



ugr

Universidad
de Granada

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación

**GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EMANADAS DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD
EDUCATIVA: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA Y DE LOS
AGENTES INTEGRANTES (ESTUDIANTES, DOCENTES, DIRECTIVOS Y
APODERADOS), EN LA UNIDAD EDUCATIVA DEL LICEO INDUSTRIAL
ARMANDO QUEZADA ACHARAN, DE LA COMUNA DE PUNTA ARENAS, EN
EL AÑO 2009.**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por Katherine López Arias, dirigida
por la doctora María Purificación Pérez García

Febrero 2015

Editor: Universidad de Granada.Tesis Doctorales
Autor: Katherine Andrea López Arias
ISBN: 978-81-9125-073-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/40010>

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
Resumen	8
Introducción	10
Capítulo I: Problematización	13
1.1 Antecedentes del Problema	14
1.2. Planteamiento del Problema	18
1.2.1 Fundamentación del Problema	20
1.2.2 Preguntas de Investigación	21
1.3 Objetivos de Investigación	22
1.3.1 Objetivo General	22
1.3.2 Objetivos Específicos	22
1.4 Justificación del Problema	23
1.5 Diagnóstico	24
1.6 Viabilidad	26
1.6.1 Perspectiva Teórica	26
1.6.2 Perspectiva Operacional	26
1.6.3 Perspectiva Económica	27
Capítulo II: Marco Teórico	28
2.1 Políticas Educativas	30
2.1.1 Equidad y Calidad	30
2.1.2 La Educación y su relación con la Pobreza	53
2.2 Sistema Educativo Chileno	67
2.2.1 Ley General de Educación	67
2.2.2 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)	71
2.2.3 Proceso de Diagnóstico Institucional	74
2.2.4 Planes de Mejoramiento Educativo	79
2.2.5 Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)	85
2.3 Construcción Social de la Realidad y Educación	94
2.3.1 Construcción social de la realidad y sus significados	94
2.3.2 Educación y Currículo	97
2.3.3 Educación y visión crítica del Sistema Educativo Chileno	117
2.3.4 Definiciones y Modalidades otorgadas nacionalmente por el Ministerio de Educación Chileno.	133
2.3.5 Estrategias de Mejoramiento para la Calidad Educativa.	140
2.3.6 Contexto Histórico de las Estrategias de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Chile	143
2.3.7 Educación Técnica Profesional en Chile	165
2.3.8 Formación Dual en Chile	171

2.3.9 Egresados de Educación Medio Técnico Profesional y Continuidad de Estudios Superiores	174
Capítulo III: Marco Metodológico	177
3.1 Enfoque Epistemológico de la Investigación	179
3.2 Población y Muestra	182
3.2.1 Antecedentes del Liceo	182
3.2.1.1 Características Socioeducativas de los Estudiantes	183
3.2.1.2 Relación Sostenedor y Comunidad Educativa	184
3.2.1.3 Antecedentes de la Comunidad	184
3.2.2 Selección de Población y Muestra	185
3.3 Procedimiento para la recolección de datos	187
3.4 Criterios de Rigor en la Investigación	193
3.5 Descripción de los Instrumentos de Investigación	194
3.5.1 El Cuestionario	194
3.5.1.1 Fiabilidad y Validez del Instrumento	195
3.5.1.2 Fiabilidad del Cuestionario de Percepción de Docentes	197
3.5.1.3 Fiabilidad Cuestionario de Percepción de Estudiantes.	198
3.5.2 Entrevista a director, docentes, apoderados y estudiantes respecto a las percepciones de los ámbitos de la gestión educativa	199
3.5.3 Fuentes Documentales	201
3.6 Procedimiento de Tabulación y Análisis de la Información	201
Capítulo IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	208
4.1 Resultados del análisis descriptivo de la Percepción de los Docentes en las Áreas de Gestión Curricular y Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes	210
4.1.1 Percepciones de los Docentes de la Gestión Curricular	210
4.1.1.1 Percepción PEI y Propuesta Educativa	210
4.1.1.2 Percepción Gestión Directiva	211
4.1.1.3 Valoración Gestión Técnico-Pedagógica del Liceo	213
4.1.1.4 Percepción de su propia labor Técnico-Pedagógica hacia los Estudiantes	214
4.1.1.5 Percepción hacia los Estudiantes	215
4.1.2 Percepciones de los Docentes de la Convivencia Escolar y apoyo a los Estudiantes.	216
4.1.2.1 Percepciones del PEI y Propuesta Educativa	216
4.1.2.2 Percepción Gestión directiva	217
4.1.2.3 Valoración de la Gestión-Pedagógica del Liceo	218
4.1.2.4 Percepción hacia los Estudiantes	219
4.2 Resultados del análisis descriptivo de la Percepción de los estudiantes en las área de Gestión Curricular y Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes	220
4.2.1 Percepción Gestión Curricular	220
4.2.1.1 Percepción PEI y Propuesta Educativa	220
4.2.1.2 Percepción Gestión Directiva	221
4.2.1.3 Percepción de las Proyecciones	221

4.2.2	Percepciones de los Estudiantes de Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	222
4.2.2.1	Percepción Gestión Directiva	222
4.2.2.2	Valoración Gestión Técnico Pedagógica del Liceo	224
4.2.2.3	Percepción de su propia participación	225
4.3	Resultados del análisis cualitativo	226
4.3.1	Percepciones de docentes, estudiantes, apoderados y directivos en relación con el PEI y propuesta educativa del liceo	226
4.3.2	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos en relación a la Gestión directiva del establecimiento	230
4.3.3	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos respecto de la gestión técnico-pedagógica del liceo.	235
4.3.4	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos respecto de la propia labor técnica pedagógica del profesor.	237
4.3.5	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos en relación a las capacidades y proyecciones de los estudiantes.	238
4.3.6	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos en relación a la convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo.	239
4.3.7	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos en relación a los espacios de participación.	240
4.4	Triangulación de la información o resultados cruzados de los análisis descriptivos y cualitativos de la información	242
4.4.1.	Percepciones de docentes, estudiantes, apoderados y directivos en relación al PEI y propuesta educativa del liceo.	242
4.4.2	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos en relación a la gestión directiva del establecimiento.	243
4.4.3	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos respecto de la gestión técnico-pedagógico del liceo	244
4.4.4	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos respecto de la propia labor técnica pedagógica del profesor	245
4.4.5	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos en relación a las capacidades y proyecciones de los estudiantes.	247
4.4.6	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos en relación a la convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo.	249
4.4.7	Percepciones de docentes, estudiantes y directivos en relación a los espacios de participación.	251
CAPÍTULO V: Conclusiones, Recomendaciones, Limitaciones e Implicaciones		253
5.1	Conclusiones	254
5.2	Recomendaciones	260
5.3	Implicaciones	263
5.4	Limitaciones	265

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	266
ANEXOS	277
Anexo I: Encuesta a Docentes	277
Anexo II: Encuesta a Estudiantes	279
Anexo III: Entrevista al Director, Apoderados, Docentes y Estudiantes de percepciones en los Ámbitos de la gestión directiva (dirección técnico pedagógica, convivencia e inclusión)	282
Anexo IV: Cronograma de trabajo tesis doctoral	283
Anexo V: Relación entre destinatario, nombre de las entrevistas y frecuencia total de aplicación en el liceo.	285
Anexo VI: Consolidación Resultados	287
Anexo VII: Entrevistas	312
Anexo VIII: PADEM	

ÍNDICE DE CUADROS y TABLAS

Cuadro N°1: Etapas de la calidad y objetivos asociados	41
Cuadro N°2: Modelos de Calidad en Educación y sus criterios	43
Cuadro N°3: Claves para Escuelas Efectivas	49
Cuadro N°4: Sectores y Especialidades de la EMTP	169
Cuadro N°5: Especialidades Liceo Industrial Armando Quedada Acharan	182
Cuadro N°6: Fases para la Recopilación de Información	188
Cuadro N°7: Relación Objetivos Específicos, Instrumentos y Tipo de Análisis	190
Cuadro N°8: Pauta de Entrevista	200
Tabla N°1: Aplicación de Cuestionario a integrantes de Liceos Armando Quezada Acharan, Frecuencia y cantidad.	185
Tabla N°2: Sujetos participantes .Entrevistas	186
Tabla N°3: Alfa de Cronbach para cuestionario de percepción de docentes	197
Tabla N°4: Estadísticos de fiabilidad Dos Mitades para cuestionario de percepción de docentes.	197
Tabla N°5: Alfa de Cronbach para cuestionario de percepción de Estudiantes	198
Tabla N°6: Estadísticos de fiabilidad mediante el método de dos mitades para cuestionario de percepción de estudiantes	199

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
FIGURA N°1: Esquema para una teoría del Currículo	109
FIGURA N°2: Fases para la Recopilación de Información	190
FIGURA N°3: Proceso de Investigación	207

INDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico N°1: Percepción docente. Área Gestión Curricular PEI y Propuesta Educativa	210
Gráfico N°2a: Percepción docente. Gestión directiva	211
Gráfico N°2b: Percepción docente. Área Gestión Curricular. Gestión directiva	212
Gráfico N°2c: Percepción Docente. Área Gestión Curricular. Recursos.	212
Gráfico N°3: Percepción docente .Área Gestión Curricular. Valoración Gestión Técnico Pedagógica del Liceo.	213
Gráfico N°4: Percepción docente. Área Gestión Curricular. De Su Propia Labor Técnico-Pedagógica.	214
Gráfico N°5: Percepción docente. Área Gestión curricular. Hacia los Estudiantes	215
Gráfico N°6: Percepción Docente. Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes. PEI y Propuesta Educativa	216
Gráfico N°7: Percepción Docente. Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes. Gestión Directiva.	217
Gráfico N°8: Percepción Docente. Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes. Gestión Directiva	218
Gráfico N°9: Percepción Docente. Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes.	219
Gráfico N°10: Percepción de los Estudiantes. Gestión Curricular. PEI y Propuesta Educativa	220
Gráfico N°11: Percepción de los Estudiantes. Área Gestión Curricular. Gestión Directiva	221
Gráfico N°12: Percepción de los Estudiantes. Área Gestión Curricular. Proyecciones	221
Gráfico N°13a: Percepción de los Estudiantes. Área Convivencia Escolar. Gestión Directiva	222
Gráfico N°13b: Percepción de los Estudiantes. Área Convivencia Escolar. Gestión Directiva	223
Gráfico N°14: Percepción de los Estudiantes. Área Convivencia Escolar. Valoración Gestión Técnico Pedagógica del Liceo.	224
Gráfico N°15: Percepción de los Estudiantes. Área Convivencia Escolar. De su propia participación.	225

Agradecimientos

A Dios,

A mi amada Familia; mis hijos Vicente y Sofía, mis Padres, Hermana, Sobrino,
Cuñado y Abuelita

A mis grandes Amigos

A Enrique Rivera, por su colaboración en los momentos difíciles de mi tesis de
Doctorado. APío Valdés, Beatriz Parra, Elena Jofré, Leopoldo Briones, Sergio Anabalón,
María Rosa Oyarce y Fernando Vera

A mi Tutora, María Purificación Pérez García por guiarme y acompañarme en este
camino de cumplir un sueño.

Resumen

I

Este estudio recoge los resultados y conclusiones elaboradas a partir del conocimiento logrado acerca de las percepciones de la gestión de las políticas educativas desde la perspectiva de los docentes, apoderados, estudiantes y directivos en relación al discurso oficial en lo concerniente a los ámbitos del currículum; gestión directiva, y gestión para la convivencia e inclusión, y la práctica que se evidencia en el Liceo Industrial Armando Quezada Acharan de la comuna de Punta Arenas.

El marco teórico que cobija el presente estudio está basado principalmente en las políticas educativas existentes en Chile, la relación entre educación y pobreza y el rol de directivos, docentes y sistema educativo en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, el marco metodológico se sustenta en un diseño de investigación de carácter no experimental de tipo descriptivo, cualitativo - cuantitativo, buscando lograr una aproximación al objeto de estudio en forma comprensiva, sin manipulación deliberada de variables. El tipo de estudio se enmarca dentro de la complementariedad paradigmática, es decir, se trata de recurrir tanto a un enfoque cuantitativo como cualitativo, este último con un diseño de caso único.

Tras la aplicación de las herramientas de investigación seleccionadas, los resultados obtenidos señalan que el 92,3% de los docentes conoce el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo, el 76,9 se siente identificado con el PEI, el 50% considera que la propuesta educativa es de calidad y el 53,8% que es adecuada, pertinente y contextualizada.

