el aprendizaje son identificados a través de sus profesoras jefes, quienes coordinan con las educadoras diferenciales. También indican que a los estudiantes más descendidos les designan un estudiante monitor, para que los apoye. Declaran que en el establecimiento no se realizan refuerzos educativos; ya que las horas no alcanzan, todas sus horas son para el trabajo en aula, no poseen horas para planificar, realizando estas labores fuera del horario, en horarios de codocencia intentan realizar algunas tareas, no obstante, el tiempo no es suficiente.</p>
<p>Detección de intereses y habilidades diversas</p>	
<p>Funcionamiento PIE</p>	<p>Manifiestan que integración es un gran apoyo, orientan y apoyan a las docentes, a los estudiantes con NEE y al curso en general. Manifiestan que las NEE atendidas en el establecimiento son retraso en habilidades sociales, asperger, rasgos autista, dificultades específicas de aprendizaje, déficit intelectual limítrofe, trastorno déficit atencional, síndrome</p>

	<p>kabuki. Señalan que este último, requiere más apoyo, siendo derivado a escuela especial, pero desde las Aldeas SOS, no desean realizar el cambio.</p> <p>Indican que las profesionales PIE trabajan con el curso completo, interviniendo en el aula y participando en una parte de la clase. Existen coordinaciones con docentes.</p> <p>El pesquizaje es realizado a través de las profesoras de aula, luego las profesoras diferenciales aplican instrumentos evaluativos, envían una nómina al DAEM, desde dónde evalúa la psicóloga, para posteriormente ser incorporados al proyecto.</p>
Talleres y programas	
Detección Sociales	Dificultades
Detección Emocionales	Dificultades
	<p>Los estudiantes con dificultades sociales, afectivas y conductuales son identificados a través de la observación y las entrevistas de apoderados.</p> <p>Las acciones implementadas para apoyarlos, se realizan de acuerdo al criterio de cada profesor, quienes poseen sólo una hora para atender apoderados. Manifiestan que en algunas</p>

	oportunidades éstos no se presentan, sin existir sanciones ante su inasistencia.
Dupla o equipo psicosocial	Reconocen el trabajo realizado por la dupla psicosocial, aunque consideran que faltan acciones por realizar, en donde el centro de padres no ha tenido un rol activo. Indican que la función de la psicóloga se encuentra mal enfocada, ya que no puede realizar intervenciones con los alumnos, no les entrega estrategias a los docentes, sólo emite informes de las visitas realizadas y efectúa derivaciones, contando con 25 horas para desarrollar su trabajo.
Remediales implementadas	Declaran que la formación valórica, ética y afectiva de los estudiantes, se refuerza diariamente, quedando al criterio del profesor, no obstante, disponen de valores por mes, los cuáles son determinados por la UTP. Indican que no se les proporciona material, aunque a veces, el equipo psicosocial, les prepara algunas herramientas, las cuáles son trabajadas, principalmente, en la asignatura de orientación y en forma transversal, en las otras asignaturas. Señalan que en el último PEI, modificaron los

	valores, articulándolos con el contexto, aunque señalan desconocerlos. Agregan que no existe un encargado para esta área.
Proceso de acompañamiento en aula	Indican que actualmente no hay observación en el aula, anteriormente se hacía, pero ahora no. durante el 2014, se realizaron algunas, sin embargo, no fueron retroalimentadas. En una ocasión firmaron un acta, constatando la realización de éstas, pero no es así.
Reflexiones pedagógicas	<p>Los consejos se realizan todos los días miércoles, durante dos horas, considerándolos infructuosos, pues parten hablando de una cosa y terminan en otras, se van por las ramas, o discutiendo situaciones individuales, no se abordan temas pedagógicos, sólo administrativos y conductuales de los alumnos. En el establecimiento no hay lineamientos técnicos y tampoco un enfoque pedagógico.</p> <p>Los docentes comparten material en forma personal, debido a que no existe el tiempo específico para eso, se realiza en los escasos momentos con los cuáles cuentan.</p> <p>Así también, señalan que intercambian ideas entre</p>

	<p>los colegas, pero no hay una práctica sistemática.</p> <p>Por su parte, en las autoevaluaciones señalan no participar, indicando que con el equipo directivo anterior, participaron siendo bastante objetivos, recuerdan haber planificado acciones súper realistas y buenas para la escuela, logrando trabajar en equipo, describen a la gestión anterior, como estratégica; ya que, delegaba las acciones, haciendo que el personal se hiciera participe de ellas.</p> <p>Expresan haber solicitado capacitaciones, no obstante, les señalaron que no había dinero, requieren de capacitaciones enfocadas a su realidad y contexto. "</p>
--	--

ANEXO 4 EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA ENTREVISTAS A EQUIPO TECNICO

Descriptor	Entrevista equipo técnico
Programas de estudio acorde a los objetivos académicos y formativos del establecimiento	Para resguardar la implementación de las Bases Curriculares y de los programas de estudio, se privilegia que los docentes con especialidad tomen la asignatura correspondiente, y luego también, se les pregunta a los docentes qué les acomoda y qué competencias poseen, ya que algunos prefieren trabajar en 1° y 2° ciclo, se visualiza el impacto en los aprendizajes de los alumnos y en el bienestar docente. Expresan que el equipo directivo distribuye con lo que existe; ya que el DAEM no les proporciona más horas, de esta manera, no siempre se privilegia las competencias y habilidades de los profesionales.
Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación del currículo	Respecto los lineamientos pedagógicos, señala que se han definido algunos para el segundo semestre de este año, estableciendo la implementación de reforzamientos en todos los niveles, con la finalidad de apoyar a los alumnos más descendidos, también determinaron el plan lector de la biblioteca CRA por semestre y niveles,

	<p>quedando todo clasificado para que los estudiantes lo utilicen, los textos son definidos por la profesora de lenguaje y adquiridos por medio de la SEP. Asimismo, cuentan con un formato de planificación anual, en donde estipulan los objetivos de aprendizaje, las actividades y las evaluaciones; a su vez, disponen de planificaciones por unidades, indicando que un 90% de los docentes cumple con estos formatos.</p>
<p>Planificaciones ajustadas a las Bases Curriculares que contribuyen a la conducción efectiva del proceso de e-a</p>	<p>Señala que las Bases Curriculares se han implementado bien, se han hecho todos los ajustes curriculares de acuerdo a las bases, actualmente se está trabajando en eso y en las planificaciones anuales y por unidad. Indica que se exigen cuatro unidades, según lo establecido en los programas de estudio, lo que se ha implementado de manera adecuada. Agrega que los docentes disponen de horas para planificar, pero éstas no son suficientes.</p>
<p>Monitoreo de cobertura curricular</p>	<p>Existe un formato semestral para medir la cobertura curricular y luego se envía un informe al DAEM con los objetivos abordados y los</p>

	pendientes, el monitoreo de la cobertura lo realiza la jefa técnica.
Políticas evaluativas institucionales	<p>Confeccionan calendarios de pruebas semestrales por asignatura, los cuales tratan de hacerlos efectivos, dentro de lo posible; ya que no siempre les resulta, la contingencia de la paralización docente les alargó el semestre y los des configuró completamente. No obstante, intentan que las pruebas se apliquen en las fechas correspondientes.</p> <p>Realizan pruebas escritas, trabajos, disertaciones, proporcionándoles a los alumnos otras posibilidades de ser evaluados. Estos instrumentos son enviados a la jefa técnica, para que las analice, aunque no siempre se hace, pero ahora estamos tratando que así sea. Los lineamientos están claros, los docentes deben revisar las pruebas ojalá dentro de la semana, para entregar y registrar la nota, en la semana siguiente.</p>
Análisis de resultados de aprendizajes	<p>Los consejos se realizan todas las semanas y se dividen en una parte técnica y otra administrativa.</p> <p>Cuando se requiere es totalmente técnico, en ellos abordan temas de evaluación, analizan el</p>

	<p>reglamento de evaluación junto a los colegas y las calificaciones por asignaturas. Manifiesta que el Reglamento de evaluación se basa en el Decreto N°511 y de acuerdo al contexto de la escuela.</p>
<p>Monitoreo y retroalimentación de evaluaciones desde UTP hacia profesores</p>	<p>No se realizan retroalimentación a los docentes, ni se reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas.</p>
<p>Retroalimentación de evaluaciones de profesores a estudiantes y propuesta de remediales</p>	<p>Cuando se entrega la prueba, se ven las dificultades que tuvieron los estudiantes y se hace una retroalimentación de éstas.</p>
<p>Claridad de enseñanza (explicaciones, demostración, dominio conceptual, coherencia en actividades, uso del tiempo...)</p>	<p>Indica que en general los docentes dominan sus disciplinas, expresa que la carga horaria se estableció por competencias y que los profesores trabajan con tecnología, asisten a la sala de computación, según horario, por lo menos, una vez a la semana. Agrega que los profesores son muy comprometidos, tratando, que de alguna forma, sus alumnos aprendan.</p>
<p>Uso de estrategias efectivas de e-a</p>	<p>Señala que las clases impartidas por los docentes se enfocan, básicamente, al conocimiento. No obstante, también tratan de desarrollar las habilidades, a través del trabajo con situaciones</p>

	<p>concretas, pero existe mucho desfase entre los alumnos de un mismo curso, haciendo difícil el desarrollo de habilidades y competencias requeridas para cada nivel. Indican que sus alumnos vienen con muchas carencias y con serios problemas de aprendizaje, son pocos alumnos de cuarto año básico, pero casi todos tienen NEE, en todos los niveles tenemos alumnos integrados, es una gran dificultad, ya sea de aprendizaje y conducta, alumnos disruptivos con déficit atencional e hiperactividad, lo que dificulta que ellos avancen en forma normal. Sin embargo, a pesar de todo, se logra avanzar, gracias a las profesionales de integración, quienes están en aula y apoyan el área pedagógica, a su vez, tienen horario de codocencia desde donde se trabaja de manera coordinada dentro del aula.</p>
<p>Interés por los estudiantes, monitoreo y retroalimentación</p>	<p>Indica que la relación entre alumnos y docentes es buena, los alumnos se acercan a sus profesores jefes, quienes le proporcionan un fuerte apoyo, mantienen preocupación por sus estudiantes, refuerzan sus aspectos positivos, los destacan y se les animan constantemente.</p>

	<p>Los profesores conocen los avances de los alumnos a través de las evaluaciones y otras instancias; ya que, en las oportunidades menos esperadas expresan lo aprendido. Señala que hay miles de formas en que uno puede evaluar a los estudiantes y las conversaciones espontaneas también son una opción.</p>
Ejecución de actividades de los estudiantes	0
Momentos de la clase	<p>Respecto la estructura de la clase indica que el ideal es desarrollar el inicio, desarrollo y cierre, no obstante, eso depende de cada curso, porque en algunos, el inicio puede durar más del tiempo adecuado, por las dificultades que se presentan, los conflictos, clima de clase, cuesta tener la atención de los alumnos, existiendo un periodo largo del tiempo destinado a la normalización. A su vez, indica que no alcanzan a cerrar la clase como corresponde, declarando que el cierre es lo que más cuesta.</p>
Rutinas implementadas	<p>Respecto al establecimiento de rutinas o procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades, indica que los niños entran a las 8 de</p>