El 65% de los docentes opinan que el consejo de profesores no es una instancia validada desde el punto de vista técnico, el 53,8% que el Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) no tiene un plan curricular anual socializado con los docentes (no supervisa ni evalúa

las clases); y el 57,7% afirma que no es reconocido como un líder por su capacidad de gestión en el ámbito pedagógico y curricular.

Respecto a los resultados de las entrevistas cabe destacar que, en el caso de padres y estudiantes aún esperan del Liceo altas expectativas de lo que pueden alcanzar en su formación. Estos resultados, contrastados y profundizados con los datos recogidos de los directivos y profesores, evidencian similares percepciones.

Las conclusiones del estudio reflejan principalmente las posturas críticas de la comunidad educativa acerca del liderazgo del equipo directivo del establecimiento, lo que afecta el desempeño y la aplicación de las políticas educativas, planteando además las necesidades consideradas prioritarias por el equipo de docentes.

Introducción

El presente trabajo se realiza para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España y tiene por objetivo conocer y comprender la gestión de las políticas emanadas del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), para el mejoramiento de la calidad educativa, a partir del análisis desde la perspectiva teórica y de los agentes integrantes (estudiantes, docentes, directivos y apoderados) de la unidad educativa del Liceo Industrial Armando Quezada Acharan, de la Comuna de Punta Arenas, Región de Magallanes y de la Antártica chilena. La referida comunidad educativa, se caracteriza por recibir desde el Ministerio de Educación y otros organismos diversas estrategias que tienen como propósito el mejoramiento de la calidad educativa en comunidades con elevados niveles de vulnerabilidad social. En este contexto, es de interés del presente estudio, primero, conocer las percepciones de los docentes, apoderados, estudiantes y directivos en relación al discurso oficial en lo concerniente a los ámbitos: curricular, convivencia e inclusión, y la práctica que se evidencia en el Liceo Armando Quezada Acharan; y segundo, analizar dichas percepciones a partir de los aportes teóricos que se desprenden de lo que se ha pasado a llamar “La Pedagogía Crítica”.

Cabe destacar que el MINEDUC, desde su discurso oficial, plantea que la mirada integral de la institución escolar constituye un elemento básico para generar procesos de mejora continua. Así, dicha entidad pretende fortalecer las condiciones institucionales y de gestión de estos establecimientos, a través de la generación de estructuras y procesos que desarrollen sus capacidades de gestión institucional y pedagógica para asegurar el mejoramiento de los resultados de aprendizajes de todos sus estudiantes. Ante esto, el estudio permitirá evidenciar si estos elementos se cumplen en el caso investigado.

De esta manera, se visualiza la necesidad de comprender y reconocer que cada Liceo es una institución con contextos, visiones, proyectos educativos, problemáticas, niveles de

desarrollo y maneras de realizar la tarea educativa diferente, por lo tanto, no pueden ser tratadas como un todo homogéneo.

A partir de lo antes expresado, las estructuras relativas a la gestión educativa que se analizan en este trabajo de investigación, se relacionan con algunos ámbitos que el Marco para la Buena Dirección reconoce como propios de la gestión educativa: ámbito curricular y ámbito de la convivencia e inclusión.

A fin de que el lector del presente trabajo se comience a interiorizar en torno a las características de la referida comunidad educativa, parece necesario puntualizar aquí, que ésta atiende a una población escolar mixta y con un nivel socioeconómico medio bajo¹. Los estudiantes, provienen de sectores populares de la ciudad, fundamentalmente de hogares uniparentales, en los que predominan las madres trabajadoras y/o jefas de hogar.

Para la recopilación de datos, se aplicaron diversos instrumentos, entre los que cabe mencionar: encuestas estructuradas, entrevistas de carácter semi-estructurado y análisis de documentos, todos los cuales se orientaron al reconocimiento de las percepciones en los diversos ámbitos de gestión educativa ya mencionados.

Desde una perspectiva más bien estructural, las actividades desarrolladas para el logro de los objetivos propuestos para esta investigación, se han plasmado en cuatro grandes apartados, a mencionar:

¹ Según información que se desprende del Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) 2008. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/>. El sistema nacional de evaluación fue fundado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en Chile desde los años sesenta. En esa década se aplicó la primera Prueba Nacional para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos.

La evaluación del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje, realizada mediante las pruebas SIMCE, se inscribe dentro de las exigencias de la ley n.º 20.370, "Ley General de Educación", promulgada el año 2009; y la ley n.º 20.529 sobre el "Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización", promulgada el año 2011.

Una primera parte dedicada al planteamiento del problema, en el que se presentan las preguntas y objetivos de la investigación. Junto con lo anterior se fundamenta y justifica el problema, abordándose además el diagnóstico y la viabilidad del estudio.

Una segunda parte dedicada a la fundamentación teórica de la investigación, donde en sus aspectos centrales se destacan elementos de política educativa (Equidad y Calidad), ámbitos de gestión educativa, vulnerabilidad social, enfoques curriculares y perspectivas que asume la pedagogía crítica en torno a la gestión educativa.

Un tercer apartado, que hace referencia al diseño metodológico del estudio, referido al paradigma desde el cual se enfocó la presente investigación, el tipo de estudio y el proceso de recolección de los datos. De igual manera, el acápite contempla la explicación del diseño utilizado, su justificación y las técnicas e instrumentos utilizados para la posterior interpretación de la información.

En un cuarto capítulo, se expone el análisis de la información recopilada. En este apartado, junto con explicar los procedimientos analíticos descriptivos, de carácter cuali-cuantitativo que sustentan la elaboración del estudio, se analizan los resultados a la luz de los aportes teóricos que se desprenden de la educación, en general, y de la pedagogía crítica.

Por último, en un quinto capítulo, se presenta la conclusión del estudio. Esta se concentra en los objetivos de la investigación, generándose aportes vinculados al desarrollo profesional de los docentes, dado que son estos quienes intencionan la práctica pedagógica en el aula.

Capítulo I: Problematización

En el presente capítulo, se desarrollan los cuestionamientos asociados a la relación existente entre las estrategias elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) para el mejoramiento de la calidad de la educación en establecimientos municipales vinculados a la Formación de Técnicos de Nivel Medio, a través de programas, recursos y el conjunto de criterios expresados en el Marco para la Buena Dirección y el Marco para la Buena Enseñanza; y lo que acontece en la práctica Educativa.

De igual manera, se consideran algunas investigaciones vinculadas al estudio, la existencia de la Ley General de Educación y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que se orientan a regular el tema de la calidad en sectores de mayor vulnerabilidad social, como lo es el caso investigado.

1.1 Antecedentes del Problema

A partir de los integrantes que conforman la comunidad educativa; estudiantes, apoderados, docentes y directivos, que son quienes llevan a cabo las políticas y proyectos destinados al mejoramiento de la calidad educativa y la percepción del resultado de las mismas, en primer lugar, se presenta en este capítulo el planteamiento del problema, en donde se da a conocer la problemática actual, que ha llevado al MINEDUC a desarrollar programas orientados, no sólo a la mejora de la calidad de la educación, sino también a la atención de la diversidad de las comunidades educativas.

En este contexto, durante el año 1999, el MINEDUC gestionó un primer estudio de estratificación de los establecimientos de enseñanza media que sirviera de base para focalizar acciones de mejora. Este estudio se encargó al Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile² y a partir de los resultados de esta investigación se definió focalizar la oferta de política educativa a través del Programa Liceo Para Todos entre los 350 liceos³ que presentaban los resultados educativos más bajos y atendían la población más vulnerable.

² Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile (1999) "Estudio de estratificación de Liceos".

³ El número de Liceos Para Todos es mayor a este debido a la incorporación de liceos que por problemas de información o por creación posterior no fueron considerados en el estudio.

El diseño del Programa Liceo Para Todos, que tuvo como objetivo disminuir la deserción escolar y mejorar la calidad de los aprendizajes en los liceos focalizados, definió una propuesta para los liceos que, por las características de la población que atendían y los resultados educativos demostrados en el período anterior, requerían de estrategias pertinentes que permitieran responder a sus necesidades institucionales y educativas. El Programa Liceo Para Todos atendió el año 2005, a un total de 443 liceos, localizados en todas las regiones del país.

El año 2005 se realizó un nuevo estudio sobre la situación de los establecimientos que impartían enseñanza media, realizado también por el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile (DII), donde se logró diagnosticar la situación de los liceos y con ello identificar al segmento más crítico que deberían ser parte de una política focalizada. El estudio del DII, a través de un análisis de conglomerados utilizando variables socioeconómicas de los alumnos (como los años de escolaridad de los padres, el ingreso promedio del hogar y el índice de vulnerabilidad educativa (IVE de la JUNAEB) y de resultados educativos (SIMCE, tasa de retiro y tasa de reprobación), permitió identificar distintos tipos de establecimiento educativos proponiendo un tipo de agrupación que permitiera optar, dadas sus condiciones, por la necesidad de trabajar con ellos de manera diferenciada. Se logró identificar a 727 establecimientos educativos que se diferencian radicalmente del resto de establecimientos subvencionados del país, y que requieren, por tanto, de una estrategia especial que les permita mejorar sus resultados de aprendizaje.

Un desarrollo importante en Chile en materia de Gestión Educativa, ha sido el desarrollo del Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005), que es documento oficial del Ministerio de Educación de Chile que propone un conjunto de dominios y criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo. El marco propone cuatro ámbitos de acción: liderazgo; gestión curricular; gestión de recursos y del clima institucional; y convivencia. En este contexto, se concibe al director como un profesional que dirige el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa.

En el año 2010, aparece como un antecedente relevante, que en Chile se aprobó, en el marco de una política de descentralización, la creación de una Agencia de Calidad que no sólo considera medición de aprendizajes, sino el diseño de estándares indicativos para el desempeño de sostenedores y también para actores claves del sistema, como docentes y directivos.

Centros avanzados en educación, como es el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE⁴) de Chile, tiene entre sus líneas prioritarias la investigación sobre liderazgo escolar poniendo un acento especial en saber “quiénes son”, el desarrollo de sus vocaciones, su distribución de género, sus atribuciones según dependencia, trayectorias de vida y lo más relevante el cómo el trabajo de directores impactan en las practicas docentes y establecen condiciones adecuadas de trabajo en contexto diversos.

Por su parte, el Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile (CIE), se orienta a aportar a una mejor comprensión del sistema escolar y sistematizar evidencia que contribuya a las decisiones de política educacional en Chile. En este contexto, la última investigación realizada por el Centro, denominada “Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009” (Marfán, 2012), da cuenta de la configuración de factores que contribuyen a delinear el liderazgo escolar en Chile poniéndola en perspectiva con los demás países y economías que rindieron PISA en 2009. El estudio profundiza en el ejercicio del liderazgo en Chile, indagando en los factores que afectan su ejecución y en cómo inciden en los resultados de lectura en PISA. Para ello, se considera un modelo de relación indirecta entre prácticas de liderazgo y resultados, donde lo primero logra influir a través de su incidencia en el desempeño docente en aula. Los resultados indican que

⁴El CEPPE tiene como misión prioritaria realizar investigación sobre políticas y prácticas en educación, para contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno. El Centro proyectos de investigación y desarrollo que abordan problemas estratégicos de la educación chilena desde una perspectiva multidisciplinaria y organizados en las siguientes áreas: (a) Prácticas docentes en el aula; (b) Uso e impacto de las TIC en educación; (c) Mejoramiento y Liderazgo Escolar en escuelas vulnerables; (d) Formación inicial docente; (e) Políticas Educativas; y (e) Educación Superior. Ver <http://www.ceppe.cl/>

el liderazgo tiene su principal vía de influencia el efecto sobre factores de los docentes que inciden en el clima de aprendizaje en el aula.

Uribe, M. (2008), señala que la mejora institucional es una dinámica permanente que requiere de la contribución de muchas y variadas fuentes. El trabajo interdisciplinario, el valor de la investigación, el desarrollo de los modelos de eficacia escolar, el liderazgo pedagógico, el conocimiento del contexto, las competencias directivas y docentes, la implicancia de la comunidad, las contribuciones de los movimientos de calidad en las organizaciones no educativas y los aportes de la TIC's en los procesos, entre otros, son todos elementos constitutivos de la mejora.

Otro estudio, realizado en el año 2011, denominado "Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación actual, Desafíos y Propuestas de Política" (Muñoz & Marfán, 2011), caracteriza el rol de los Directores en Chile y analiza las necesidades de formación de estos y de sus sostenedores. De igual manera, contempla lo que la investigación internacional identifica como competencias de liderazgo efectivo. La investigación ofrece propuestas de política orientadas a mejorar la formación de directores.