	<p>la mañana, pero poseen alumnos que asisten desde comunas lejanas, razón por la cual, existe una permisividad respecto al horario de entrada, existen alumnos que ingresan a las 8:30 sin dificultad. Por su parte, los permisos para acudir al baño son autorizados de acuerdo al profesor, pero siempre en consejo se solicita que lo eviten. Los más pequeños poseen turnos, almuerzan y toman desayuno más temprano, en compañía de sus profesoras, para evitar el encuentro con los más grandes. Existe un profesor encargado que está permanentemente en el comedor, los vigilan y también se cuenta con paradocentes quienes los observan en los recreos. Asimismo, las pruebas atrasadas se aplican en la misma sala, o a veces, la profesora de integración nos ayuda a aplicar pruebas.</p>
<p>Liderazgo de la clase y control de curso</p>	<p>Señala que la mayor parte del tiempo está destinado al aprendizaje, sin embargo, no es todo el tiempo que se quisiera, porque existe dificultad con el clima de la clase. Indica que el tiempo fluctúa entre un 60% o 70% de logro. Por su parte, en algunos cursos, en donde el clima es más</p>

	complicado, se hace difícil trabajar con los alumnos, mientras que en otros cursos, el tiempo es mejor administrado, reflejándose en el rendimiento de los estudiantes.
Clima de aula	Los docentes deben destinar un largo tiempo a disponer a los alumnos para el aprendizaje
Diagnóstico de dificultades de aprendizaje	Frente a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, indica que tratan de nivelarlos, a través de trabajos específicos para la casa, agrega que al tener pocos alumnos en aula, pueden desarrollar un trabajo personalizado con ellos, cada profesor sabe y utiliza éstas estrategias. A su vez, cuentan con alumnos en práctica de pedagogía, quienes también apoyan a los estudiantes. Indica que cada profesor debe generar espacios para trabajar con los alumnos con dificultades. Por su parte, los talleres JEC implementados durante este semestre, consideran un taller de reforzamiento en lenguaje y matemática, para todos los alumnos que presenten dificultades y además está el refuerzo educativo que imparte el ministerio, señala que el año pasado se impartió y este año, lo están esperando.

<p>Detección de intereses y habilidades diversas</p>	<p>Indica que el establecimiento posee espacios para el desarrollo de intereses y habilidades en los estudiantes, cuentan con talleres JEC, enfocados en el área deportiva, especialmente fútbol para los varones y para las alumnas un taller de gimnasia artística, ambos ejecutados por profesores externos.</p> <p>Existe un taller de robótica realizado por la profesora de ciencias, quién a través de la universidad inscribió a los alumnos. Contaron también con la presencia del bus conciencia y actualmente se encuentran desarrollando un taller de ciencias para el 1° Ciclo.</p> <p>Durante el 1° semestre se establecieron talleres en función de los intereses de cada alumno, pero no resultó, ya que comenzaron a diluirse y este semestre, se determinó otra modalidad, cada curso tiene un taller, sin embargo, nadie los regula, ni supervisa.</p>
<p>Funcionamiento PIE</p>	<p>El PIE está conformado por 3 profesoras de integración, quienes ingresan al aula y trabajan específicamente en el área del lenguaje y matemática con los alumnos y una fonoaudióloga.</p>

	<p>Asimismo, a través de la SEP tenemos una psicóloga y una asistente social. Las profesoras de integración hacen un pesquizaje en los cursos, aplican pruebas y de acuerdo a eso postulan a los niños al programa de integración. Señala que desconoce si cuentan con recursos durante este año, porque hace ya algún tiempo los recursos PIE alcanzan sólo para la contratación del personal, no están considerados los materiales, agrega que los recursos didácticos que poseen fueron adquiridos en años anteriores, cuando llegaban recursos para su implementación, ahora les solicitamos recursos a través de SEP. En términos administrativos la UTP se reúne con la coordinadora de integración y toman lineamientos, trabajan en conjunto, haciendo un seguimiento al Programa.</p>
Talleres y programas	No hay talleres extra programáticos
Detección Dificultades Sociales	0
Detección Dificultades Emocionales	0

Dupla o equipo psicosocial	A través de la SEP tenemos una psicóloga y una asistente social que trabajan para el PIE pero también consideran a otros estudiantes.
Remediales implementadas	0
Proceso de acompañamiento en aula	Las observaciones de clases se realizan desde la jefatura técnica, en la medida de lo posible, los profesores están informados que se les va a visitar, que es un acompañamiento, pero no existe una calendarización de cada una de ellas. Expresa que a la fecha se han realizado tres observaciones y que las retroalimentaciones son realizadas verbalmente con los docentes, no obstante, manifiesta que no existe registro de ello.
Reflexiones pedagógicas	

ANEXO 5 EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA OBSERVACION DE CLASES

Descriptor	Observación de clases
Claridad de enseñanza (explicaciones, demostración, dominio conceptual, coherencia en actividades, uso del tiempo...)	La mayoría de los docentes manifiesta claridad en la entrega de información. No obstante, no en todas las clases se observa rigurosidad conceptual respecto a la disciplina. Asimismo, los profesores, en general, no transmiten dinamismo, por lo que capturar el interés de los estudiantes es una tarea compleja.
Uso de estrategias efectivas de e-a	En general, las clases son expositivas expositiva y se centran en el contenido más que en el desarrollo de habilidades. Las estrategias utilizadas no son diversas y no establecen diferenciación respecto a los distintos ritmos de aprendizaje. Dichas estrategias no son desafiantes. No obstante, en algunas, se observa la activación de conocimientos previos.
Interés por los estudiantes, monitoreo y retroalimentación	Se observa disparidad en la forma de trabajar la retroalimentación y el monitoreo en aula. En general, los profesores constantemente transitan por los puestos para atender dudas o para aclarar instrucciones. Sin embargo, no es una constante y en algunos casos las retroalimentaciones son

	débiles, en otras se realizan para verificar el término de la tarea y no la comprensión o se focaliza sólo en algunos estudiantes. No obstante, la mayoría de los docentes valora los logros y esfuerzos de los estudiantes.
Ejecución de actividades de los estudiantes	La mayoría de los docentes logra capturar la atención de los niños fundamentalmente al comienzo de la clase, luego éstos dispersan sus intereses y, si bien, desarrollan las actividades, lo hacen en un ambiente desorganizado y con muy poca autonomía y dedicación.
Momentos de la clase	En general, la gestión de los tiempos es deficiente, puesto que no se evidencia un clima normado y un proceso de enseñanza-a aprendizaje estructurado en función de los tres momentos de la clase.
Rutinas implementadas	En general, no se observan rutinas ni procedimientos establecidos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.
Liderazgo de la clase y control de curso	En general, los docentes mantienen un trato afectuoso para con los niños y corrigen las conductas inadecuadas y no enseña conductas positivas y dedica gran tiempo de la clase en

	ordenarlos, pues el clima de aula no es normado; por lo tanto, no favorece el aprendizaje.
Clima de aula	En general, el clima de aula es de respeto, pero no favorece el aprendizaje, puesto que se invierte una cantidad de tiempo significativa en normar las conductas. Así también, no se evidencia una planificación intencionada para regular estos aspectos.
Diagnóstico de dificultades de aprendizaje	Sólo en algunas clases se observa que se apoyan a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje
Detección de intereses y habilidades diversas	No se evidencian estrategias orientadas a potenciar a estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.
Funcionamiento PIE	En la mayoría de las clases no se observa la intervención de docentes especialistas y en las que se constató su presencia las intervenciones no son garantías de que la implementación del PIE asegure el proceso integrativo y el avance de los estudiantes.
Talleres y programas	0
Detección Dificultades Sociales	Si bien, no se observan intervenciones directas en esta línea en el aula, en algunos libros de clases se

	<p>advierte el registro tanto de anotaciones positivas como negativas en cada estudiante y se explicitan las derivaciones realizadas por los profesionales del establecimiento, las cuales cuentan con la firma del apoderado.</p>
<p>Detección Dificultades Emocionales</p>	
<p>Dupla o equipo psicosocial</p>	<p>0</p>
<p>Remediales implementadas</p>	
<p>Proceso de acompañamiento en aula</p>	
<p>Reflexiones pedagógicas</p>	

ANEXO 6 EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO DE SINTESIS POR DESCRIPTOR

Descriptor	Síntesis descriptiva por descriptor
<p>Programas de estudio acorde a los objetivos académicos y formativos del establecimiento</p>	<p>El proyecto Educativo del establecimiento declara, en forma explícita, el cumplimiento de los Planes y Programas de estudio en todos los niveles de escolaridad del establecimiento educacional, evaluando dicho estándar como un proceso sistemático, con propósito explícito y claro en la unidad educativa. Al respecto, el equipo técnico señala que para resguardar la implementación de las Bases Curriculares y de los programas de estudio, se privilegia que los docentes con especialidad tomen la asignatura correspondiente considerando, además, sus competencias y preferencias, dado que algunos prefieren trabajar en algún ciclo determinado, evaluando, eso sí, el impacto en los aprendizajes de los alumnos junto con el bienestar docente. Eso sí, expresan que el equipo directivo distribuye lo que existe ya que el DAEM no les proporciona más horas, de esta manera, no siempre se privilegia las competencias y habilidades de los profesionales.</p>

	<p>Por su parte, los docentes manifiestan que las bases curriculares están orientadas hacia un lado y las evaluaciones para otro, que no usan instrumentos evaluativos que consideren las habilidades, contenido y actitudes. Expresan que en el establecimiento no se generan instancias, así como tampoco, estrategias para aprovechar recursos humanos, faltan lineamientos y criterios claros, para apoyar a los docentes; ya que cada uno se desempeña según su criterio.</p>
<p>Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación del currículo</p>	<p>A pesar que el PEI señala que el establecimiento implementa un currículo que promueve y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores (competencias) orientadores para la vida y que el estándar está evaluado como un proceso sistemático con propósito explícito y claro, con progresión secuencial y orientado a la mejora de los resultados institucionales, el mismo equipo técnico indica que se han definido algunos para el segundo semestre de este año, estableciendo la implementación de reforzamientos en todos los niveles, con la finalidad de apoyar a los alumnos más descendidos, también determinaron el plan</p>