Considerando lo antes expuesto, la Fundación Chile, con la participación y colaboración de directivos de todo el país y especialistas, y tomando como referente a su vez, el Marco para la Buena Dirección, ha establecido tres ámbitos de gestión orientadores de la actividad directiva, definiendo competencias directivas propias de esos ámbitos y finalmente ha desarrollado perfiles del director, jefe técnico, inspector general y orientador. Los tres ámbitos tienen relación con la Gestión Institucional, Gestión Curricular y la Gestión de la Convivencia Escolar.

Cada uno de los antecedentes expuestos, contribuyen a la comprensión de la problemática en estudio, principalmente porque una de las prioridades del Ministerio de Educación es mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, y es ahí donde las buenas prácticas de Gestión al interior de las comunidades educativas cobra sentido.

1.2 Planteamiento del Problema

El MINEDUC desde su discurso oficial, plantea que la mirada integral a la institución escolar constituye un elemento básico para generar procesos de mejora continua. De esta manera, desde el MINEDUC se pretende fortalecer las condiciones institucionales y de gestión de estos establecimientos, a través de la generación de estructuras y procesos que desarrollen sus capacidades de gestión institucional y pedagógica para asegurar el mejoramiento de los resultados de aprendizajes de todos sus estudiantes.

De igual manera, aparece como un elemento clave en la problemática del estudio, analizar lo que el discurso oficial señala respecto de las estrategias de mejoramiento en los ámbitos de gestión educativa, como lo es el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), Proyecto Liceos Prioritarios, entre otros, en relación a lo que en la práctica se vivencia en la Institución Educativa.

A partir de lo anterior, y en virtud de los recursos disponibles, se ha seleccionado para el estudio, al Liceo Industrial Armando Quezada Acharan, que forma Técnicos de Nivel Medio, dependiente de la Corporación de Educación, Salud y Atención al Menor de la Comuna de Punta Arenas, teniendo como antecedente que ella cobija a los establecimientos con mayor vulnerabilidad en la comuna, y donde además se han venido focalizando los programas de apoyo al mejoramiento a la Gestión Escolar y políticas del MINEDUC para la optimización de la gestión educativa.

Considerando estos elementos, se evidencia que la retención de estudiantes, la calidad educativa entregada y la atención a la diversidad aparecen como una necesidad prioritaria. De igual manera, se requiere dar una mirada integral y sistémica al conjunto de problemas que impiden el logro de una mayor calidad en el sistema educativo.

De esta manera, el MINEDUC ha elaborado diversas estrategias para enfrentar los desafíos que surgen desde la necesidad de las comunidades educativas,⁵no obstante, se evidencia una carencia de antecedentes que permitan conocer las percepciones de los estudiantes, docentes y directivos respecto de las gestiones realizadas al interior del establecimiento, del currículum y sus implicaciones.

En Chile, la ley de 12 años de obligatoriedad en el sistema educativo, contempla el acceso a la enseñanza media de grupos sociales tradicionalmente excluidos, que presentan las siguientes características:

- Proviene de contextos socioeconómicos vulnerables, condiciones de educabilidad precarias y particulares.
- Desarrollaron una experiencia escolar en la enseñanza básica que no se proyectaba a un horizonte de estudios secundarios o superiores.
- Ingresan a la enseñanza media sin mayores proyecciones para finalizar sus estudios, lo que los conlleva a interpelar, permanentemente, el sentido de los estudios en este nivel.

Así, se visualiza la necesidad de comprender y reconocer que cada Liceo es una institución con contextos, visiones, proyectos educativos, problemáticas, niveles de desarrollo y formas de realizar la tarea educativa diferente, por lo tanto no pueden ser tratadas como un todo homogéneo.

Frente a lo ya expuesto, surge la necesidad de conocer, *¿cuáles son las percepciones de los estudiantes, docentes, apoderados y directivos acerca de las políticas de mejoramiento de la calidad de la gestión escolar, relacionadas con el discurso oficial del Ministerio de Educación en los ámbitos de la gestión curricular y gestión para la convivencia e inclusión al interior del Liceo Industrial Armando Quezada Acharan, dependiente de la Corporación Municipal de Educación?*

⁵ En dicho contexto se inscribe la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), el año 2008, desde donde se busca mejorar las condiciones de vulnerabilidad de los establecimientos educativos.

1.2.1 Fundamentación del Problema

El sentido de la investigación, y específicamente el propósito de conocer las percepciones, se sustenta en la necesidad de evidenciar la efectividad del mejoramiento en la calidad educativa y el cumplimiento de políticas públicas desde la implementación de diversas estrategias por parte del MINEDUC.

De esta manera, el supuesto teórico de fondo que anima la presente investigación guarda relación con demostrar que en el currículum prescrito no se consideran las bases de la práctica educativa, lo que desde un enfoque crítico se interpretaría como una escasa participación de los actores del proceso educativo y evidente falta de comprensión y sentido de los integrantes de la comunidad educativa. En este contexto, el planteamiento del Ministerio de Educación sobre estrategias de mejoramiento para los ámbitos de gestión directiva, pedagógico curricular y de la convivencia e inclusión, no necesariamente tiene relación con los significados otorgados desde los integrantes de la comunidad educativa.

De igual manera, en el ámbito de la evaluación predomina la racionalidad técnica del currículum, propiciando la idea de cuantificar los resultados de manera eficaz y eficiente, perdiendo la riqueza de comprender la evaluación como un elemento que contribuye a los aprendizajes y a la mejora continua de una comunidad educativa.

Cabe destacar que, las contradicciones y dicotomías entre la teoría y la práctica son importantes de desentrañar, indagar, descubrir y comprender, considerando que el proceso educativo es una práctica en la que los integrantes de la comunidad educativa son el valor principal, y el significado que éstos le atribuyen a los distintos procesos, son lo esencial del proceso educativo.

Por último, es importante señalar que la experiencia evidenciada en las escuelas eficaces⁶ ha sido un ejemplo de mejoramiento en términos de optimizar los resultados, no obstante, la percepción de los actores de la comunidad educativa aparece como un elemento

⁶ Escuelas que fundamentan precisamente su eficacia en un modelo de Gestión Delegada, es decir, inclusiva y participativa.

esencial considerando que permite una aproximación a los significados que le otorgan los docentes, directivos, estudiantes y apoderados a los distintos ámbitos de gestión educativa y a los posibles procesos de mejoramiento del currículum en la práctica escolar, y de esta forma re-orientar los esfuerzos que hasta ahora se han venido realizando.

En este sentido, la problemática levanta las siguientes preguntas investigativas.

1.2.2 Preguntas de Investigación

1. ¿De qué manera, los discursos oficiales vinculados a las estrategias de mejoramiento en los diversos ámbitos de gestión, ya sea en los documentos institucionales o ministeriales, se ven reflejados en la vida que se gesta en la comunidad educativa?
2. ¿Cómo se han traducido en la práctica las estrategias de mejoramiento propuestas por el Ministerio de Educación?
3. ¿Cómo perciben los directivos, docentes, familia y estudiantes de la unidad educativa los diversos ámbitos propios de la gestión educativa?

A la luz de lo expresado anteriormente, esta tesis doctoral se plantea como una investigación evaluativa acerca de las políticas de mejoramiento de la calidad de la gestión escolar, relacionadas con el discurso oficial del Ministerio de Educación en los ámbitos de la gestión curricular y gestión para la convivencia e inclusión al interior del Liceo Armando Quezada Acharan, desde la perspectiva teórica y de la mirada de sus agentes integrantes. Por lo tanto, dentro de este marco, se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo General

Conocer las percepciones de los agentes integrantes⁷ acerca de las políticas de mejoramiento de la calidad de la gestión escolar de la unidad educativa Liceo Industrial Armando Quezada Acharan de la Comuna de Punta Arenas, Región de Magallanes y de la Antártica chilena.

A partir del objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos para la investigación:

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Describir cómo se vivencian las estrategias de mejoramiento ministeriales en el interior de la comunidad educativa.
2. Identificar las percepciones de los docentes y de los estudiantes, en relación con el discurso oficial y con la práctica en los ámbitos relativos a la gestión curricular, y gestión para la convivencia e inclusión en el Liceo Industrial Armando Quezada Acharan.
3. Conocer las percepciones de docentes, estudiantes, apoderados y directivos en torno a la práctica, respecto al Proyecto Educativo Institucional(PEI) y propuesta educativa, gestión directiva del establecimiento, labor técnico-pedagógico del profesor, capacidades y proyecciones de los estudiantes, convivencia e inclusión vivenciada en la unidad estudiada.

⁷ Para el presente estudio los agentes integrantes están constituidos por estudiantes, docentes, directivos y apoderados.

1.4 Justificación del Problema

En primer lugar, es importante señalar que para comprender la selección del caso, se necesita revisar rigurosamente la problemática del estudio y la coherencia de ésta con los objetivos generales y específicos de la investigación.

En este contexto, se plantea que la Institución Educativa, desde una perspectiva holística, constituye un elemento fundamental para la mejora continua.

El MINEDUC promueve, a través de las políticas educativas, generar estructuras y procesos que desarrollen las capacidades institucionales y pedagógicas que aseguren el mejoramiento de los resultados de aprendizajes en sus estudiantes para que el establecimiento educacional fortalezca sus condiciones internas y de gestión.

De igual manera, aparece como un elemento clave en la importancia del estudio, analizar las brechas existentes entre el discurso ministerial y la práctica institucional en el ámbito de las estrategias asociadas al mejoramiento de la gestión, en instituciones educativas donde se han venido focalizando los programas y políticas del MINEDUC para la optimización de la gestión educativa.

La importancia del estudio se fundamenta adicionalmente en aspectos claves para el Ministerio como la retención de estudiantes, la calidad educativa entregada y la atención a la diversidad, donde estos aspectos complementan la mirada global del sistema educativo al interior del Establecimiento que permite mirar en forma integral y sistémica el conjunto de problemas que impiden el logro de una mayor calidad.

Desde el punto de vista de la mejora continua, el interés investigativo está relacionado con la necesidad de conocer las percepciones de los agentes integrantes⁸ acerca de las políticas de mejoramiento de la calidad de la gestión escolar de la unidad educativa Liceo Industrial Armando Quezada Acharande la Comuna de Punta Arenas, Región de Magallanes y

⁸ Para el presente estudio los agentes integrantes están constituidos por estudiantes, docentes, directivos y apoderados.

de la Antártica chilena, que centra su formación en especialidades de Técnicos de Nivel Medio.

Todo ello, referente al ámbito curricular y para la convivencia e inclusión, con lo cual se busca establecer una base sólida que permita optimizar los esfuerzos que hace el establecimiento educacional para implementar estas políticas.

En este contexto, la gestión directiva es fundamental para el equipo directivo, así como para comprender adecuadamente el alcance y aplicación de las políticas educativas ministeriales, los métodos de planificación estratégica para lograr dichos objetivos y demostrar que efectivamente el esfuerzo desplegado permite mejorar la gestión y los resultados del establecimiento.

Desde el punto de vista de la gestión pedagógica y curricular, es necesario que el equipo técnico del establecimiento tenga la capacidad de interpretar adecuadamente las políticas ministeriales y sus objetivos, para así planificar las estrategias pedagógicas que permitan implementar estas políticas y lograr los resultados que tanto el MINEDUC como el propio establecimiento esperan. Por ello, la conformación de un equipo técnico adecuado a las necesidades del liceo es fundamental para llevar a cabo estas estrategias y obtener los resultados esperados.

1.5 Diagnóstico

Para poder contrastar el discurso oficial con la realidad educativa, o bien el *currículum* prescrito que se encuentra vinculado con las aspiraciones del MINEDUC respecto de los ámbitos de gestión, y su relación con las percepciones de los distintos integrantes de la comunidad educativa; aparece como un elemento fundamental para el estudio seleccionar una comunidad que sea parte de una propuesta de mejoramiento del Ministerio de Educación, y de manera especial, una unidad educativa que forme parte de iniciativas que buscan mejorar los ámbitos relativos a la gestión educativa.

A continuación, se presentan los criterios que han permitido la selección de la unidad de investigación.

Criterio 1: Liceo perteneciente a la Corporación Municipal para la Educación, Salud y Atención al Menor de la Comuna de Punta Arenas, Región de Magallanes.

La Corporación Municipal para la Educación de la Comuna de Punta Arenas, atiende a un total de siete establecimientos de educación media de los cuales el Liceo Industrial Armando Quezada Acharan que forma Técnicos de Nivel Medio con especialidades, es el que presenta una mayor proximidad a los alcances investigativos que se han declarado. En efecto, y a partir de los datos que arroja el SIMCE, es la Unidad Educativa que presenta la población estudiantil de mayor vulnerabilidad social en la Comuna⁹.