	<p>lector de la biblioteca CRA por semestre y niveles, quedando todo clasificado para que los estudiantes lo utilicen, los textos son definidos por la profesora de lenguaje y adquiridos por medio de la SEP. Asimismo, cuentan con un formato de planificación anual, en donde estipulan los objetivos de aprendizaje, las actividades y las evaluaciones; a su vez, disponen de planificaciones por unidades, indicando que un 90% de los docentes cumple con estos formatos.</p> <p>En la misma línea, los docentes señalan que el único lineamiento pedagógico establecido es la estructura de la planificación, la cual es dirigida por el equipo directivo. Indican que anteriormente participaban en la selección y gestión de los recursos didácticos, pero actualmente no existen suficientes recursos ya que el recurso financiero es destinado a la dupla psicosocial. Manifiestan solicitar materiales, pero no obtienen resultados.</p> <p>El PIE es el más pobre de los departamentos, hace dos años que ya no tiene dinero para adquirir materiales, les indican que los recursos no alcanzan.</p>
--	--

<p>Planificaciones ajustadas a las Bases Curriculares que contribuyen a la conducción efectiva del proceso de e-a</p>	<p>El proceso de planificación de clases no es abordado por el PEI, aunque el estándar es evaluado como un proceso sistemático. Por su parte las planificaciones disponibles en UTP evidencian que se realizan planificaciones por unidad y contemplan el objetivo de la unidad, se explicitan los OA, contenidos, actividades genéricas, recursos e indicadores de evaluación. Asimismo, ejecutan una planificación anual que contempla los objetivos de aprendizaje, actividades relevantes y evaluación. Esto es corroborado por los docentes, no obstante, señalan que no tienen retroalimentación de estas planificaciones y, asimismo, no han recibido lineamientos desde la UTP y tampoco capacitación, cada docente lo aplica desde su propia visión.</p> <p>Por su parte, el equipo técnico indica que las Bases Curriculares se han implementado bien, se han hecho todos los ajustes curriculares de acuerdo a las bases. En esa línea, comentan que se exigen cuatro unidades, según lo establecido en los programas de estudio, lo que se ha</p>
---	---

	<p>implementado de manera adecuada, agregando que los docentes disponen de horas para planificar, pero éstas no son suficientes.</p>
<p>Monitoreo de cobertura curricular</p>	<p>Entre los documentos observados hay un formato de acompañamiento al aula que además responde al monitoreo de la implementación curricular: En él se identifica al docente, curso, asignatura, fecha y hora, asignando un espacio para el momento de inicio, desarrollo y cierre con su respectivo comentario cualitativo en cada uno de ellos. Al pie, considera una retroalimentación cualitativa para el docente observado, firmando el encargado de la observación y el docente observado. Sin embargo, no se advierten pautas aplicadas durante el transcurso del año. Junto con esto, existe un planilla para medir cobertura curricular en el establecimiento, la cual viene dada desde el DAEM, en donde se solicita anotar la cantidad aproximada de los objetivos de aprendizaje planificados, logrados y no tratados con su respectivo porcentaje, lo que también es mencionado por el equipo directivo, señalando que se envía un informe semestral al DAEM.</p>

	<p>Dicha información contrasta con lo expresado por los docentes, quienes señalan que no existe seguimiento de cobertura curricular en el colegio, que ésta se realiza cuando el DAEM la exige, no es un procedimiento natural, que sirva como medio de autorregulación del proceso de enseñanza, sino es sólo por cumplir con lo administrativo, agregando que tampoco son retroalimentados. Junto con ello, comentan que la jefa técnica actual se está iniciando este año en dicho rol, que no tiene apertura y hay inseguridad e inestabilidad entre el cuerpo docente, ya que necesitan que alguien que les explique los lineamientos.</p>
<p>Políticas evaluativas institucionales</p>	<p>El estándar de políticas evaluativas institucionales está evaluado como acciones, con propósitos difusos para los actores de la unidad educativa, e implementados de manera asistemática. Esto se condice con lo señalado en las debilidades explicitadas en el PEI, donde señalan que falta mayor desarrollo profesional en el ámbito de la evaluación, instrumentos de evaluación y su aplicación y análisis y resultado, evaluación de</p>

	<p>proceso sistemático. En la misma línea, no fue posible acceder a algún instrumento evaluativo. Sin embargo, los docentes indican que el sistema de evaluación en el establecimiento es diverso, existen distintos tipos de evaluaciones, entre ellas: evaluaciones de proceso, disertaciones, pruebas, listas de cotejo y escalas para evaluar. Consideran que desde los docentes existe preocupación por evaluar, han confeccionado rubricas y pautas, declaran que existe un manejo de instrumentos, cumpliendo con el criterio de objetividad, aunque éstas no están calibradas. Tanto docentes como equipo técnico señalan que se confeccionan calendarios de pruebas semestrales por asignatura, los cuales tratan de hacerlos efectivos, dentro de lo posible. Asimismo, indican que los instrumentos son enviados a la jefa técnica, para que las analice, quien reconoce que no siempre se hace, pero ahora están tratando que así sea. Los lineamientos administrativos están claros, los docentes deben revisar las pruebas ojalá dentro de la semana, para entregar y registrar la nota, en la semana siguiente.</p>
--	--

Análisis de resultados de aprendizajes	Desde el equipo técnico indican que los consejos se realizan todas las semanas y se dividen en una parte técnica y otra administrativa, aunque cuando se requiere, es totalmente técnico. En ellos abordan temas de evaluación, analizan el reglamento de evaluación y las calificaciones por asignaturas. Manifiesta que el reglamento de evaluación se basa en el Decreto N°511. En lo que respecta a los resultados obtenidos en las evaluaciones Simce, en el área de la comprensión lectora y de matemática, un poco más del 80% de los estudiantes, tanto en cuarto como en octavo año básico, están en nivel insuficiente. A pesar de ello, la autoevaluación institucional considera este estándar como un proceso sistemático, con propósito explícito y claro.
Monitoreo y retroalimentación de evaluaciones desde UTP hacia profesores	No se realizan retroalimentación a los docentes, ni se reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas.
Retroalimentación de evaluaciones de profesores a	Tanto los docentes como el equipo técnico señalan que cuando se entregan las pruebas, se ven las dificultades que tuvieron los estudiantes y se hace

estudiantes y propuesta de remediales	una retroalimentación de éstas. No obstante, no fue posible observar evaluaciones.
Claridad de enseñanza (explicaciones, demostración, dominio conceptual, coherencia en actividades, uso del tiempo...)	Durante la observación de clases se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes se expresa con lenguaje comprensible para los estudiantes, no obstante, también es mayoritaria la escasa rigurosidad conceptual respecto a la disciplina que imparten. Asimismo, los profesores, en general, no transmiten dinamismo, por lo que capturar el interés de los estudiantes es una tarea compleja. Por su parte, los estudiantes expresan que los profesores son esforzados y pacientes, que la mayoría de ellos sabe de su disciplina y que algunas clases son entretenidas, les dan ánimo y les permiten opinar. En la misma línea, el equipo técnico indica que en general los docentes dominan sus disciplinas, expresan que la carga horaria se estableció por competencias y que los profesores trabajan con tecnología, asisten a la sala de computación, según horario, por lo menos, una vez a la semana. Agrega que los profesores

	son muy comprometidos, tratando, que de alguna forma, sus alumnos aprendan.
Uso de estrategias efectivas de e-a	<p>A pesar que la declaración de fortalezas del PEI señala compromiso de los docentes frente a innovaciones pedagógicas, en la declaración de debilidades indican que falta internalizar y llevar a la práctica parte de los dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza, lo que coincide con la autoevaluación institucional, en que este estándar se encuentra tipificado como acciones aisladas y asistemáticas y con lo observado en clases, verificando que son expositivas, centradas en el contenido más que en el desarrollo de habilidades. Junto con esto, las actividades planteadas no son desafiantes, las estrategias carecen de diversidad y no establecen diferenciación respecto a los distintos ritmos de aprendizaje. No obstante, en algunas clases, se observa la activación de conocimientos previos.</p> <p>Al respecto, los estudiantes expresan que hacen trabajos grupales y de investigación, asimismo, manifiestan que en algunas clases sólo se dedican a escribir. Por otra parte, manifiestan que, en</p>

	<p>general no le asignan tareas para el hogar y que cuando algún estudiante no aprende no establecen ninguna acción remedial. En este sentido, los mismos docentes describen que sus clases apuntan más al conocimiento, para cumplir las metas que se estipulan, dejando las habilidades a un lado, por lo que están descendidas. Señalan que tampoco existen lineamientos desde la UTP, no hay capacitación hacia los docentes y los que se capacitan, de manera personal, no transfieren los conocimientos. Consideran que falta gestión pedagógica a nivel interno, los consejos son muy administrativos.</p> <p>Coincidentemente, el equipo técnico manifiesta que las clases impartidas por los docentes se enfocan, básicamente, al conocimiento. No obstante, también tratan de desarrollar las habilidades, a través del trabajo con situaciones concretas, pero existe mucho desfase entre los alumnos de un mismo curso, haciendo difícil el desarrollo de habilidades y competencias requeridas para cada nivel. Indican que sus alumnos vienen con muchas carencias y con serios</p>
--	---

	<p>problemas de aprendizaje, son pocos alumnos de cuarto año básico, pero casi todos tienen NEE y que en todos los niveles tienen alumnos integrados, ya sea por aprendizaje o conducta, alumnos disruptivos con déficit atencional e hiperactividad, lo que dificulta que ellos avancen en forma normal. Sin embargo, a pesar de todo, se logra avanzar, gracias a las profesionales de integración, quienes están en aula y apoyan el área pedagógica, a su vez, tienen horario de co-docencia desde donde se trabaja de manera coordinada dentro del aula.</p>
<p>Interés por los estudiantes, monitoreo y retroalimentación</p>	<p>Si bien se observa disparidad en la forma de trabajar la retroalimentación y el monitoreo en el aula, encontrando incluso un par de clases con un alto nivel de improvisación, lo observado no es congruente con la autoevaluación institucional, en que el estándar está catalogado como acciones improvisadas y asistemáticas. La observación de clases reveló que, en general, los profesores constantemente transitan por los puestos para atender dudas o para aclarar instrucciones, aunque esto no es una constante y en algunos</p>

	<p>casos las retroalimentaciones son débiles, en otras se realizan para verificar el término de la tarea y no la comprensión o se focaliza sólo en algunos estudiantes.</p> <p>No obstante, la mayoría de los docentes valora los logros y esfuerzos de los estudiantes, lo que también es reconocido por los alumnos, quienes expresan que la mayoría los docentes muestra interés por ellos, logran identificar lo que les gusta y resuelven dudas. También mencionan que en el establecimiento se hacen talleres de reforzamiento, que los profesores los refuerzan positivamente y que algunos les asignan décimas por el cumplimiento de la actividad en clases.</p> <p>Por su parte, los docentes declaran ser comprometidos con la labor, buscando estrategias para la resolución de problemas y para abordar a los estudiantes, tal como también lo señala el equipo directivo, que consideran que la relación entre alumnos y docentes es buena, los alumnos se acercan a sus profesores jefes, quienes le proporcionan un fuerte apoyo, mantienen preocupación por sus estudiantes, refuerzan sus</p>
--	---