Criterio 2: Liceo que posea una declaración oficial de políticas de mejoramiento en los ámbitos de Gestión Educativa.

En este sentido, y con el ánimo de poder contrastar ciertos ámbitos del currículum prescrito y de la Gestión Educativa con aquello que surge de la vida cotidiana a partir de las percepciones de los integrantes de las comunidades educativas, aparece oportuno asumir como un criterio fundamental la realización del estudio en un liceo que tenga una propuesta de mejora oficial con respecto a los ámbitos de gestión educativa. Para este caso en particular, se consideró que el Liceo Industrial Armando Quezada Acharan ha participado en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE/Media), SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar) Proyecto Liceo Para Todos y Proyecto Liceos Prioritarios, siendo la única comunidad educativa de la Corporación Municipal de Punta Arenas que se encuentra en esta categoría.

⁹ Tal como se desprenden de los resultados del SIMCE 2008, el referido establecimiento educacional presenta los siguientes puntajes: 200 en el Sub-Sector de Lenguaje y 194 para el Sub-Sector de Educación Matemáticas. Si se comparan estos datos con la media para establecimientos educacionales municipales las cifras señalan que los resultados en el Sub-Sector de Lenguaje están a -39 puntos y para el Sub-Sector de Educación Matemáticas a -35 puntos. Por otra parte, la ficha SIMCE del Liceo señala que se trata de un establecimiento que atiende a estudiantes de un nivel socioeconómico medio bajo.

1.6 Viabilidad de la investigación

Para verificar la viabilidad de la investigación se considera un análisis desde una perspectiva técnica, operacional y económica que permite tener una mirada global de los aspectos que hacen posible el estudio en el Liceo Industrial Armando Quezada Acharan. El análisis desde estas tres dimensiones aparece como un elemento fundamental para el investigador considerando que permite tomar la decisión de involucrarse o no, en un estudio de esta naturaleza.

1.6.1 Perspectiva Técnica

La selección de la unidad en donde se realizará el presente estudio estuvo determinada fundamentalmente por dos criterios: el primero, que el Liceo Armando Quezada Acharan presenta altos índices de vulnerabilidad social en la Comuna y al interior de la red de establecimientos de educación media, que administra la Corporación Municipal de la localidad de Punta Arenas, y segundo, que el referido establecimiento, en su condición de alta vulnerabilidad, ha participado del conjunto de políticas relativas a la gestión que ha venido propiciando el Estado chileno a través del MINEDUC. De esta manera, se trata de un establecimiento educacional que responde a realidades educativas que busca precisamente este tipo de investigación. En este contexto, y desde el punto de vista técnico, se dan las condiciones adecuadas para realizar el estudio.

1.6.2 Perspectiva Operacional

Desde el punto de vista operacional, las condiciones existentes en la institución educativa permiten aplicar los instrumentos y técnicas necesarias para la recopilación de los datos que permitan racionalizar las variables necesarias para el estudio, donde es posible aplicar encuestas, entrevistas y análisis documental que permita lograr al investigador una base de datos suficiente para obtener la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al comienzo del estudio. La estructura organizacional hace factible la aplicación y recogida de datos operacionales, en forma eficaz.

1.6.3 Perspectiva Económica

Desde el punto de vista económico, se puede mencionar que el Liceo Industrial Armando Quezada Acharan es un establecimiento que atiende a estudiantes en su mayoría vulnerables de acuerdo a las políticas establecidas por la Corporación Municipal de Educación. Dicho establecimiento posee a su vez recursos limitados, no obstante, se ha enfatizado en la implementación de las políticas educativas emanadas del MINEDUC, como por ejemplo, el programa de formación dual, que contiene una serie de recursos adicionales para el establecimiento y permite a los estudiantes vincularse de manera temprana con el mundo laboral. En este contexto, los recursos asociados para la investigación se generan principalmente de gastos generales establecidos para el funcionamiento del establecimiento correspondientes a papelería y materiales de oficina, y en cuanto a recursos humanos, ha sido el investigador el encargado de aplicar en terreno los instrumentos necesarios para la recogida de datos junto con la posterior tabulación y elaboración de informes para el establecimiento. Todo ello ha permitido optimizar al máximo el uso de los recursos económicos del establecimiento haciendo viable la aplicación de esta investigación.

Capítulo II: Marco Teórico

El presente capítulo es un compendio del estado del arte de las diversas teorías y estrategias educativas vigentes que buscan obtener un sistema educativo de calidad y equidad. De igual manera, con el objetivo de dar respuesta a las interrogantes y objetivos planteados en el presente estudio asociado a: *“Conocer las percepciones de los agentes integrantes¹⁰ acerca de las políticas de mejoramiento de la calidad de la gestión escolar de la unidad educativa Liceo Industrial Armando Quezada Acharan de la Comuna de Punta Arenas, Región de Magallanes y de la Antártica chilena”*.

Para ello se debe conocer en primera instancia, que la educación de calidad está estrechamente ligada a la equidad de la educación. En este ámbito se dan a conocer antecedentes que responden a las grandes políticas de calidad y equidad a nivel internacional y nacional.

De igual manera, se evidencian ciertas características comunes en instituciones educativas vulnerables, que han alcanzado ciertos niveles de calidad en sus resultados. Dichas características se ven representadas en profesores, directivos, padres y/o apoderados y la comunidad educativa en su conjunto.

Otro apartado, da cuenta del significado del currículo y su impacto en la educación, teorías que conllevan a desarrollar una u otra forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta premisa, las características del docente, en cuanto a la reflexión de su práctica, es una tarea fundamental en la actualidad.

El MINEDUC define políticas de mejoramiento para lograr una educación de calidad. Estas acciones de mejoramiento se sustentan en evaluaciones a nivel nacional de ciertas carencias en materia de resultados de los estudiantes. Por ello, se han desarrollado programas y proyectos que permiten la mejora de la calidad en educación y de los resultados de diversas comunidades escolares.

¹⁰ Para el presente estudio los agentes integrantes están constituidos por estudiantes, docentes, directivos y apoderados.

2.1 Políticas Educativas

2.1.1 Equidad y Calidad

El concepto de calidad en la educación tiene un carácter multifacético, dependiendo de la visión de ser humano y sociedad que se tenga. El debate actual sobre el concepto de “calidad” ocupa un lugar central en los sistemas educativos, a nivel mundial. Normalmente, cuando se habla de calidad se toma como referente al paradigma de capital humano vinculado al desarrollo económico. Este planteamiento generalizado de trasladar la promoción de la calidad industrial al sistema educativo, responde a las necesidades de los gobiernos de mejorar el rendimiento del sistema educativo para así dar respuesta a las demandas de conocimiento por parte de la sociedad (Barrio, 2006).

Por otra parte, en 1990 la calidad educativa es abordada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien¹¹, identificándola como un prerrequisito para alcanzar el objetivo fundamental de la equidad. Una década más tarde, en el Marco de Acción de Dakar¹² se declara que el acceso a una educación de calidad es derecho de todos los niños, afirmándose que la calidad está en el centro de la educación, como factor decisivo de la admisión, retención y logro académico (Informe de Seguimiento EPT, 2005).

En tal sentido, hay consenso en que en un mundo crecientemente globalizado, en donde las organizaciones están en permanente proceso de transformación, la inserción de las personas al mercado del trabajo requiere mejorar los sistemas educativos, para así movilizar mayores recursos cognitivos, capacidades y destrezas de acceso a todos. De hecho, la educación se ha convertido en un elemento central de la recuperación económica de los países de la OECD, lo que requiere garantizar el acceso a todos los estudiantes a una educación de calidad, desde una fase temprana hasta la educación media superior, que les brinde las competencias y conocimientos que necesitarán para una integración social y laboral

¹¹ Véase Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

¹² Véase Marco de Acción de Dakar, disponible en: <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm>

(OECD, 2012). Por tanto, la expectativa hoy es que todos los niños, jóvenes y adultos puedan acceder a oportunidades educativas de igualdad en los aprendizajes. De hecho, de acuerdo a la UNESCO (2008):

Los sistemas educativos pueden fomentar la integración de todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de todas las edades de diferentes maneras, en particular facilitándoles un acceso equitativo en todas las etapas y cursos de la enseñanza y creando puentes y transiciones abiertos y flexibles entre la educación formal y no formal y entre los distintos tipos de instituciones y ramas de estudio. (p. 4)

Al respecto, el modelo de gestión de calidad aplicado a las instituciones educativas, puede concebirse como *“un proceso tejido de múltiples dimensiones interrelacionadas entre sí, de forma recursiva”* (Morin, 1997, citado en Tobón, Sánchez, Carretero y García, 2004, p. 84), que lleva implícito la idea de cambio en la dirección de los diversos impulsores que afectan a dichas instituciones en la actualidad, incluyendo la rendición de cuenta pública o *accountability*, la situación económica actual, el consumo de tecnología, la necesidad de comunicarse en un patrón lingüístico común, la complejidad de los trabajos, entre otros.

Aún más, el cambio en una organización educativa, entendido como una transformación profunda orientada a la adaptabilidad, puede ser un proceso interminable y complejo pues implica a muchos actores, grandes cantidades de recursos organizativos y, virtualmente, mucho tiempo, pues se trata de organizaciones con fuertes barreras culturales. El proceso podría ser más transformador si se lo conduce de manera planificada. De lo contrario, y debido a la racionalidad limitada y a la cultura organizacional de las instituciones educativas, el cambio se observa como un proceso sesgado y quizás incompleto.

En este contexto, el Plan de Acción Global es una estrategia mundial creada para mejorar la coordinación internacional y la escala nacional de Educación para Todos (EPT). Estos organismos corresponden al Fondo Internacional de las Naciones Unidas para

Emergencias de la Infancia (UNICEF¹³), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹⁴, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP)¹⁵, y el Banco Mundial¹⁶. De esta manera, el desarrollo de la calidad y de la equidad en los sistemas educativos de América Latina aparece como tarea prioritaria, adquiriendo centralidad desde las políticas educativas.

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo (UNESCO, 2009) se pone el acento en la necesidad de superar la desigualdad. También se plantea que, en materia de superación de las desigualdades, la equidad debe ser un elemento medular del programa de la EPT. Por tanto, es urgente ampliar el acceso a la educación, aumentar su calidad y mejorar tanto la participación como la rendición de cuentas. Al respecto, se señala que:

Una buena gobernanza encaminada a la superación de la desigualdad puede y debe ser la médula de toda política pública. Es esencial para crear sistemas educativos más integradores y con mayor capacidad de reacción, que sean capaces de satisfacer las necesidades de todos los niños, y en especial las de los más desfavorecidos. La construcción de sistemas educativos que fomenten la equidad es fundamental, si se quieren alcanzar los objetivos de la EPT en 2015 a nivel mundial (p.47).

Cabe destacar que el informe declara que el problema de la desigualdad en las sociedades, y en particular el de la inequidad en educación, continúa siendo uno de los grandes problemas a nivel internacional.

¹³ UNICEF (<http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Que-es-Unicef>) es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, su finalidad es protección de los derechos de los niños, está presente en 155 países.

¹⁴ PNUD (<http://www.pund.cl>) es el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, una red mundial de desarrollo que permite proporcionar los conocimientos, las experiencias y los recursos para ayudar a los países a forjar una vida mejor.

¹⁵ FNUAP (<http://www.unfpa.org>), es el fondo de asistencia a la población de los países en desarrollo o en transición a la economía de Mercado. Se ocupa de temas de salud reproductiva, planificación familiar y difusión de políticas demográficas compatibles con el desarrollo sostenible, corresponsabilidad en temas de varones y mujeres en temas familiares, igualdad de las mujeres, etc.

¹⁶ Banco Mundial (<http://bancomundial.org>) se centra en lograr los objetivos de desarrollo del Milenio, que buscan combatir la pobreza y alcanzar un desarrollo sostenido, contempla 185 países.

Es evidente que el gran desafío de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe continúa siendo garantizar el derecho a una educación de calidad sin exclusiones para todos los niños, jóvenes y adultos. Al respecto, Blanco (2008) expone que:

En los países de América, al igual que en otras partes del mundo, la calidad de la educación está asociada a eficiencia y eficacia, valorando aspectos como la cobertura, los niveles de conclusión de estudios, la deserción, la repetición y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente, en lenguaje y matemática (p. 12).