	<p>aspectos positivos, los destacan y se les animan constantemente. Asimismo, indican que los profesores conocen los avances de los alumnos a través de las evaluaciones y otras instancias; ya que, en las oportunidades menos esperadas expresan lo aprendido, señalando que hay miles de formas en que uno puede evaluar a los estudiantes y las conversaciones espontaneas también son una opción.</p>
Ejecución de actividades de los estudiantes	<p>Durante la observación de clases, se aprecia que la mayoría de los docentes logra capturar la atención de los estudiantes, fundamentalmente al comienzo de la clase. Luego, éstos dispersan sus intereses y, si bien, desarrollan las actividades, lo hacen en un ambiente desorganizado y con muy poca autonomía y dedicación. De la misma forma, los docentes señalan que sus estudiantes requieren de retroalimentación constante para seguir con sus actividades, les es difícil lograr autonomía debido a que no tienen seguridad en sí mismos, ni motivación escolar. Esto podría explicar el motivo por el que, según los estudiantes, los docentes generalmente no le</p>

	<p>asignan tareas para el hogar. No obstante, la evaluación del estándar sostiene que la ejecución de actividades por los estudiantes es un proceso sistemático al interior del establecimiento, lo que contrasta con las evidencias anteriores y con la debilidad señalada en el PEI: alto índice de alumnos reprobados, más del 30% tiene bajo rendimiento (4.0 - 4.8). Cabe señalar, que los docentes indican que los alumnos desconocen lo que harán en el futuro, los estímulos que reciben frente a la continuidad de estudios es realizada por iniciativa de cada profesor, no obstante, estas acciones son aisladas.</p>
Momentos de la clase	<p>Si bien la Pauta de Observación de Clases del EE contempla indicadores de la estructura de la clase Inicio, Desarrollo y Cierre, ésta no ha sido utilizada durante el año y, en la observación de clases realizada durante la investigación, se pudo apreciar que, en general, la gestión de los tiempos es deficiente, puesto que no se evidencia un clima normado y un proceso de enseñanza aprendizaje estructurado en función de los tres momentos de la clase. Esto se condice con que los estudiantes</p>

	<p>en ningún momento mencionan que la clase tenga tres momentos, como tampoco los profesores lo mencionan cuando hablan de su planificación curricular.</p> <p>Por su parte, el equipo técnico señala, respecto la estructura de la clase, que el ideal es desarrollar el inicio, desarrollo y cierre, no obstante, eso depende de cada curso, porque en algunos, el inicio puede durar más del tiempo adecuado, por las dificultades que se presentan, los conflictos, clima de clase, cuesta tener la atención de los alumnos, existiendo un periodo largo del tiempo destinado a la normalización. A su vez, indica que no alcanzan a cerrar la clase como corresponde, declarando que el cierre es lo que más cuesta.</p>
Rutinas implementadas	<p>Los profesores declaran que no existen rutinas que favorezcan el desarrollo de las actividades pedagógicas, añadiendo que los horarios se cumplen en un 80% y que necesitan una escuela que tengan acciones definidas, para ir progresando.</p> <p>Respecto al establecimiento de rutinas o procedimientos para facilitar el desarrollo de las</p>

	<p>actividades, el equipo técnico indica que los niños entran a las 8 de la mañana, pero poseen alumnos que asisten desde comunas lejanas, razón por la cual, existe una permisividad respecto al horario de entrada, existen alumnos que ingresan a las 8:30 sin dificultad. Por su parte, los permisos para acudir al baño son autorizados de acuerdo al profesor, pero siempre en consejo se solicita que lo eviten. Los más pequeños poseen turnos, almuerzan y toman desayuno más temprano, en compañía de sus profesoras, para evitar el encuentro con los más grandes. Existe un profesor encargado que está permanentemente en el comedor, los vigilan y también se cuenta con paraprofesionales quienes los observan en los recreos. Asimismo, las pruebas atrasadas se aplican en la misma sala, o a veces, la profesora de integración nos ayuda a aplicar pruebas. Finalmente, en la observación de aula, salvo el nivel parvulario, no se logra apreciar rutinas ni procedimientos establecidos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.</p>
--	---

<p>Liderazgo de la clase y control de curso</p>	<p>A pesar que el Manual de Convivencia describe normas y procedimientos para que tanto docentes, asistentes de la educación, como inspectores resguarden las conductas dentro y fuera de la sala de clases, promoviendo aspectos formativos a través de medidas disciplinarias que deben asumir los alumnos/as, algunas de ellas destinadas a reparación con refuerzo positivo, dando oportunidades a los estudiantes para superar sus errores a través de orientaciones adecuadas para producir el cambio normadas y caracterizadas de acuerdo al nivel de falta, de modo; el estándar es autoevaluado como acciones aisladas y asistemáticas, lo que se corrobora en la observación de aula, donde se aprecia que, si bien los docentes en general mantienen un trato afectuoso para con los niños y corrigen algunas conductas inadecuadas, no enseñan conductas positivas, dedicando gran parte del tiempo de la clase en ordenarlos, pues el clima de aula no es normado; por lo tanto, no favorece el aprendizaje. Por su parte, los alumnos declaran que hay estudiantes que se tratan con groserías entre sí,</p>
---	--

	<p>pero que los profesores corrigen estas conductas.</p> <p>Manifiestan, además que no se generan muchas pelusas en la escuela.</p> <p>Por último, el equipo directivo señala que la mayor parte del tiempo de las clases está destinado al aprendizaje, sin embargo, no es todo el tiempo que se quisiera, porque existe dificultad con el clima de la clase. Indica que el tiempo fluctúa entre un 60% o 70% de logro. Por su parte, en algunos cursos, en donde el clima es más complicado, se hace difícil trabajar con los alumnos, mientras que en otros cursos, el tiempo es mejor administrado, reflejándose en el rendimiento de los estudiantes.</p>
Clima de aula	<p>En la declaración de fortalezas del PEI, se señala que los alumnos, pese a los problemas que presentan, son manejables. Sin embargo la percepción de Convivencia Escolar reflejada en los resultados de los IDPS, se observa que los puntajes obtenidos son inferiores a otros establecimientos del mismo GSE, y sólo en cuarto básico un 40% declara un alto nivel de convivencia escolar, no existiendo este nivel en</p>

	<p>sexto ni octavo, donde las respuestas se distribuyen entre el nivel medio y nivel bajo. Esto es acogido por el establecimiento, declarando una acción en el PME denominada sentido de pertenencia, que se vincula con la promoción de un ambiente de respeto.</p> <p>En línea con lo mencionado anteriormente, los alumnos señalan que existe una tendencia a molestar entre pares; no obstante, los profesores corrigen estas conductas. También declaran conocer la existencia del Manual de Convivencia Escolar, pero no su contenido. Expresan que se les entrega a los padres y apoderados, pero que no se utiliza y cada profesor actúa de acuerdo a su criterio. En cierta forma, esto es corroborado tanto por el equipo directivo, quienes manifiestan que los docentes deben destinar un largo tiempo a disponer a los alumnos para el aprendizaje; como en la entrevista con docentes, quienes declaran que en el establecimiento, si bien se entrega orientaciones, no existen estrategias para trabajar con estudiantes disruptivos y si se realizan, no se mide el impacto, no existen evaluaciones de</p>
--	---

	<p>proceso, no hay estadística. Señalan contar con una dupla psicosocial, quienes son las responsables de mejorar el ambiente de aprendizaje, consideran que si los alumnos no asisten a clases y permanecen fuera de la sala, no existe manejo conductual. Manifiestan, que no hay seguimiento, éste es irregular, se instalan procesos, que luego, no son evaluados; ya que no existe nada sistematizado. Lo que se pudo observar en las salas es que, en general, el clima de aula es de respeto, pero no favorece el aprendizaje, puesto que se invierte una cantidad de tiempo significativa en normar las conductas. Así también, no se evidencia una planificación intencionada para regular estos aspectos.</p>
<p>Diagnóstico de dificultades de aprendizaje</p>	<p>En el PEI, declaran que la escuela dará especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Siguiendo esa línea, en el PME existe una acción</p>

	<p>llamada diagnóstico pedagógico de los alumnos que consiste en la aplicación de evaluaciones, en lenguaje, matemática, historia y c. naturales, al inicio de cada semestre, a todos los estudiantes, en especial a aquellos con NEE, para realizar informes pedagógicos, de acuerdo al currículum vigente y los estándares de aprendizaje. Además, implementan una acción de nivelación de estudios focalizado en aquellos estudiantes que presentan desfases pedagógicos.</p> <p>Paralelamente, los estudiantes mencionan que en el establecimiento se hacen talleres de reforzamiento, que los profesores los refuerzan positivamente y que algunos les asignan décimas por el cumplimiento de la actividad en clases. El mismo relato presenta el equipo directivo, quienes señalan que frente a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, tratan de nivelarlos a través de trabajos específicos para la casa. Agregan que al tener pocos alumnos en aula, pueden desarrollar un trabajo personalizado con ellos, cada profesor sabe y utiliza éstas estrategias. A su vez, cuentan con alumnos en práctica de</p>
--	--

	<p>pedagogía, quienes también apoyan a los estudiantes. Indica que cada profesor debe generar espacios para trabajar con los alumnos con dificultades. Además, los talleres JEC implementados durante este semestre, consideran un taller de reforzamiento en lenguaje y matemática, para todos los alumnos que presenten dificultades y para el segundo semestre está el refuerzo educativo que imparte el ministerio, señalando que años anteriores se ha realizado y este año, lo están esperando. Estas expresiones contrastan con lo expresado por los docentes, quienes declaran que en el establecimiento no se realizan refuerzos educativos; ya que las horas no alcanzan, todas sus horas son para el trabajo en aula, no poseen horas para planificar, realizando estas labores fuera del horario y que en los horarios de codocencia intentan realizar algunas tareas, no obstante, el tiempo no es suficiente. Respecto a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, comentan que son identificados a través de sus profesoras jefes, quienes coordinan con las educadoras</p>
--	--

	<p>diferenciales y que la remedial que han podido implementar consiste en designar un estudiante monitor, para que apoye a los estudiantes más descendidos.</p> <p>Por otra parte, la investigación refleja que sólo en algunas clases se observa que se apoyan a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje, lo que claramente refleja que son acciones individuales de los docentes.</p>
<p>Detección de intereses y habilidades diversas</p>	<p>En los principios del establecimiento, declarados en el PEI, señalan que las actividades artísticas-culturales, cívico-social, científico-ambiental y deportivo- recreativo, son fuente esencial en la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Consecuentemente, el equipo directivo indica que el establecimiento posee espacios para el desarrollo de intereses y habilidades en los estudiantes, cuentan con talleres JEC, enfocados en el área deportiva, especialmente fútbol para los varones y para las alumnas un taller de gimnasia artística, ambos ejecutados por profesores externos. Además, se imparte un taller de robótica, realizado por la profesora de ciencias,</p>

	<p>quién a través de una universidad inscribió a los alumnos y, para este semestre, se encuentran desarrollando un taller de ciencias para el 1° Ciclo.</p> <p>Por su parte, los estudiantes señalan que en la escuela hay talleres que son parte del horario, y cada uno escoge al que quiere asistir: fútbol, gimnasia rítmica y danza. Respecto a los recursos TIC, expresan que cuentan con una sala de computación y tienen acceso a ella, cuentan con acceso a internet y algunas páginas están bloqueadas. Comentan que con la herramienta que más trabajan es el power point y que los docentes utilizan proyectores y computadores en clases. En cuanto a los docentes, comentan que durante el 1° semestre se establecieron talleres en función de los intereses de cada alumno, pero no resultó, ya que comenzaron a diluirse y este semestre, se determinó otra modalidad, cada curso tiene un taller, sin embargo, nadie los regula, ni supervisa. Finalmente, en las observaciones de aula, no se evidencian estrategias orientadas a potenciar a</p>
--	---

	estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas, las clases son iguales para todos.
Funcionamiento PIE	<p>En la declaración de políticas institucionales, señalan brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar que presenten NEE de carácter permanentes y transitorias, lo que contrasta con que, en el mismo documento, se señala como una debilidad el alto número de alumnos con problemas específicos de aprendizaje, alumnos con déficit atencional hiperactivo y alto porcentaje de alumnos integrados al Decreto. Sin embargo, la autoevaluación institucional considera este estándar como una práctica establecida, sistemática, que incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.</p> <p>Al revisar los documentos del PIE, se aprecia que cuentan con un Plan de Adecuación Curricular para cada estudiante, dónde se estipula el diagnóstico de los estudiantes, tipo de NEE, se establecen las estrategias de apoyo, indicadores de logro, las evaluaciones y los recursos. También</p>

	<p>llevan un registro de planificación y evaluación de las reuniones de coordinación por curso, un registro de co-docencia en donde el profesor de aula explicita las actividades desarrolladas en el horario destinado para la coordinación con el docente especialista. Además, esté definido el horario de atención de los estudiantes con NEE, el que debería cumplirse según los registros existentes.</p> <p>El equipo directivo comenta que el PIE está conformado por 3 profesoras de integración, quienes ingresan al aula y trabajan específicamente en el área del lenguaje y matemática con los alumnos y una fonoaudióloga. Asimismo, a través de la SEP tienen una psicóloga y una asistente social. Las profesoras de integración hacen pesquisas en los cursos, aplican pruebas y de acuerdo a eso postulan a los niños al programa de integración. Llama la atención que señalan desconocer si cuentan con recursos PIE durante este año, porque hace ya algún tiempo sólo alcanzan para la contratación del personal y no están considerados los materiales. Agregan que</p>
--	--

	<p>los recursos didácticos que poseen fueron adquiridos en años anteriores, cuando llegaban recursos para su implementación, ahora eso se hace a través de SEP. En términos administrativos, UTP se reúne con la coordinadora de integración y toman lineamientos, trabajan en conjunto, haciendo un seguimiento al Programa.</p> <p>Por su parte, los docentes manifiestan que integración es un gran apoyo, los orientan y apoyan junto con los estudiantes con NEE y al curso en general. Señalan que las NEE atendidas en el establecimiento son retraso en habilidades sociales, asperger, rasgos autista, dificultades específicas de aprendizaje, déficit intelectual limítrofe, trastorno déficit atencional, síndrome kabuki. Indican que las profesionales PIE trabajan con el curso completo, interviniendo en el aula y participando en una parte de la clase. Existen coordinaciones con docentes. Junto con esto, indican que la pesquisa inicial es realizada a través de las profesoras de aula, luego las profesoras diferenciales aplican instrumentos evaluativos,</p>
--	---

	<p>envían una nómina al DAEM, desde dónde evalúa la psicóloga, para posteriormente ser incorporados al proyecto.</p> <p>Con todo, en la mayoría de las clases no se observa la intervención de docentes especialistas y en las que se constató su presencia las intervenciones no son garantías de que la implementación del PIE asegure el proceso integrativo y el avance de los estudiantes debido a que son acciones sin coordinación evidente con el docente de aula, transformándose en acciones aisladas de lo que realiza el resto del grupo curso.</p>
Talleres y programas	<p>Si bien el establecimiento declara en su PIE la importancia del deporte y las artes, entre otros, para el desarrollo integral de los estudiantes, esto sólo se ve reflejado en los talleres JEC, pues no desarrollan ninguna actividad extra programática, lo que es corroborado por docentes, estudiantes y equipo directivo. Por esta razón, la autoevaluación institucional lo considera como acciones aisladas.</p>
Detección Dificultades Sociales	<p>En la declaración de debilidades del PEI, se señala la existencia de un número significativo de alumnos con guardadoras y tutoras en hogares,</p>

	<p>alto índice de alumnos abandonados por sus padres, en riesgo social, con problemas emocionales y socio-culturales. Por este motivo, el PME establece una acción que contempla la distribución de uniformes gratis, o parte de él, a todos aquellos niños que presenten vulnerabilidad.</p> <p>Estos niños son identificados a través de la observación y las entrevistas de apoderados. Las acciones implementadas para apoyarlos, se realizan de acuerdo al criterio de cada profesor, quienes poseen sólo una hora para atender apoderados. Manifiestan que en algunas oportunidades éstos no se presentan, sin existir sanciones ante su inasistencia.</p> <p>Si bien, no se observan intervenciones directas en esta línea en el aula, en algunos libros de clases se advierte el registro tanto de anotaciones positivas como negativas en cada estudiante y se explicitan las derivaciones realizadas por los profesionales del establecimiento, las cuales cuentan con la firma del apoderado.</p>
--	--

<p>Detección Emocionales</p> <p>Dificultades</p>	<p>Los resultados IDPS, en el área de autoestima académica y motivación escolar, presenta puntajes similares a otros establecimientos del mismo GSE para el nivel cuarto año básico, situación contraria en sexto y octavo básico, donde claramente se ubican por debajo de su GSE. Pese a ello, el PME no da cuenta de esta realidad al no considerar acciones para el estándar, el que es autoevaluado como acciones aisladas y sin sistematicidad.</p>
<p>Dupla o equipo psicosocial</p>	<p>El PADEM señala que cuentan con un convenio atención psicológica y psiquiátrica en el centro médico de una universidad de la zona, que tiene como objetivo coordinar la derivación de casos de estudiantes, padres, apoderados, docentes y funcionarios DAEM que presenten Trastornos Emocionales y/o Conductuales, para atención psicológica y/o psiquiátrica. Además, existe un programa denominado Convivencia escolar, cuyo propósito es coordinar y asesorar el trabajo desarrollado por los Equipos Psicosociales y Encargados de Convivencia Escolar en el diagnóstico Institucional de Clima Escolar,</p>

	<p>actualización de Reglamentos de Convivencia Escolar, actualización de protocolos y en la implementación de estrategias tendientes al fortalecimiento de la sana convivencia y en temáticas de salud mental de las comunidades escolares.</p> <p>A pesar de ello, el establecimiento no cuenta con una dupla psicosocial que los atienda a tiempo completo, a pesar de las múltiples necesidades que presentan. A través de la SEP han contratado una psicóloga y una asistente social que trabajan para el PIE y que, adicionalmente, atienden a otros estudiantes. En este sentido, los profesores reconocen el trabajo realizado por la dupla psicosocial, aunque consideran que faltan acciones por realizar, en donde el centro de padres no ha tenido un rol activo. Indican que la función de la psicóloga se encuentra mal enfocada, ya que no puede realizar intervenciones con los alumnos, no les entrega estrategias a los docentes, sólo emite informes de las visitas realizadas y efectúa derivaciones, contando con 25 horas para desarrollar su trabajo.</p>
--	---

	<p>Por su parte, los estudiantes expresan que los profesores les enseñan que la forma de resolver los conflictos es el diálogo, que cuando se han generado situaciones conflictivas los profesores calman a los alumnos en conflicto y posteriormente, interviene la sicóloga.</p>
Remediales implementadas	<p>Los libros de clases dan cuenta de las anotaciones negativas, pero no del seguimiento a la acción ni las remediales establecidas. Por su parte, los estudiantes perciben que los profesores los caracterizarían como desordenados y groseros, agregando que no todos los docentes exigen por igual y que cuando su comportamiento es negativo, los docentes utilizan la estrategia del diálogo para intervenir. En esta línea, los docentes declaran que la formación valórica, ética y afectiva de los estudiantes, se refuerza diariamente, quedando al criterio del profesor, no obstante, disponen de valores por mes, los cuáles son determinados por la UTP. Indican que no se les proporciona material, aunque a veces, el equipo psicosocial, les prepara algunas herramientas, las cuáles son trabajadas,</p>

	<p>principalmente, en la asignatura de orientación y en forma transversal, en las otras asignaturas. Señalan que en el último PEI, modificaron los valores, articulándolos con el contexto, aunque señalan desconocerlos. Agregan que no existe un encargado para esta área.</p>
<p>Proceso de acompañamiento en aula</p>	<p>Indican que actualmente no hay observación en el aula, anteriormente se hacía, pero no fueron retroalimentadas. Los docentes comentan que en una ocasión firmaron un acta, constatando la realización de éstas, a pesar que no se hacen. Por su parte, el equipo directivo señala que las observaciones de clases se realizan desde la jefatura técnica, en la medida de lo posible y los profesores están informados que se les va a visitar, que es un acompañamiento, pero no existe una calendarización de cada una de ellas. Expresa que a la fecha se han realizado tres observaciones y que las retroalimentaciones son realizadas verbalmente con los docentes, no obstante, manifiesta que no existe registro de ello.</p>
<p>Reflexiones pedagógicas</p>	<p>Los consejos se realizan todos los días miércoles, durante dos horas, considerándolos infructuosos, pues parten hablando de una cosa y terminan en</p>

	<p>otras, se van por las ramas, o discutiendo situaciones individuales, no se abordan temas pedagógicos, sólo administrativos y conductuales de los alumnos. En el establecimiento no hay lineamientos técnicos y tampoco un enfoque pedagógico. Los docentes comparten material en forma personal, debido a que no existe el tiempo específico para eso, se realiza en los escasos momentos con los cuáles cuentan. Así, también señalan que intercambian ideas entre los colegas, pero no hay una práctica sistemática. Por su parte, en las autoevaluaciones señalan no participar, indicando que con el equipo directivo anterior, participaron siendo bastante objetivos, recuerdan haber planificado acciones súper realistas y buenas para la escuela, logrando trabajar en equipo, describen a la gestión anterior, como estratégica; ya que, delegaba las acciones, haciendo que el personal se hiciera participe de ellas. En esta administración expresan haber solicitado capacitaciones, no obstante, les señalaron que no había dinero, requieren de capacitaciones enfocadas a su realidad y contexto.</p>
--	---