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo (UNESCO, 2013/2014), se señala que la mejora de la calidad y el aprendizaje va a desempeñar probablemente un papel más decisivo en el marco de desarrollo mundial después de 2015. En este informe, se señala a su vez que la proporción alumnos/docente es uno de los datos que permiten evaluar los progresos realizados para alcanzar dicho Objetivo, señalando que la proporción alumnos/docente ha cambiado muy poco, en el plano mundial, en los distintos niveles del sistema educativo.

De igual manera, el informe enfatiza en que para mejorar el aprendizaje de todos, los planes nacionales de educación deben contemplar el mejoramiento de la gestión y la calidad del personal docente. En síntesis, se recomienda a los gobiernos facilitar incentivos apropiados para atraer y conservar a los mejores docentes.

En Chile, la Ley General de Educación (Ley 20.370 o LGE)¹⁷, cuando hace referencia a la Calidad y Equidad, señala que los principios que deben gobernar en la Educación son los siguientes:

- **Universalidad y educación permanente:** La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida;

¹⁷ La Ley General de Educación, es la ley chilena que establece la normativa marco en materia de educación. Fue publicada en el diario oficial el 12 de septiembre de 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelett.

- **Calidad de la educación:** Todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y circunstancias, deben alcanzar los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley;
- **Equidad:** Todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad;
- **Autonomía:** El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos;
- **Diversidad:** Promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de los educandos;
- **Responsabilidad:** Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda;
- **Participación:** Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso;
- **Flexibilidad:** El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales;
- **Transparencia:** La información del sistema educativo, incluyendo los ingresos, gastos y resultados académicos, debe estar a disposición de todos los ciudadanos;
- **Integración:** Se propone la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales;

- **Sustentabilidad:** Fomento al respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales; y
- **Interculturalidad:** El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Evidentemente que paralelo al tema de la calidad, emana la preocupación de la distribución equitativa de la calidad en el sistema mismo, lo que en gran medida tiende a redefinir el concepto de calidad desde la demanda por equidad social y educativa. Por ello, si bien es importante el tema de la calidad de la educación y, en consecuencia, es prioritario para las políticas educativas, tal calidad adquiere una dimensión distinta en la medida que surge la demanda por la equidad de la educación. En este sentido, la igualdad de oportunidades, aparece como una condición de justicia social, cuya responsabilidad, corresponde tanto a los poderes públicos como al conjunto de la comunidad escolar.

En el escenario de las políticas educativas actuales, es posible observar que en el inicio de la década de los 90 en Chile, la calidad de la educación y la equidad de su distribución reemplazan la expansión de la cobertura y las transformaciones institucionales, que son objetivos prioritarios de las políticas educativas de la década de los 60¹⁸.

Dicho acontecimiento, tiene relación con la celebración Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 en Jomtien (Tailandia)¹⁹, en la que unos 1500 delegados de 155 países y representantes de unas 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales formularon un llamado a todos los países, con el fin de universalizar la educación básica, entre otros elementos.

¹⁸ En este contexto se inscribieron el Plan 900 Escuelas, el Proyecto MECE (básica y media) y últimamente la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial).

¹⁹ Véase Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Esta declaración mundial de educación para todos marcó un hito histórico, considerando la voluntad y compromiso de los países, para establecer desde el campo de la educación, en niños, niñas, jóvenes y adultos; nuevas bases de superación de las desigualdades y la generación de nuevas posibilidades para erradicar la pobreza. Se destaca también la calidad de la educación y resultados efectivos de aprendizaje.²⁰ Aún más, los sistemas educativos de más alto desempeño son aquellos que combinan la equidad con la calidad (OECD, 2012).

Al respecto, en un estudio sobre la efectividad docente se encontró que en Finlandia, Ontario y Singapur, existen programas institucionalizados para reclutar a los mejores profesores a quienes se les ofrecen programas permanentes de apoyo y desarrollo profesional (Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Por otra parte, algunos estudios recientes sobre los logros académicos de los estudiantes, en el sistema escolar, han encontrado que las cualificaciones de los profesores influyen significativamente en el aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 1999). Dentro de estas cualificaciones se cobran gran importancia la formación de postgrado y la experiencia de los profesores. Según esta misma autora, los estudiantes alcanzan mayores niveles de logro y también se incrementa las tasas de retención cuando los estudiantes son formados por profesores que cuentan con certificaciones en el campo de la enseñanza. Como es de notar, lo anterior está directamente relacionado con el perfeccionamiento permanente de los docentes y su entusiasmo por mejorar sus prácticas de aula.

Con respecto a la experiencia del docente, Darling-Hammond (1999) sostiene que la efectividad docente depende en algún grado de los años de ejercicio de la profesión docente. También señala que los profesores con menos experiencia son menos efectivos. Según esta misma investigadora, el beneficio de los años de experiencia se nivela alrededor de los cinco años. Adicionalmente, se señala que los profesores de más edad y que trabajan en establecimientos educacionales que promueven el perfeccionamiento continuo y el trabajo colaborativo, mejoran su desempeño docente. La colaboración es un factor favorecedor de la

²⁰ "Documento Fundamentos de la Educación" Doctorado en Ciencias de la Educación. 2008. Universidad de Aconcagua.

calidad educativa, pues como señala Fullan (1993), aunque sea a pequeña o gran escala es un requisito indispensable de la sociedad postmoderna, la cual, además impulsa a que las instituciones educativas se transformen en organizaciones que aprenden.

Lo anterior se vincula estrechamente con el crecimiento y desarrollo personal y profesional que se logran dentro de un contexto de comunidad. La experiencia que se gana en las actividades colaborativas favorece el éxito de las personas. En este sentido, y siguiendo a Morin (1999) sobre la necesidad de las interacciones para asegurar la auto-regulación de la sociedad, se puede asegurar que los profesores efectivos deben ser capaces de crear una verdadera comunidad de aprendizaje al interior de las aulas.

Por otra parte, desde la perspectiva del capital profesional, que comprende el capital humano, el capital social y el capital decisional. Al respecto, el capital humano se refiere a las características individuales de los profesores. Sin embargo, este capital humano necesita ser fortalecido a través del capital social, relacionado con las posibilidades que las instituciones educativas ofrecen a sus docentes para trabajar en forma colaborativa. Esto está directamente relacionado con el capital decisional, que es cuando los profesores toman decisiones en conjunto con el fin de mejorar la práctica pedagógica. En términos de calidad educativa, esto significa reclutar profesores altamente comprometidos, bien preparados, dispuestos a perfeccionarse, bien pagados, y con vinculados con redes académicas para así maximizar su desarrollo e influenciar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Fullan & Hargreaves, 2012).

De esta manera, la calidad de la educación y la equidad en las sociedades contemporáneas, constituyen uno de los ejes del debate mundial al inicio del presente milenio. En efecto, en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en La Habana, los ministros del área manifestaron claramente que no puede hablarse de un sistema educativo de calidad, si al mismo tiempo no se incluyen programas de equidad con una atención

diferenciada, que respondan a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los estudiantes.²¹

Así, al hacer referencia a la política educativa de calidad y equidad, es posible, para efectos del estudio comprender las bases que orientan a las diversas comunidades educativas en la aplicación de una política establecida a nivel internacional y su contextualización nacional, regional y local.

Las escuelas con mayores proporciones de estudiantes en desventaja corren un mayor riesgo de dificultades que provoquen menor desempeño, lo que afecta a los sistemas educativos en su conjunto. Las escuelas en desventaja, de bajo desempeño, a menudo carecen de la capacidad o apoyo internos para mejorar, en tanto directores, maestros y entorno, salones de clases y vecindarios escolares con frecuencia no logran ofrecer una experiencia de aprendizaje de calidad para quienes muestran mayores desventajas.

Las siguientes son cinco recomendaciones de políticas que han demostrado su eficacia para apoyar la mejora de las escuelas en desventaja y de bajo desempeño:

- Fortalecer y apoyar a la dirección escolar: La dirección de las escuelas es el punto de partida para transformar las escuelas en establecimientos con desventaja de bajo desempeño, pues a menudo los directores no fueron la mejor elección, o no cuentan con la preparación o el apoyo adecuados para ejercer su cargo. Para fortalecer su capacidad, los programas de preparación para la dirección escolar deben ofrecer tanto experiencia general como conocimientos especializados que les permitan enfrentar los desafíos de estas escuelas. Pueden establecerse asesorías, tutorías y redes como apoyo complementario para que los directores consigan cambios duraderos. Además, para atraer y retener a los directores competentes a estas escuelas, es necesario que las políticas ofrezcan buenas condiciones de trabajo, apoyo sistémico e incentivos.

²¹ "Documento Fundamentos de la Educación". Doctorado en Ciencias de la Educación. 2008. Universidad de Aconcagua.

- Debe considerarse el apoyo para la reestructuración de escuelas siempre que sea necesario. Dividir escuelas en desventaja de bajo desempeño, fusionar escuelas pequeñas y clausurar las que no cumplan de manera constante serían opciones de políticas en algunos casos.
- Fomentar un clima y ambiente escolares propicios para el aprendizaje: Las escuelas en desventaja de bajo desempeño corren el riesgo de enfrentar ambientes difíciles para el aprendizaje. Las políticas específicas para estas escuelas deben concentrarse más que las dedicadas a otras escuelas en lo siguiente: dar prioridad al desarrollo de relaciones positivas maestro-alumno y entre compañeros; promover sistemas de datos informativos para el diagnóstico de las escuelas con el fin de identificar a los estudiantes en problemas y los factores que obstaculicen el aprendizaje; adecuar la asesoría y tutoría estudiantiles para apoyar a los alumnos y facilitar sus transiciones de modo que continúen su educación. Además, estas escuelas pueden beneficiarse de una organización distinta del tiempo de aprendizaje, incluso la duración de la semana o año escolar, y en términos del tamaño de las escuelas. En algunos casos, crear salones de clase y escuelas más pequeñas sería una medida para reforzar las interacciones alumno-alumno y alumno-maestro, y propiciar mejores estrategias de aprendizaje.
- Atraer, apoyar y retener a maestros de alta calidad: A pesar del gran efecto de los maestros en el desempeño de los estudiantes, las escuelas en desventaja no siempre cuentan con los mejores maestros en su personal. Las políticas deben elevar la calidad docente para las escuelas y estudiantes en desventaja con las siguientes acciones: proporcionar educación docente dirigida que garantice que los maestros reciban las habilidades y conocimientos que necesitan para trabajar en escuelas con estudiantes en desventaja; ofrecer programas de tutoría para los maestros noveles; procurar condiciones de trabajo favorables para mejorar la eficiencia docente y la retención de maestros; y establecer incentivos

económicos y de carrera adecuados para atraer y retener a los maestros de buena calidad en las escuelas en desventaja.

- Garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el salón de clases: A menudo, las expectativas académicas son más bajas para las escuelas y estudiantes en desventaja, aunque se ha demostrado que algunas prácticas pedagógicas logran adelantos en alumnos de bajo desempeño. Para mejorar el aprendizaje en el salón de clases, las políticas necesitan asegurar y facilitar que las escuelas en desventaja promuevan una combinación equilibrada de instrucción centrada en el estudiante con prácticas curriculares alineadas y la evaluación. Las escuelas y los maestros deben emplear herramientas de diagnóstico y evaluaciones formativas y sumativas para supervisar el avance de los estudiantes y garantizar que adquieren una buena comprensión y conocimientos. Asegurar que las escuelas sigan un currículo para promover una cultura de altas expectativas y el éxito es muy importante.
- Dar prioridad a la vinculación entre las escuelas y los padres y comunidades: Por múltiples razones económicas y sociales, los padres en desventaja tienden a participar menos en el ámbito escolar de sus hijos. Se necesitan políticas que aseguren que las escuelas en desventaja den prioridad a sus vínculos con padres y comunidades, y mejoren sus estrategias de comunicación para alinear los esfuerzos de escuelas y padres de familia. Las estrategias más eficaces se dirigen a los padres más difíciles de localizar, e identifican y animan a los individuos de esas mismas comunidades para que sean tutores de los alumnos. Establecer vínculos con las comunidades en donde se encuentran las escuelas, con las partes interesadas tanto comerciales como sociales, también fortalece a los establecimientos y a sus estudiantes.

Por otra parte, se podría agregar que, como una forma de superar las diferencias entre escuelas, es imposible que el escenario se pueda cambiar si las escuelas y

universidades no establecen vínculos más estrechos, que produzcan cambios en el contenido de la enseñanza y en la formación de los profesores (Darling-Hammond, 2006).