ANEXO 7 EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE TRABAJO DE SINTESIS INTERPRETATIVA

Descriptor	Síntesis interpretativa por Indicador
Programas de estudio acorde a los objetivos académicos y formativos del establecimiento	Es posible observar un relato oficial, avalado por el principal instrumento de gestión, el Proyecto Educativo
Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación del currículo	Institucional, que considera el cumplimiento irrestricto de la normativa educacional, tanto desde el punto de vista de planes y programas de estudio, como también de la implementación de las Bases Curriculares, realizando, consecuentemente, la autoevaluación en niveles de calidad 2 y 3, es decir, procesos sistemáticos, con propósitos explícitos y claros, que han ido progresando secuencialmente en pos de la mejora del establecimiento. En este sentido, el equipo técnico señala que para resguardar la implementación de las Bases Curriculares y de los programas de estudio, se privilegia que

	<p>los docentes con especialidad tomen la asignatura correspondiente considerando, además, sus competencias y preferencias, dado que algunos prefieren trabajar en algún ciclo determinado, evaluando, eso sí, el impacto en los aprendizajes de los alumnos junto con el bienestar docente. Aclaran, en todo caso, que el equipo directivo distribuye lo que existe ya que el DAEM no les proporciona más horas, de esta manera, no siempre se privilegia las competencias y habilidades de los profesionales. Sin embargo, este discurso no tiene eco en los docentes, quiénes manifiestan abiertamente no haber implementado el espíritu de las bases curriculares, pues siguen trabajando priorizando contenidos, en vez de dar un giro tridimensional, que efectivamente considere desarrollo de habilidades y de actitudes, lo que, desde su punto de</p>
--	---

	<p>vista, ocurre porque en el establecimiento no se generan instancias de desarrollo profesional, así como tampoco, estrategias para aprovechar recursos humanos, faltan lineamientos y criterios claros para apoyar a los docentes y cada uno se desempeña según su propio criterio, siendo hoy, el único lineamiento pedagógico, un formato de planificación.</p> <p>Junto con ello, indican que anteriormente participaban en la selección y gestión de los recursos didácticos, pero actualmente no existen suficientes recursos ya que el recurso financiero es destinado a la dupla psicosocial. Manifiestan solicitar materiales, pero no obtienen resultados. El PIE es el más pobre de los departamentos, hace dos años que ya no tiene dinero para adquirir</p>
--	---

	<p>materiales, les indican que los recursos no alcanzan.</p>
<p>Planificaciones ajustadas a las Bases Curriculares que contribuyen a la conducción efectiva del proceso de e-a</p>	<p>El proceso de planificación de clases no es abordado por el PEI, aunque el estándar es evaluado como un proceso sistemático, con propósito claro y explícito. La evidencia indica que en el establecimiento se realizan dos tipos de programación curricular: una anual, que considera la distribución de los objetivos de aprendizaje, actividades relevantes y evaluación; más la programación por unidad, donde se explicita, además de los objetivos de aprendizaje, el contenido, actividades, recursos e indicadores de evaluación. Sin embargo, cada una de estas planificaciones son copiadas desde el programa de estudio correspondiente y no son revisadas ni retroalimentadas. En otras palabras, es un instrumento administrativo que se archiva en UTP. Lo mismo sucede con el monitoreo</p>
<p>Monitoreo de cobertura curricular</p>	

	<p>curricular. Entre los documentos observados hay un formato de acompañamiento al aula que además responde al monitoreo de la implementación curricular: En él se identifica al docente, curso, asignatura, fecha y hora, asignando un espacio para el momento de inicio, desarrollo y cierre con su respectivo comentario cualitativo en cada uno de ellos. Al pie, considera una retroalimentación cualitativa para el docente observado, firmando el encargado de la observación y el docente observado. Sin embargo, no se advierten pautas aplicadas durante el transcurso del año. Junto con esto, existe un planilla para medir cobertura curricular en el establecimiento, la cual viene dada desde el DAEM, en donde se solicita anotar la cantidad aproximada de los objetivos de aprendizaje planificados, logrados y no tratados con su</p>
--	--

	<p>respectivo porcentaje, lo que también es mencionado por el equipo directivo, señalando que se envía un informe semestral al DAEM.</p> <p>Al respecto, los docentes señalan que no existe seguimiento de cobertura curricular en el colegio, que ésta se realiza cuando el DAEM la exige, no es un procedimiento natural, que sirva como medio de autorregulación del proceso de enseñanza, sino es sólo por cumplir con lo administrativo, agregando que tampoco son retroalimentados.</p>
Políticas evaluativas institucionales	Los lineamientos evaluativos institucionales se constituyen en una
Análisis de resultados de aprendizajes	debilidad del establecimiento, tal como ellos mismos lo señalan en el PEI, declarando que falta mayor desarrollo profesional en el ámbito de la evaluación, instrumentos de evaluación y su aplicación y análisis y resultado. Siendo coherentes con este

	<p>panorama, el estándar fue auto-evaluado en nivel 1.</p> <p>El mayor lineamiento evaluativo tiene relación con aspectos administrativos: confeccionar calendarios de pruebas semestrales por asignatura, los cuales tratan de hacerlos efectivos, dentro de lo posible; enviar a la jefa técnica los instrumentos a aplicar para que los analice, aunque reconoce que no siempre se hace y, que los docentes deben revisar las pruebas ojalá dentro de la semana, para entregar y registrar la nota, en la semana siguiente.</p> <p>Pese a que no fue posible acceder a algún instrumento evaluativo, los docentes indican que el sistema de evaluación en el establecimiento es diverso, existen distintos tipos de evaluaciones, entre ellas: evaluaciones de proceso, disertaciones, pruebas, listas de cotejo y escalas para evaluar.</p> <p>Consideran que desde los docentes</p>
--	--

	<p>existe preocupación por evaluar, han confeccionado rubricas y pautas, declaran que existe un manejo de instrumentos, cumpliendo con el criterio de objetividad, aunque éstas no están calibradas.</p> <p>Desde el punto de vista del análisis de los resultados, el equipo técnico indica que los consejos se realizan todas las semanas y se dividen en una parte técnica y otra administrativa, aunque cuando se requiere, es totalmente técnico. En ellos abordan temas de evaluación, analizan el reglamento de evaluación y las calificaciones por asignaturas. Manifiesta que el reglamento de evaluación se basa en el Decreto N°511. Sin embargo, en lo que respecta a los resultados obtenidos en las evaluaciones Simce, en el área de la comprensión lectora y de matemática, un poco más del 80% de los estudiantes, tanto en cuarto como en</p>
--	---

	octavo año básico, están en nivel insuficiente.
Monitoreo y retroalimentación de evaluaciones desde UTP hacia profesores	Aunque el discurso de los docentes, en materia de instrumentos evaluativos, señala que los conocen y aplican diversos tipos para evaluar los aprendizajes, los resultados obtenidos en las evaluaciones Simce, en el área de la comprensión lectora y de matemática, indican que un poco más del 80% de los estudiantes, tanto en cuarto como en octavo año básico, están en nivel insuficiente. En contraste con ello, tanto los docentes como el equipo técnico señalan que cuando se entregan las pruebas, se ven las dificultades que tuvieron los estudiantes y se hace una retroalimentación de éstas. No obstante, no fue posible observar evaluaciones, tanto las que deberían estar en UTP (no las encontraron) como tampoco alguna prueba aplicada
Retroalimentación de evaluaciones de profesores a estudiantes y propuesta de remediales	

	<p>recientemente. Esto estaría en línea con lo expresado por los profesores, en relación a que ellos no reciben retroalimentación desde UTP, en ninguna materia, y tampoco reflexionan sus prácticas pedagógicas.</p>
<p>Claridad de enseñanza (explicaciones, demostración, dominio conceptual, coherencia en actividades, uso del tiempo...)</p>	<p>Durante la observación de clases se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes se expresa con lenguaje comprensible para los estudiantes, no obstante, también es mayoritaria la</p>
<p>Uso de estrategias efectivas de e-a</p>	<p>escasa rigurosidad conceptual respecto a la disciplina que imparten, observándose errores conceptuales en las explicaciones dadas. Además, la mayoría de los profesores no transmite dinamismo, sus clases son expositivas, centradas en el contenido más que en el desarrollo de habilidades, con actividades carentes de desafío, estrategias no diversificadas y que no establecen diferencia respecto a los distintos ritmos de aprendizaje, por lo</p>

	<p>que capturar el interés de los estudiantes es una tarea compleja. Por su parte, los estudiantes expresan que los profesores son esforzados y pacientes, que la mayoría de ellos sabe de su disciplina y que algunas clases son entretenidas, les dan ánimo y les permiten opinar. También comentan que hacen trabajos grupales y de investigación, pero que en otras clases sólo se dedican a escribir. En este sentido, los mismos docentes describen que sus clases apuntan más al conocimiento, para cumplir las metas que se estipulan, dejando las habilidades a un lado, por lo que están descendidas. Señalan que tampoco existen lineamientos desde la UTP, no hay capacitación hacia los docentes y los que se capacitan, de manera personal, no transfieren los conocimientos. Consideran que falta gestión pedagógica a nivel interno, los</p>
--	--

	<p>consejos son muy administrativos. Coincidentemente, el equipo técnico manifiesta que las clases impartidas por los docentes se enfocan, básicamente, al conocimiento. Pero suavizan el discurso indicando que también tratan de desarrollar las habilidades, a través del trabajo con situaciones concretas, pero existe mucho desfase entre los alumnos de un mismo curso, haciendo difícil el desarrollo de habilidades y competencias requeridas para cada nivel. Indican que sus alumnos vienen con muchas carencias y con serios problemas de aprendizaje, lo que dificulta que ellos avancen en forma normal. Sin embargo, a pesar de todo, se logra avanzar, gracias a las profesionales de integración, quienes están en aula y apoyan el área pedagógica, a su vez, tienen horario de</p>
--	---

	co-docencia desde donde se trabaja de manera coordinada dentro del aula.
Interés por los estudiantes, monitoreo y retroalimentación	Durante la observación de clases, se aprecia que la mayoría de los docentes logra capturar la atención de los estudiantes, fundamentalmente al comienzo de la clase. Luego, éstos dispersan sus intereses y, si bien, desarrollan las actividades, lo hacen en un ambiente desorganizado y con muy poca autonomía y dedicación. De la misma manera, se observó disparidad en la forma de trabajar la retroalimentación y el monitoreo en el aula, encontrando incluso un par de clases con un alto nivel de improvisación, lo que es coherente con la autoevaluación institucional, en que el estándar está catalogado como acciones improvisadas y asistemáticas. Si bien, durante las clases la mayoría de los profesores constantemente transitan por los puestos para atender
Ejecución de actividades de los estudiantes	

	<p>dudas o para aclarar instrucciones, las retroalimentaciones son débiles y, en general, el monitoreo se realiza para verificar el término de la tarea y no la comprensión o se focaliza sólo en algunos estudiantes.</p> <p>No obstante, la mayoría de los docentes valora los logros y esfuerzos de los estudiantes, lo que también es reconocido por los alumnos, quienes expresan que la mayoría los profesores muestra interés por ellos, logran identificar lo que les gusta y resuelven dudas. Dichos comentarios están en línea con la declaración de compromiso de los profesores, quienes señalan buscando estrategias para la resolución de problemas y para abordar a los estudiantes, tal como también lo señala el equipo directivo, que consideran que la relación entre alumnos y docentes es buena, los alumnos se acercan a sus profesores</p>
--	---

	<p>jefes, quienes le proporcionan un fuerte apoyo, mantienen preocupación por sus estudiantes, refuerzan sus aspectos positivos, los destacan y se les animan constantemente. Asimismo, indican que los profesores conocen los avances de los alumnos a través de las evaluaciones y otras instancias; ya que, en las oportunidades menos esperadas expresan lo aprendido, señalando que hay miles de formas en que uno puede evaluar a los estudiantes y las conversaciones espontaneas también son una opción. También, los estudiantes mencionan que en el establecimiento se hacen talleres de reforzamiento, que los profesores los refuerzan positivamente y que algunos les asignan décimas por el cumplimiento de la actividad en clases. Al respecto, los docentes señalan que sus estudiantes requieren de retroalimentación constante para</p>
--	---

	<p>seguir con sus actividades, les es difícil lograr autonomía debido a que no tienen seguridad en sí mismos, ni motivación escolar.(Esto podría explicar el motivo por el que, según los estudiantes, los docentes generalmente no le asignan tareas para el hogar). No obstante, la evaluación del estándar sostiene que la ejecución de actividades por los estudiantes es un proceso sistemático al interior del establecimiento, lo que contrasta con las evidencias anteriores y con la debilidad señalada en el PEI: alto índice de alumnos reprobados, más del 30% tiene bajo rendimiento (4.0 - 4.8). Cabe señalar, que los docentes indican que los alumnos desconocen lo que harán en el futuro, los estímulos que reciben frente a la continuidad de estudios es realizada por iniciativa de cada profesor, no obstante, estas acciones son aisladas.</p>
--	---

Momentos de la clase	Si bien la Pauta de Observación de Clases del EE contempla indicadores
Rutinas implementadas	de la estructura de la clase (Inicio, Desarrollo y Cierre), ésta no ha sido utilizada durante el año y, en la observación de clases realizada durante la investigación, se pudo apreciar que, en general, la gestión de los tiempos es deficiente, puesto que no se evidencia un clima normado ni un proceso de enseñanza aprendizaje estructurado en función de los tres momentos de la clase. Esto se condice con que los estudiantes en ningún momento mencionan que la clase tenga tres momentos, como tampoco los profesores lo mencionan cuando hablan de su planificación curricular. Junto con ello, los profesores declaran que no existen rutinas que favorezcan el desarrollo de las actividades pedagógicas, añadiendo que los horarios se cumplen en un 80% y que

	<p>necesitan una escuela que tengan acciones definidas, para ir progresando.</p> <p>Respecto la estructura de la clase, el equipo técnico señala que el ideal es implementar el inicio, desarrollo y cierre, no obstante, eso depende de cada curso, porque en algunos, el inicio puede durar más del tiempo adecuado, por las dificultades que se presentan, los conflictos, clima de clase, cuesta tener la atención de los alumnos, existiendo un periodo largo del tiempo destinado a la normalización. A su vez, indica que no alcanzan a cerrar la clase como corresponde, declarando que el cierre es lo que más cuesta.</p> <p>En cuanto al establecimiento de rutinas o procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades, ellos indican que los niños entran a las 8 de la mañana, pero poseen alumnos que asisten desde comunas lejanas, razón</p>
--	--

	<p>por la cual, existe una permisividad respecto al horario de entrada, existen alumnos que ingresan a las 8:30 sin dificultad. Por su parte, los permisos para acudir al baño son autorizados de acuerdo al profesor, pero siempre en consejo se solicita que lo eviten. Los más pequeños poseen turnos, almuerzan y toman desayuno más temprano, en compañía de sus profesoras, para evitar el encuentro con los más grandes. Existe un profesor encargado que está permanentemente en el comedor, los vigilan y también se cuenta con paraprofesionales quienes los observan en los recreos. Asimismo, las pruebas atrasadas se aplican en la misma sala, o a veces, la profesora de integración nos ayuda a aplicar pruebas.</p> <p>Finalmente, en la observación de aula, salvo el nivel parvulario, no se logra apreciar rutinas ni procedimientos</p>
--	--

	establecidos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.
Liderazgo de la clase y control de curso	A pesar que el Manual de Convivencia describe normas y procedimientos para que tanto docentes, asistentes de la educación, como inspectores resguarden las conductas dentro y fuera de la sala de clases, promoviendo aspectos formativos a través de medidas disciplinarias que deben asumir los alumnos/as, algunas de ellas destinadas a reparación con refuerzo positivo, dando oportunidades a los estudiantes para superar sus errores a través de orientaciones adecuadas para producir el cambio normadas y caracterizadas de acuerdo al nivel de falta, de modo; el estándar es autoevaluado como acciones aisladas y asistemáticas, lo que se corrobora en la observación de aula, donde se aprecia que, si bien los docentes en general mantienen un trato afectuoso para con
Clima de aula	

	<p>los niños y corrigen algunas conductas inadecuadas, no enseñan conductas positivas, dedicando gran parte del tiempo de la clase en ordenarlos, pues el clima de aula no es normado; por lo tanto, no favorece el aprendizaje. Por otra parte, en la declaración de fortalezas del PEI, se señala que los alumnos, pese a los problemas que presentan, son manejables. Sin embargo la percepción de Convivencia Escolar reflejada en los resultados de los IDPS, se observa que los puntajes obtenidos son inferiores a otros establecimientos del mismo GSE, y sólo en cuarto básico un 40% declara un alto nivel de convivencia escolar, no existiendo este nivel en sexto ni octavo, donde las respuestas se distribuyen entre el nivel medio y nivel bajo. Esto es acogido por el establecimiento, declarando una acción en el PME denominada sentido</p>
--	---

	<p>de pertenencia, que se vincula con la promoción de un ambiente de respeto.</p> <p>En línea con lo mencionado anteriormente, los alumnos señalan que existe una tendencia a molestarse entre pares, se tratan con groserías entre sí, pero que los profesores corrigen estas conductas. Manifiestan, además que no se generan muchas pelias en la escuela. También declaran conocer la existencia del Manual de Convivencia Escolar, pero no su contenido. Expresan que se les entrega a los padres y apoderados, pero que no se utiliza y cada profesor actúa de acuerdo a su criterio. En cierta forma, esto es corroborado tanto por el equipo directivo, quienes manifiestan que los docentes deben destinar un largo tiempo a disponer a los alumnos para el aprendizaje; como en la entrevista con docentes, quienes declaran que en el establecimiento, si bien se entrega</p>
--	---

	<p>orientaciones, no existen estrategias para trabajar con estudiantes disruptivos y si se realizan, no se mide el impacto, no existen evaluaciones de proceso, no hay estadística. Señalan contar con una dupla psicosocial, quienes son las responsables de mejorar el ambiente de aprendizaje, consideran que si los alumnos no asisten a clases y permanecen fuera de la sala, no existe manejo conductual. Manifiestan, que no hay seguimiento, éste es irregular, se instalan procesos, que luego, no son evaluados; ya que no existe nada sistematizado. Por último, el equipo directivo señala que la mayor parte del tiempo de las clases está destinado al aprendizaje, sin embargo, no es todo el tiempo que se quisiera, porque existe dificultad con el clima de la clase. Indica que el tiempo fluctúa entre un 60% o 70% de logro. Por su parte, en algunos cursos, en</p>
--	---

	<p>donde el clima es más complicado, se hace difícil trabajar con los alumnos, mientras que en otros cursos, el tiempo es mejor administrado, reflejándose en el rendimiento de los estudiantes. Finalmente, lo que se pudo observar en las salas es que, en general, el clima de aula es de respeto, pero no favorece el aprendizaje, puesto que se invierte una cantidad de tiempo significativa en normar las conductas. Así también, no se evidencia una planificación intencionada para regular estos aspectos.</p>
Diagnóstico de dificultades de aprendizaje	En el PEI, declaran que la escuela dará especial énfasis en la atención a la
Detección de intereses y habilidades diversas	diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Siguiendo esa línea, en el PME existe

	<p>una acción llamada diagnóstico pedagógico de los alumnos que consiste en la aplicación de evaluaciones, en lenguaje, matemática, historia y c. naturales, al inicio de cada semestre, a todos los estudiantes, en especial a aquellos con NEE, para realizar informes pedagógicos, de acuerdo al currículum vigente y los estándares de aprendizaje. Además, implementan una acción de nivelación de estudios focalizado en aquellos estudiantes que presentan desfases pedagógicos.</p> <p>Además, en los principios del establecimiento, declarados en el PEI, señalan que las actividades artísticas-culturales, cívico-social, científico-ambiental y deportivo- recreativo, son fuente esencial en la formación integral de los estudiantes. Consecuentemente, el equipo directivo indica que el establecimiento posee espacios para el</p>
--	---

	<p>desarrollo de intereses y habilidades en los estudiantes, cuentan con talleres JEC, enfocados en el área deportiva, especialmente fútbol para los varones y para las alumnas un taller de gimnasia artística, ambos ejecutados por profesores externos. Además, se imparte un taller de robótica, realizado por la profesora de ciencias, quién a través de una universidad inscribió a los alumnos y, para este semestre, se encuentran desarrollando un taller de ciencias para el 1° Ciclo. Por su parte, los estudiantes señalan que en la escuela hay talleres que son parte del horario, y cada uno escoge al que quiere asistir: fútbol, gimnasia rítmica y danza. Respecto a los recursos TIC, expresan que cuentan con una sala de computación y tienen acceso a ella, cuentan con acceso a internet y algunas páginas están bloqueadas. Comentan que con la</p>
--	--

	<p>herramienta que más trabajan es el power point y que los docentes utilizan proyectores y computadores en clases. Junto con esto, mencionan que en el establecimiento se hacen talleres de reforzamiento, que los profesores los refuerzan positivamente y que algunos les asignan décimas por el cumplimiento de la actividad en clases. El mismo relato presenta el equipo directivo, quienes señalan que frente a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, tratan de nivelarlos a través de trabajos específicos para la casa. Agregan que al tener pocos alumnos en aula, pueden desarrollar un trabajo personalizado con ellos, cada profesor sabe y utiliza éstas estrategias. A su vez, cuentan con alumnos en práctica de pedagogía, quienes también apoyan a los estudiantes. Indica que cada profesor debe generar espacios para trabajar con</p>
--	---

	<p>los alumnos con dificultades. Además, los talleres JEC implementados durante este semestre, consideran un taller de reforzamiento en lenguaje y matemática, para todos los alumnos que presenten dificultades y para el segundo semestre está el refuerzo educativo que imparte el ministerio, señalando que años anteriores se ha realizado y este año, lo están esperando.</p> <p>Estas expresiones contrastan con lo expresado por los docentes, quienes declaran que en el establecimiento no se realizan refuerzos educativos; ya que las horas no alcanzan, todas sus horas son para el trabajo en aula, no poseen horas para planificar, realizando estas labores fuera del horario y que en los horarios de docencia intentan realizar algunas tareas, no obstante, el tiempo no es suficiente. Respecto a los estudiantes</p>
--	---