El término calidad, en latín significa "cualidad, manera de ser". A lo largo de la historia el término calidad ha sufrido numerosos cambios. Por ello, se presenta a continuación cada una de las etapas el concepto de calidad y objetivos asociados:

Cuadro N°1. Etapas de la calidad y objetivos asociados.

Etapas	Concepto	Finalidad
Artesanal	<ul style="list-style-type: none"> Hacer las cosas bien independientemente del costo o esfuerzo necesario para ello. 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfacer al cliente. Satisfacer al artesano, por el trabajo bien hecho. Crear un producto único.
Revolución Industrial	<ul style="list-style-type: none"> Hacer muchas cosas no importando que sean de calidad (Se identifica Producción con Calidad). 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfacer una gran demanda de bienes. Obtener beneficios.
Segunda Guerra Mundial	<ul style="list-style-type: none"> Asegurar la eficacia de armamento sin importar el costo, con la mayor y más rápida producción (Eficacia + Plazo = Calidad). 	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar la disponibilidad de un armamento eficaz en la cantidad y el momento preciso.
Posguerra (Japón)	<ul style="list-style-type: none"> Hacer las cosas bien a la primera. 	<ul style="list-style-type: none"> Minimizar costos mediante la Calidad. Satisfacer al cliente. Ser competitivo.
Postguerra (Resto del mundo)	<ul style="list-style-type: none"> Producir, cuanto más mejor. 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfacer la gran demanda de bienes causada por la guerra.
Control de Calidad	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas de inspección en Producción para evitar la salida de bienes defectuosos. 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfacer las necesidades técnicas del producto.
Aseguramiento de la Calidad	<ul style="list-style-type: none"> Sistemas y Procedimientos de la organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos. 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfacer al cliente. Prevenir errores. Reducir costos. Ser competitivo.

Calidad Total	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la administración empresarial, centrada en la permanente satisfacción de las expectativas del cliente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer tanto al cliente externo como interno. • Ser altamente competitivo. • Mejora Continua.
----------------------	--	---

Fuente: Bases referenciadas por ISO (Icontec, 2000).

Esta evolución del concepto de Calidad, nos ayuda a comprender de dónde proviene la necesidad de ofrecer una mayor calidad. En este contexto, la transferencia del concepto de calidad desde el Mundo de la Empresa a la Educación tiene matices importantes de revisar.

Al hablar de Calidad en Educación, aparece necesario conocer los Modelos de Gestión de Calidad o de Excelencia existentes, que permiten reflejar las dimensiones más relevantes de las organizaciones y sirven para evaluar el nivel de eficiencia y efectividad alcanzado en los distintos ámbitos. En este contexto, los estándares de calidad, son acordados previamente y en general surgen de acuerdos entre representantes del sector público y privado con el objetivo de demostrar públicamente la calidad un proceso.

En el ámbito de la Educación, tres son los Modelo de Calidad más relevantes, entre ellos el Modelo de la Fundación Europea para Gestión de la Calidad (*European Foundation for Quality Management: EFQM*), el modelo japonés denominado Deming y el Modelo Malcolm Baldrige de Estados Unidos. Estos Modelos establecen criterios de análisis organizacional, siempre y cuando se cumplan dichos criterios.

Es relevante señalar que el Modelo de Calidad de Gestión Escolar de la Fundación Chile, fundamentalmente utiliza como referencia el Modelo Baldrige para Educación y EFQM.

También es necesario mencionar, que los modelos de calidad permiten evaluar un sistema de gestión y conocer si la organización orienta sus acciones a la obtención de resultados y satisfacción de los involucrados, permitiendo realizar comparaciones entre organizaciones con el fin de seleccionar las mejores prácticas organizacionales para contextos determinados.

Los criterios fundamentales que consideran los modelos son los siguientes:

Cuadro N°2. Modelos de Calidad en Educación y sus criterios.

CRITERIOS	MODELO EFQM	MODELO DEMING	MODELO BALDRIGE
1	Liderazgo	Política General	Liderazgo de Directivos
2	Personas	Gestión	Planificación Estratégica
3	Política y Estrategias	Educación	Estudiantes <i>Stakeholders</i>
4	Colaboración y Recursos	Recogida de Información	Gestión, Conocimiento, Evaluación y Análisis
5	Procesos	Análisis	Clima y Participación Laboral
6	Resultados en las Personas	Estandarización	Gestión de Procesos
7	Resultados en los Clientes	Control	Resultados
8	Resultado en la sociedad	Garantía de calidad	
9	Resultados clave del Centro Educativo	Planificación	
10	Resultados clave del Centro Educativo	Resultados	

Fuente: Elaboración propia.

El Modelo EFQM se organiza en dos bloques, los agentes facilitadores (liderazgo, personas, políticas, colaboración, recursos y procesos) y los resultados (en personas, clientes, sociedad y resultados del centro educativo).

Por otro lado, el Modelo Deming tiene su base en la mejora como eje fundamental a partir de un ciclo continuo y recurrente (*Plan-Do-Check-Act*). El control estadístico, es una característica propia del Modelo, teniendo gran importancia la participación y compromiso colectivo en el proceso de mejora, siendo la autoevaluación un elemento clave.

Finalmente, el Modelo Malcolm Baldrige (Modelo M. Baldrige, *Education Criteria for Performance Excellence*) tiene similitud con el anterior, enfatizando menos en los controles estadísticos y mucho más en aspectos de gestión. Esto queda reflejado en los componentes de salida del modelo que son dos: resultados y satisfacción del cliente. Estos últimos tendrán un balance positivo en la medida que el trabajo de calidad se construye diariamente en aspectos tales como análisis de la información, planificación, clima, participación de la comunidad y gestión de procesos. Es importante indicar que los principales temas que abordan estos modelos son según Senlle y Gutiérrez (2005):

- Orientación a resultados
- Orientación al cliente
- Liderazgo y constancia en los objetivos
- Aprendizaje, innovación y mejora continua
- Gestión por procesos y hechos
- Desarrollo e implicación de las personas
- Desarrollo de alianzas
- Responsabilidad social

En definitiva, y como herramientas de gestión, los modelos son útiles en la medida que facilitan la comprensión de la organización, todo ello considerando que abarcan todas las áreas y sus aspectos. Estos Modelos, permiten conocer las debilidades y fortalezas a través de la autoevaluación, apoyan la gestión, dan un énfasis especial a los aspectos de innovación,

la mejora continua como ejes de la organización, ponen énfasis en la construcción de una cadena de valor y en la construcción de alianzas estratégicas.

La instalación de estos Modelos en escuelas podría desvirtuar su lógica organizacional al tener un origen tan distinto al ámbito educativo (empresas productivas y de servicios). En este contexto, según Hargreaves (2003), una de las críticas mejor fundamentadas es aquella que indica que las relaciones que promueve esta perspectiva:

Se focalizan exclusivamente en torno al cumplimiento de metas, lo que origina un tipo de participación de los profesores a través de comités que analizan las situaciones sólo desde una perspectiva lógico racional con énfasis en los procedimientos, más que en la creación de comunidades que expliquen las situaciones desde la receptividad y entendimiento personal de los docentes, directores u otros miembros, aspectos que es clave analizar cuando se quiere transitar a un cambio efectivo en la organización escolar (pp. 46-47).

Las etapas tradicionales en la instalación de un sistema de aseguramiento son las de Autoevaluación, diseño de Planes de mejora y rediseño de procesos de acuerdo a las nuevas necesidades detectadas. Cada una de estas, se describen de la siguiente manera:

1. **Autoevaluación:** En la fase de autoevaluación, se levantan evidencias y resultados con objetivo de emitir un juicio en relación a la eficacia y eficiencia organizacional, para luego hacer una reflexión sobre las causas que los explican. Toda autoevaluación, requiere un ámbito cuantitativo y de un análisis reflexivo (cualitativo) que permita contar con una mirada integral del proceso. Al respecto Lorenzo (2011), señala que la realidad se construye con la interpretación y significado de que le dan los miembros de la organización. No se construye a partir de los resultados mensurables.

2. **Planes de Mejora:** Los planes de Mejora tienen relación con diseñar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan instalar o mejorar las prácticas y procesos en aquellos ámbitos (nivel institucional o de aula) que impiden la mejora en la escuela.
3. **Asegurar la Calidad:** Si se considera a la calidad como la meta del proceso en la educación, este debe de considerar a cada uno de los elementos que lo integran entre los múltiples y variantes significados al concepto de calidad. Se entiende el criterio de calidad como eficacia, comprendida como el logro de los objetivos propuestos por el propio sistema educativo (Programa calidad y equidad de la educación, 2001-2002). Actualmente, la preocupación está centrada en el diseño de las estrategias que articulen los elementos externos-internos del sistema escolar con la finalidad de crear más y mejores oportunidades de aprendizaje atendiendo a la diversidad de la población.

Siendo que la evaluación, así como la calidad educativa, son una realidad compleja, Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997), depende de una gran cantidad de factores y no permite ser acotada por un solo indicador que de un resultado, dado que la evaluación está relacionada con "un rendimiento de cuentas". Esta permite ser usada por las autoridades educativas como el medio para determinar los apoyos brindados y permite analizar cada una de las acciones realizadas, encaminadas a una educación dinámica integral. La evaluación debe de dejar de ser instrumento que se utiliza para controlar el nivel educativo de la población estudiantil y es preciso que estos instrumentos educativos sean transformados en un medio que utilicen las propias instituciones para mejorar su calidad educativa, ya que la enseñanza en las condiciones de la práctica real o en el servicio debe preparar profesionales capaces de trabajar en colectivo para enfrentar los cambios acelerados que ocurren en el ámbito de toda la sociedad.

Considerando la creciente implementación de sistemas para el control, el aseguramiento, el perfeccionamiento o la planificación de la calidad dándose en las empresas, así como, el renovado tratamiento que durante los últimos años sufrieron los conceptos de calidad, se evidencia que esta se ha convertido en una "arma competitiva" de gran

importancia no sólo en las organizaciones modernas, sino también en las instituciones educativas.

Sin embargo, en el ámbito de la educación el cliente es el ciudadano-colectividad, dándose esto a través de la opinión pública y de los diferentes organismos sociales, con una visión de los retos productivos del país. Se requiere de personas creando, aportando ideas que ejerzan un liderazgo, ya que la verdadera educación de calidad significa más que seguir cierto curso de estudios, ya que es amplia e incluye el desarrollo armonioso de todas las facultades físicas y mentales (Bertoni *et al.*, 1997).

Dado que la evaluación es clave en el proceso de mejoramiento, su diseño debe ser muy creativo y bien analizado; y que a su vez pueda ir respaldado por una buena estrategia de implantación sujeta a la realidad. Los modelos pueden ser modificados y es posible realizar una adaptación de la institución o mejor, diseñar un modelo propio fundamentado en cada uno de los elementos que forman parte de la educación. Existen diferentes modelos donde esto hace notar algún elemento en particular, ya sea la institución, el docente, el entorno socioeconómico o el alumno. Los enfoques que se representan como una base en la calidad de la educación superior supone una relación de coherencia entre cada uno de los componentes del sistema.

Dentro de los modelos relacionados con la calidad de la educación superior, la función del docente puede ser tomada desde diferentes puntos, en el enfoque sistémico supone una relación de coherencia o unión entre cada uno de los componentes que integran el sistema.

El asegurar la calidad de la mejora, es una acción de gestión que resguarda los intereses tanto de los responsables institucionales, como de los integrantes de una Comunidad Educativa.

La aplicación de la Norma ISO ("normalización"), auditoría, homologación y certificación permite la Normalización de un servicio o producto. Es por ello, que los intentos

por aplicar este sistema a la organización escolar han sido, en general muy resistidos, considerando que la vida escolar tiene situaciones que requieren estrategias particulares y únicas según su propio contexto.

En Chile, el Programa para el “Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres” (P900), se puso en marcha en 1990 y su objetivo fue mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socio afectivos en escolares de educación parvularia y básica. Sus resultados promovieron una serie de medidas y programas nuevos a fines de los 90 y se obtuvo nueva información de factores escolares de aula y contexto local muy relevantes para el sistema y las escuelas (Carlson, 2000). Este tipo de experiencia y sistematizaciones que analizan variables y factores asociados a la eficacia escolar no son nuevos, en cambio los Modelos de Eficacia Escolar se desarrollan consistentemente sólo a partir de los años 90 en adelante. Su aporte a la gestión y a la investigación es que, a través de esquemas comprensivos, explican dimensiones y procesos escolares en ámbitos contextuales determinados.

Respecto del uso del concepto eficacia, desde la perspectiva de la teoría organizacional, es necesario distinguir y cuidar la perspectiva que se utiliza. El “modelo de eficacia” más difundido, corresponde a un modelo que pone un particular énfasis en temas de productividad y eficiencia.