	<p>con dificultades en el aprendizaje, comentan que son identificados a través de sus profesoras jefes, quienes coordinan con las educadoras diferenciales y que la remedial que han podido implementar consiste en designar un estudiante monitor, para que apoye a los estudiantes más descendidos. En la misma línea, comentan que durante el 1º semestre se establecieron talleres en función de los intereses de cada alumno, pero no resultó, ya que comenzaron a diluirse y este semestre, se determinó otra modalidad, cada curso tiene un taller, sin embargo, nadie los regula, ni supervisa.</p> <p>En lo referente a la observación de aula, ésta refleja que sólo en algunas clases se apoya a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje, lo que claramente señala que son acciones individuales de los</p>
--	--

	<p>docentes. En el mismo ámbito, no se evidencian estrategias orientadas a potenciar a estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas, las clases son iguales para todos.</p>
Funcionamiento PIE	<p>En la declaración de políticas institucionales, señalan brindar una</p>
Talleres y programas	<p>educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar que presenten NEE de carácter permanentes y transitorias, lo que contrasta con que, en el mismo documento, se señala como una debilidad el alto número de alumnos con problemas específicos de aprendizaje, alumnos con déficit atencional hiperactivo y alto porcentaje de alumnos integrados al Decreto. Sin embargo, la autoevaluación institucional considera este estándar como una práctica establecida, sistemática, que incorpora</p>

	<p>la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos. Por otra parte, el establecimiento declara en su PIE la importancia del deporte y las artes, entre otros, para el desarrollo integral de los estudiantes, esto sólo se ve reflejado en los talleres JEC, pues no desarrollan ninguna actividad extra programática, lo que es corroborado por docentes, estudiantes y equipo directivo. Por esta razón, la autoevaluación institucional lo considera como acciones aisladas. La revisión documental, por su parte, indica que en los documentos del PIE se aprecia que aún trabajan con el Plan de Adecuación Curricular para cada estudiante, dónde se estipula el diagnóstico de los estudiantes, tipo de NEE, se establecen las estrategias de apoyo, indicadores de logro, las evaluaciones y los recursos. También llevan un registro de planificación y</p>
--	--

	<p>evaluación de las reuniones de coordinación por curso, un registro de co-docencia en donde el profesor de aula explicita las actividades desarrolladas en el horario destinado para la coordinación con el docente especialista. Además, esté definido el horario de atención de los estudiantes con NEE, el que debería cumplirse según los registros existentes. El equipo directivo comenta que el PIE está conformado por 3 profesoras de integración, quienes ingresan al aula y trabajan específicamente en el área del lenguaje y matemática con los alumnos y una fonoaudióloga. Asimismo, a través de la SEP tienen una psicóloga y una asistente social. Las profesoras de integración hacen pesquisas en los cursos, aplican pruebas y de acuerdo a eso postulan a los niños al programa de integración. Llama la atención que el equipo directivo señala desconocer si</p>
--	---

	<p>cuentan con recursos PIE durante este año, porque hace ya algún tiempo sólo alcanzan para la contratación del personal y no están considerados los materiales. Agregan que los recursos didácticos que poseen fueron adquiridos en años anteriores, cuando llegaban recursos para su implementación, ahora eso se hace a través de SEP. En términos administrativos, UTP se reúne con la coordinadora de integración y toman lineamientos, trabajan en conjunto, haciendo un seguimiento al Programa. Por su parte, los docentes manifiestan que integración es un gran apoyo, los orientan y apoyan junto con los estudiantes con NEE y al curso en general. Señalan que las NEE atendidas en el establecimiento son retraso en habilidades sociales, asperger, rasgos autista, dificultades específicas de aprendizaje, déficit</p>
--	--

	<p>intelectual limítrofe, trastorno déficit atencional, síndrome kabuki. Indican que las profesionales PIE trabajan con el curso completo, interviniendo en el aula y participando en una parte de la clase. Existen coordinaciones con docentes. Junto con esto, indican que la pesquisa inicial es realizada a través de las profesoras de aula, luego las profesoras diferenciales aplican instrumentos evaluativos, envían una nómina al DAEM, desde dónde evalúa la psicóloga, para posteriormente ser incorporados al proyecto. Con todo, en la mayoría de las clases no se observa la intervención de docentes especialistas y en las que se constató su presencia las intervenciones no son garantías de que la implementación del PIE asegure el proceso integrativo y el avance de los estudiantes debido a que son acciones sin coordinación evidente con el</p>
--	---

		docente de aula, transformándose en acciones aisladas de lo que realiza el resto del grupo curso.
Detección Sociales	Dificultades	En la declaración de debilidades del PEI, se señala la existencia de un número significativo de alumnos con guardadoras y tutoras en hogares, alto índice de alumnos abandonados por sus padres, en riesgo social, con problemas emocionales y socio-culturales. Por este motivo, el PME establece una acción que contempla la distribución de uniformes gratis, o parte de él, a todos aquellos niños que presenten vulnerabilidad. Estos niños son identificados a través de la observación de los docentes y las entrevistas de apoderados. Las acciones implementadas para apoyarlos, se realizan de acuerdo al criterio de cada profesor, quienes poseen sólo una hora para atender apoderados. Manifiestan que en
Detección Emocionales	Dificultades	

	<p>algunas oportunidades éstos no se presentan, sin existir sanciones ante su inasistencia.</p> <p>Por otra parte, los resultados IDPS, en el área de autoestima académica y motivación escolar, presenta puntajes similares a otros establecimientos del mismo GSE para el nivel cuarto año básico, situación contraria en sexto y octavo básico, donde claramente se ubican por debajo de su GSE. Pese a ello, el PME no da cuenta de esta realidad al no considerar acciones para el estándar, el que es autoevaluado como acciones aisladas y sin sistematicidad. Del mismo modo, no se observan intervenciones directas en esta línea en el aula, en algunos libros de clases se advierte el registro tanto de anotaciones positivas como negativas en cada estudiante y se explicitan las derivaciones realizadas por los profesionales del establecimiento, las</p>
--	--

	cuales cuentan con la firma del apoderado.
Dupla o equipo psicosocial	El PADEM señala que cuentan con un convenio atención psicológica y psiquiátrica en el centro médico de una universidad de la zona, que tiene como objetivo coordinar la derivación de casos de estudiantes, padres, apoderados, docentes y funcionarios DAEM que presenten trastornos Emocionales y/o Conductuales, para atención psicológica y/o psiquiátrica. Además, existe un programa denominado Convivencia escolar, cuyo propósito es coordinar y asesorar el trabajo desarrollado por los Equipos Psicosociales y Encargados de Convivencia Escolar en el diagnóstico Institucional de Clima Escolar, actualización de Reglamentos de Convivencia Escolar, actualización de protocolos y en la implementación de estrategias tendientes al
Remediales implementadas	

	<p>fortalecimiento de la sana convivencia y en temáticas de salud mental de las comunidades escolares.</p> <p>Por otra parte, los libros de clases dan cuenta de las anotaciones negativas, pero no del seguimiento a la acción ni las remediales establecidas. Junto con ello, los estudiantes perciben que los profesores los caracterizarían como desordenados y groseros, agregando que no todos los docentes exigen por igual y que cuando su comportamiento es negativo, los docentes utilizan la estrategia del diálogo para intervenir.</p> <p>En esta línea, los docentes declaran que la formación valórica, ética y afectiva de los estudiantes, se refuerza diariamente, quedando al criterio del profesor, no obstante, disponen de valores por mes, los cuáles son determinados por la UTP. Indican que no se les proporciona material, aunque a veces, el equipo psicosocial, les</p>
--	--

	<p>prepara algunas herramientas, las cuáles son trabajadas, principalmente, en la asignatura de orientación y en forma transversal, en las otras asignaturas. Señalan que en el último PEI, modificaron los valores, articulándolos con el contexto, aunque señalan desconocerlos. Agregan que no existe un encargado para esta área. A pesar de ello, la dupla psicosocial no los atiende a tiempo completo, a pesar de las múltiples necesidades que presentan. A través de la SEP han contratado una psicóloga y una asistente social que trabajan para el PIE y que, adicionalmente, atienden a otros estudiantes. En este sentido, los profesores reconocen el trabajo realizado por la dupla psicosocial, aunque consideran que faltan acciones por realizar, en donde el centro de padres no ha tenido un rol activo. Indican que la función de la psicóloga</p>
--	---

	<p>se encuentra mal enfocada, ya que no puede realizar intervenciones con los alumnos, no les entrega estrategias a los docentes, sólo emite informes de las visitas realizadas y efectúa derivaciones, contando con 25 horas para desarrollar su trabajo.</p> <p>Por su parte, los estudiantes expresan que los profesores les enseñan que la forma de resolver los conflictos es el diálogo, que cuando se han generado situaciones conflictivas los profesores calman a los alumnos en conflicto y posteriormente, interviene la sicóloga.</p>
Proceso de acompañamiento en aula	Indican que actualmente no hay observación en el aula, anteriormente se hacía, pero no fueron
Reflexiones pedagógicas	<p>retroalimentadas. Los docentes comentan que en una ocasión firmaron un acta, constatando la realización de éstas, a pesar que no se hacen.</p> <p>Por su parte, el equipo directivo señala que las observaciones de clases se</p>

	<p>realizan desde la jefatura técnica, en la medida de lo posible y los profesores están informados que se les va a visitar, que es un acompañamiento, pero no existe una calendarización de cada una de ellas. Expresa que a la fecha se han realizado tres observaciones y que las retroalimentaciones son realizadas verbalmente con los docentes, no obstante, manifiesta que no existe registro de ello.</p> <p>En otro ámbito, los consejos se realizan todos los días miércoles, durante dos horas, considerándolos infructuosos, pues parten hablando de una cosa y terminan en otras, se van por las ramas, o discutiendo situaciones individuales, no se abordan temas pedagógicos, sólo administrativos y conductuales de los alumnos. En el establecimiento no hay lineamientos técnicos y tampoco un enfoque pedagógico. Los docentes comparten material en forma personal,</p>
--	--

	<p>debido a que no existe el tiempo específico para eso, se realiza en los escasos momentos con los cuáles cuentan.</p> <p>Así, también señalan que intercambian ideas entre los colegas, pero no hay una práctica sistemática. Por su parte, en las autoevaluaciones señalan no participar, indicando que con el equipo directivo anterior, participaron siendo bastante objetivos, recuerdan haber planificado acciones súper realistas y buenas para la escuela, logrando trabajar en equipo, describen a la gestión anterior, como estratégica; ya que, delegaba las acciones, haciendo que el personal se hiciera participe de ellas. En esta administración expresan haber solicitado capacitaciones, no obstante, les señalaron que no había dinero, requieren de capacitaciones enfocadas a su realidad y contexto.</p>
--	---