La literatura especializada distingue otros modelos alternativos, como el de Relaciones Humanas, Modelo de Sistema Abierto y el Modelo de Procesos Internos. Unos representan flexibilidad versus control, o bien con marcada orientación hacia lo interno o externo.

Probablemente este es uno de los puntos débiles en la aplicación de los modelos de eficacia ya que, si “productividad y eficiencia” son representados exclusivamente por los resultados escolares, entendidos estos sólo como los avances en los aprendizajes o habilidades asociadas a lo cognitivo, dejan de lado otros aspectos del desarrollo escolar como son los de desarrollo social, emocional y moral que en general no son considerados en los

procesos tradicionalmente estudiados en la investigación de escuelas efectivas, ni en sus indicadores tradicionales.

La aplicación de cualquier modelo de eficacia escolar entonces tendrá que progresivamente tomar en cuenta una perspectiva de “eficacia” más amplia que la tradicional circunscrita a resultados, superando y complementando este límite que aparece como importante, pero al mismo tiempo muy reducido a la hora de analizar la actividad escolar.

Los diseños de Modelos de Eficacia escolar son la determinación de las variables claves que la investigación de campo distinguió en escuelas efectivas y que se resume bien a través del cuadro desarrollado por Sammons, Hillman y Mortimore (1998).

Cuadro N°3. Claves Escuelas Efectivas

Tópicos	Características
1. Liderazgo profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Firme y dirigido. - Enfoque participativo - Profesionista sobresaliente
2. Visión y objetivos compartidos	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad de propósito - Consistencia en la práctica - Colaboración y trabajo colegiado
3. Ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Atmósfera ordenada - Ambiente de trabajo atractivo
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Optimización del tiempo de aprendizaje - Énfasis académico - Enfoque en el aprovechamiento
5. Enseñanza con propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Organización eficiente - Claridad de propósitos - Práctica adaptable
6. Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas globales elevadas - Comunicación de expectativas - Desafío intelectual
7. Reforzamiento Positivo	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina clara y justa - Retroalimentación
8. Seguimiento de avances	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de desempeño del alumno - Evaluación del funcionamiento de la escuela
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Elevar la autoestima del alumno - Posiciones de responsabilidad - Control del trabajo
10. Colaboración hogar – escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos

11. Una organización para el Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Formación y actualización del personal - académico basadas en la escuela
--	---

Fuente: Sammons, Hillman y Mortimore (1998).

Los Modelos de eficacia escolar han permitido complementar los estudios y tener una visión de la escuela como organización. Al interior de estos núcleos problemáticos actúan diversas variables que aumentan o disminuyen los problemas mencionados. En este contexto, la literatura especializada señala que a partir de los años 1970 surge un movimiento de investigación en torno a las “Escuelas eficaces” que pretendía en principio determinar empíricamente la influencia de los centros educacionales en la formación de la población escolar. Paulatinamente estos estudios se orientaron a determinar el tipo y grado de influencia de diversas variables en los resultados escolares, y con posterioridad los estudios fueron asumiendo una línea tanto de explicación de los cambios educativos como de las posibilidades de intervención de la realidad escolar, dando origen a los programas de intervención aplicada.

En un primer momento, dichos estudios se centraron en las variables que inciden en los procesos educativos a nivel de centro escolar y posteriormente en la explicación del aprendizaje de los alumnos en el aula, pasando así entonces de centro escolar al aula.

Bajo otras perspectivas como las de Sammons *et al.* (1998), aparecen once factores que son muy coincidentes con los expuestos desglosándose de manera especial la visión y metas compartidas y la cooperación familia-escuela. Como factores independientes se agrega la necesidad de un sistema de valores que oriente el trabajo, una interacción y comunicación eficiente, un ambiente de colaboración y la delicadeza de los equipos directivos.

En términos generales, se puede encontrar como núcleos de orientación y conocimientos para el buen funcionamiento de los centros docentes y principios de escuelas eficaces, a saber la educabilidad de los aprendices, una orientación hacia los resultados y procesos, la necesidad de asumir responsabilidades con los estudiantes y la atención a la comunidad escolar.

Como modelos explicativos de la eficacia de las escuelas los que aportan una visión sistémica o comprensiva incluyen tanto variables relativas a la escuela como a la instrucción en el aula, recíprocamente influenciadas. Los investigadores en el campo de las escuelas eficaces tenían una orientación más cuantitativa, utilizaban una metodología correlacional y se centraban en los resultados de los alumnos. En este contexto, predominaba una racionalidad del Currículo eminentemente técnica, donde la labor pedagógica se centraba en objetivos y resultados prácticos. Por el contrario, los estudiosos en el campo de la mejora de la escuela tenían un conocimiento basado principalmente en la práctica, con una orientación cualitativa y una escasa utilización entre ambas tradiciones.

Los estudios sobre la eficacia de la escuela se han abierto a conocer los procesos de cambio, a implicar a los profesores y a la comunidad educativa, y a aceptar los aportes de otros conocimientos disponibles. Por su parte, la tradición de la mejora de la escuela ha incorporado el conocimiento generado en la investigación sobre las escuelas eficaces y ha incorporado el análisis de los niveles del sistema educativo

Considerando su experiencia y las investigaciones realizadas en el campo de la Gestión Escolar, el MINEDUC ha desarrollado el Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar, modelo que apunta a generar capacidades necesarias para que cada escuela se transforme en un centro de calidad y efectividad a partir de su propia identidad.

Cabe destacar que, el Marco de la Buena Enseñanza, señala procesos críticos de la gestión pedagógica. Estos son los siguientes:

- Preparación de la enseñanza: profesoras y profesores requieren tener un conocimiento acabado de los contenidos de su disciplina, pero a la vez de las herramientas pedagógicas que permiten una adecuada mediación entre contenidos, estudiantes y el contexto de aprendizaje;
- Programación e implementación de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Los docentes requieren diseñar, seleccionar y organizar

estrategias que otorguen sentido a los contenidos que se enseñan. El dominio de este proceso se verifica en los instrumentos de planificación y evaluación que el/la docente elaboren. Se relevan las habilidades de los docentes en la organización de oportunidades de aprendizaje interesantes y productivas;

- Reorientación y evaluación de los aprendizajes: En este ámbito es fundamental el monitoreo permanente, tanto de la implementación curricular como de los aprendizajes que los estudiantes van alcanzando. Este seguimiento debe permitir tanto la retroalimentación a los estudiantes, como a los docentes en la perspectiva de reorganizar el proceso de enseñanza planificado; y
- Responsabilidades profesionales: Se relevan las responsabilidades profesionales en la obtención de aprendizajes para todos los estudiantes y la reflexión permanente sobre la práctica para abordar las necesidades de los estudiantes; pero también se requiere adquirir conciencia sobre las necesidades de los aprendizajes de los docentes para conducir mejor el proceso. Este dominio excede los límites del aula, estableciendo que la relación con los pares, con el establecimiento, la comunidad y el sistema educativo son importantes para el logro del propósito principal.

2.1.2 Educación y su relación con la Pobreza

Considerando los planteamientos de Arriagada (2005), la pobreza es de naturaleza compleja, relacional y multidimensional. Las causas y características de la pobreza difieren de un país a otro y la interpretación de la naturaleza precisa de la pobreza depende de factores culturales, como los de género, raza y etnia, así como del contexto económico, social e histórico.

Según la Iglesia Católica de Chile (1980), la educación puede ser definida como el *“conjunto de actividades tendentes a producir cambios en las pautas de comportamiento personales y sociales, en función de la promoción humana y del desarrollo social”* (p. 7). En este contexto se señala que la educación está fuertemente relacionada a la pobreza, ya que es en este contexto donde la educación adquiere mayor relevancia en relación a la obtención de las necesidades básicas, constituyendo, a veces, la única salida a la situación social de pobreza.

En este sentido, el estudio “Un Enfoque Global de la Pobreza y Superación”, realizado por La Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza en 1999, señala que la falta de oportunidades en el área de educación es lo que refuerza el círculo de la pobreza y de la desigualdad.

Esto es así, puesto que la educación es la principal vía de adquisición de capital humano. Por tanto, los bajos ingresos de los hogares pobres se originan en la baja productividad laboral de quienes poseen insuficiente capital humano. A su vez, los niños de estos hogares pobres obtienen logros educativos muy inferiores en las pruebas SIMCE, en comparación con estudiantes procedentes de hogares medios.

Sin embargo, como plantea Valdebenito (2011), a través de dichas pruebas sólo se intenta medir la calidad de la educación en término de un número o puntaje numérico que serviría como referente para determinar si un establecimiento educativo es de buena o mala

calidad. Es decir se apunta más bien al producto y no al proceso, ni tampoco a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la distribución de las oportunidades educativas es un factor determinante para las futuras oportunidades laborales, así como para el desarrollo de virtudes cívicas y morales que hacen posible desarrollar una vida social más digna.

La relevancia de la educación es un hecho indiscutible para garantizar que los de escasos recursos tengan oportunidades de alcanzar calificaciones y conocimientos que le permitan lograr mejores condiciones de vida y aprovechar plenamente sus potencialidades. Sin embargo, aunque el discurso sobre el vínculo entre educación y superación de la pobreza es generalizado en el mundo, la desigualdad en cobertura y calidad en los distintos niveles de educación dejan a los pobres y a sus hijos en situación de vulnerabilidad.

Tradicionalmente, la organización de la enseñanza se ha basado en el supuesto de que la vida se divide en dos etapas, primero, un período de instrucción que corresponde a la niñez, adolescencia y juventud, y segundo, una etapa de trabajo productivo, donde la enseñanza no existe. En la actualidad, este supuesto no es factible por los diversos cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos a los que se ve enfrentado las sociedades actuales, los que llevan a prolongar el período de enseñanza, llegando incluso hasta la adultez tardía (Peiró, 1990).

La deserción temprana del sistema educacional tradicional debido a la necesidad de trabajar para aportar económicamente al grupo familiar, trae como consecuencia que el joven o adulto posteriormente, se sienta en la necesidad de buscar oportunidades para estudiar, teniendo que hacerlo entonces en centros de educación para adultos.

Los programas de educación, ofrecen la posibilidad de adquirir y fortalecer conocimientos y habilidades que permitan enfrentarse mejor al mundo de hoy, además de dotar de ciertas capacidades para mejorar las posibilidades de encontrar trabajo o de ser

promovidos en el mercado laboral. Sin embargo, y para que esto ocurra, es necesario que exista un equilibrio entre las oportunidades laborales que ofrece el mercado y la capacitación ofrecida, pues cuando la capacitación es poco contundente, las oportunidades de trabajo para los trabajadores capacitados son limitadas, en períodos de baja demanda laboral (Farné, 2009)

La preocupación de la sociedad chilena por la educación de las clases sociales bajas, surge a comienzos del siglo XX, como respuesta al crecimiento acelerado de los sectores obreros urbanos. Así, en 1901 se funda una Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros en Santiago, que junto a otras iniciativas de distintos sectores de la Sociedad, como Universidades, la Iglesia Católica y Diarios, tenían como objetivo integrar a los grupos populares al modelo de desarrollo vigente. Con esta educación, el obrero adquiriría los sentimientos de equidad y de respeto por la ley.

En 1920 se promulgó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, creándose así las “Escuelas Primarias para Adultos”, pasando a tener reconocimiento oficial. Entre 1940 y 1950, la educación de adultos se realiza exclusivamente por iniciativa estatal, posee un carácter supletorio y pretende llegar a quienes desertaron tempranamente o simplemente no asistieron a la escuela. En 1960, se desarrollan diversos programas de Educación de Adulto, que incorporan la preparación para el trabajo y la participación comunitaria. En este sentido, se crea el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP) y el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP).

Actualmente, la Educación, básica y media, se encuentra en un proceso de reforma, con el objetivo de responder a las exigencias actuales y enmarcada en el concepto de Educación Permanente, que implica una educación continua, orientada a todas las etapas de la vida y a todos los ámbitos en que ésta se desarrolla: personal, familiar, laboral y social. También se busca mejorar la calidad de las alternativas ofrecidas y ampliar la cobertura. Estas modificaciones serán implementadas gradualmente a partir del año 2006.

Con respecto a la formación técnica de trabajadores, esta se encuentra a cargo del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), perdiendo así la formación integral entregada por la educación de adultos nocturna.

La educación popular va más allá de lo que se ha concebido tradicionalmente como educación, es entendida como una herramienta que puede utilizarse en los sectores populares para la transformación de la realidad que los afecta (Magendzo, 1991).

Además, procura que lo que se enseña sea válido para esa sociedad en particular, por lo que rescata la propia cultura. Su objetivo es mantener y desarrollar solidaridad en el pueblo y transformarlo en eje de la reconstrucción y generación de organizaciones sociales. Esta educación ha permitido contar con un contingente humano que adquiere relevancia en la sociedad y que proviene de los sectores más desposeídos de la población.

Los adultos que han pasado por un proceso de educación popular, no sólo adquieren formación técnica en un área determinada, sino que además, en su mayoría, inician un proceso de cambios que comienza con la recuperación de la autoestima, lo que a su vez lleva a la reconstrucción de la identidad personal. Estos cambios influyen también en los familiares más directos de los educandos, llevando a modificar comportamientos típicos sobre roles y funciones desarrollados en el hogar (Magendzo, 1991)

Los nuevos programas de formación profesional y técnico están principalmente enfocados en la inserción laboral, antes que en la formación propiamente tal. Estos programas reemplazan las políticas públicas de capacitación por empleo subsidiado, además de proponer una transferencia del sector informal hacia el sector formal de la mano de obra. También se focalizan en la capacitación de los marginados del sistema educativo y productivo, buscando el autoempleo y la formación de microempresas por parte de ellos mismos. Se busca primariamente la inserción de jóvenes desempleados y mujeres jefas de hogar al mercado.

La educación y el trabajo, generalmente funcionan paralelamente, a pesar de que este último es inherente a aquellas personas que quedaron excluidas de la educación formal, sólo algunos programas integran formación laboral con nivelación educativa o alfabetización y estrategias para mejorar la calidad de vida. Sin embargo, según Puryear y Jewers (2009), *“la desigualdad en América Latina se debe sustancialmente a la extraordinaria concentración de la población con mayor renta, y a su ausencia en el sector de la población más pobre”* (p. 2).

Cabe destacar que en América Latina, la expansión de la cobertura educacional no se ha acompañado por un aumento en su calidad, lo que ha llevado a incrementar las diferencias sociales. Además, el aumento de la escolaridad no ha implicado mayores probabilidades de empleo, ya que el mercado laboral es el principal reproductor de las diferencias sociales a través de la discriminación de los grupos marginales. Por otro lado, la capacitación en sí no aumenta la productividad ni opera como inversión social, a menos que sea acompañada de un proyecto integrado de educación-trabajo y de una política estatal de redistribución social. En este sentido, se hace trascendental el aporte del Estado y del sector empresarial, para que la Educación de Adultos cumpla con sus objetivos y las expectativas de quienes participan en ella.

Los alumnos que participan de la Educación Técnica, buscan, por un lado, mejorar su situación laboral, obtener un título que los valide o mantener su empleo, y por otro, dignificarse como personas, apoyar a sus hijos y/o cambiar su relación con el cónyuge. Lo que realmente logran, en la mayoría de los casos, es fortalecer su autoestima, aumentar su capacidad de compartir y reconocer el papel educativo del grupo.

Debido a esto, las instituciones que entregan este tipo de educación tienen la responsabilidad de innovar tecnológicamente, articular la demanda y la oferta y cumplir con las expectativas de los estudiantes.

Por lo general, se piensa que la preparación para el futuro sólo afecta a los niños, mientras que los adultos representan el presente, pero la prolongación de la vida humana, hace necesario que todo adulto esté preparado para el futuro que le tocará vivir, además cabe

considerar que los adultos son los educadores de las futuras generaciones, por lo que deben estar al tanto de los avances y de la tecnología moderna. Por último, no se debe olvidar que el futuro, lo hace el hombre de hoy.

El Informe de la UNESCO de 1998, declara que existen aproximadamente 150 millones de niños sin escolarizar en el mundo entre los 6 y los 11 años (Gimeno, 2000). En este contexto, el autor postula que existe una cierta creencia al depositar en el proceso educativo escolarizado todas las esperanzas de salvación para los sujetos y la sociedad, en los supuestos que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y la sociedad y por ende la cultura. El autor, agrupa en la dimensión teleológica de la educación, cuatro grandes fines: fundamentación de la democracia, estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto, difusión e incremento del conocimiento y de la cultura, e inserción de los sujetos en el mundo (Gimeno, 2000).

Desde la postura crítica al ámbito socio educativo, se puede mencionar que las instituciones educativas continúan re-produciendo el modelo social imperante, en que la estratificación social y selectividad gobiernan el ámbito educativo. Todavía no podríamos asegurar que pertenecemos a una sociedad justa, con igualdad de oportunidades para todos y todas.

Es evidente que cada ser humano es portador de un capital cultural, que está directamente relacionado con la propia experiencia de vida y entorno sociocultural. En este contexto Gimeno (2000), señala que el ambiente, la naturaleza del entorno y la propia historia dotan a las personas de oportunidades o las privan de ellas. En dicho escenario, el autor deja de manifiesto que la realidad sociocultural que le toca vivir a cada ser humano, permitirá dar un sello a las posibilidades de desarrollo de los sujetos.

El rol que desempeña la experiencia socio-histórica en la definición del capital cultural de un individuo, investigaciones vinculadas al tema de la justicia social y educación, corroboran por ejemplo la relación existente entre clase social, grupo étnico, región, y los resultados en el acceso a la educación superior. En este contexto, es que en los últimos

cuarenta años se viene discutiendo que el sistema educativo formal, reproduce las desigualdades de la estructura social. De hecho, el Informe Coleman *et al* (1966) sobre las oportunidades educacionales, publicado en 1996 señala la importancia que tiene el trasfondo étnico y social en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

A nivel local, la realidad educacional chilena ha demostrado este tipo de resultados en las pruebas de medición nacional, como el SIMCE y Prueba de Selección Universitaria (PSU), en las que quedan evidencia de la asociación que se realiza entre tipo de establecimiento educacional y resultados alcanzados. Al respecto, llama la atención de que históricamente en Chile se suman estas perspectivas, que no hacen más que profundizar la brecha educacional ya existente, lo que evidentemente genera preocupación y desconcierto cuando se habla de calidad y equidad en educación.

Desde otra perspectiva, investigaciones recientes incorporan variables intra-escuela, como valores agregados relevantes, que inciden en los resultados educativos, independientes del factor socio-económico, tales como: gestión escolar, administración de la escuela, liderazgo del director, autonomía, ratio, docentes motivados, relaciones afectivas, mitigando el impacto del contexto (Casassus, 2003). Sin embargo, el capital cultural simbólico, económico, de clase, sigue siendo en Chile, la variable de mayor peso en la inamovilidad social e inserción laboral²².

En un estudio realizado a Escuelas Básicas por Bellei, Muñoz, Pérez, y Raczynski (2004), que atienden a alumnos(as) de bajo nivel socioeconómico, pero que poseen alto nivel de logro en los resultados del SIMCE, reveló que los elementos comunes de escuelas efectivas en sectores de pobreza manifiestan los siguientes aspectos:

- Claridad de objetivos y convencimiento de principios;
- Claridad de misión. Definición de objetivos educacionales precisos, orientadores y fáciles de recordar y expresar:

²²Véase Desarrollo Humano en Chile, Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2002.

- El Proyecto Educativo Institucional es elaborado en forma participativa, lo que comprende un diagnóstico compartido y acciones consensuadas para el logro del objetivo buscado;
- Existe un contenido reiterado en la misión institucional y es que todos pueden aprender. En varias escuelas se repite como objetivo último el que todos los alumnos(as) aprendan, que no existen personas incapaces de aprender. Por lo tanto, sólo se logra el objetivo si todos, absolutamente todos, aprenden;
- Existe apoyo especializado en educación diferencial, pues se reconoce como uno de los aspectos claves para la generación de mecanismos de evaluación diferenciada, situación que hace posible en definitiva, el principio, antes indicado, de que todos pueden aprender, si se respeta el ritmo de cada uno;
- Existe convencimiento por parte de los profesores y directivos, de que los alumnos y alumnas con que se trabaja, pueden obtener grandes logros educacionales. Se reitera en las diversas experiencias, un alto nivel de expectativa en los alumnos y alumnas;
- Existe un fuerte trabajo de elevación de la autoestima de los y las estudiantes;
- Formación centrada en los estudiantes. Una educación participativa, que tiene como centro el aprendizaje autónomo de los alumnos y alumnas; y
- Existe un buen conocimiento de los estudiantes, lo que implica una comunicación frecuente entre profesor y alumno. Un conocimiento cercano, que se facilita en muchos casos por la vivencia en el mismo sector de profesores y alumnos (principalmente en escuelas rurales).

A partir de lo antes expresado, y siguiendo a Bellei *et al.* (2004), podemos reconocer los siguientes aspectos distintivos para los actores que participan de una educación orientada por la efectividad de sus procesos:

a. Respeto de las características de los Profesores y las Profesoras:

De esta manera, el hacer referencia a la política educativa de calidad y equidad, permite para efectos del estudio comprender las bases que orientan a las diversas comunidades educativas en la aplicación de una política establecida a nivel internacional y su contextualización nacional, regional y local.

- Existe compromiso de los profesores(as) con sus estudiantes.;
- Compromiso del profesor con la labor pedagógica. Maestros preocupados de lograr una educación pertinente que parte de la realidad del estudiante, como condición necesaria para una adecuada mediación pedagógica;
- Alto nivel de perfeccionamiento, lo que les significa manejo de nuevas técnicas y apertura a la innovación;
- Los profesores demuestran un buen dominio de los conocimientos que imparten;
- Profesores con un buen dominio de las metodologías de enseñanza. Son profesionales de buen nivel en didáctica; y
- Profesores con un buen manejo de grupo. Profesores que logran un ambiente que facilitan la interacción educativa, que saben generar condiciones de posibilidad para una buena enseñanza.

b. En relación con la Metodología de la enseñanza y acentos educativos:

- Existe un propósito claro y formativo, conectado con la vida cotidiana de los alumnos(as);
- Existe una metodología de enseñanza, que busca el logro del aprendizaje autónomo de los alumnos(as), donde los estudiantes aprenden haciendo y los contenidos que se entregan se contextualizan, acercándolos a la realidad de los alumnos(as). Las clases implican habitualmente trabajo en grupo y una activa participación de los alumnos(as), lo que se complementa, en varios casos, con la utilización de guías de aprendizaje o materiales concretos, elaborados por los propios profesores;
- Se privilegia la tarea de la comprensión lectora y la expresión de ideas. Para este fin, es común el uso de la estrategia de lectura silenciosa, redacción de texto y el debate de ideas;
- Se trata de lograr entre los alumnos(as) un adecuado razonamiento matemático. En varios casos de clases de matemáticas observadas, se menciona que los estudiantes elaboran problemas matemáticos, los cuales por lo demás se construyen habitualmente desde la vida cotidiana que ellos llevan;
- Existe una mayor cantidad de tiempo de dedicación para las materias referidas a lenguaje y matemática; y
- El centro del trabajo de las escuelas consideradas, es la formación en valores y actitudes de sus estudiantes. Existe una preocupación por ir más allá de la formación intelectual, siendo lo principal la formación en valores, tales como la honestidad y la tolerancia. De hecho, la casi totalidad de las escuelas consideradas, mencionan que la preparación específica para el SIMCE, no

está dentro de sus tareas habituales, el logro de buenos resultados en su medición, es fruto de un trabajo formativo amplio. Se reconoce sí, en la mayoría de los casos, que si se prepara a los estudiantes para que sepan responder en los formatos que utiliza el SIMCE.

c. Liderazgo del Director(a):

- Personas comprometidas con la labor pedagógica;
- Experiencia como docente e incluso como Director; (c) con un trabajo en "terreno" más que de oficina;
- Política de "puertas abiertas" para toda la comunidad escolar, profesores, estudiantes y apoderados;
- Preocupación por lo "humano", no sólo por lo laboral o estudiantil presente en cada situación, lo que se traduce en un compromiso con sus profesores, alumnos(as) y apoderados con un reconocimiento entre los profesores y superiores directos, de su calidad docente y de manejo administrativo;
- Los Directores(as) entregan libertad y depositan confianza en los profesores con relación a su tarea docente; y
- Mantienen un alto nivel de estimulación, mediante felicitaciones, signos, premios y reconocimientos.

Complementando lo anterior, según Leithwood (2004, citado en Fullan, 2006), los directores exitosos se caracterizan por tres acciones centrales:

- Establecen propósitos claros (visión compartida, metas grupales, y altas expectativas de desempeño);

- Fomentan el desarrollo del capital profesional (apoyo individual, estimulación intelectual/emocional, y modelamiento); y
- Rediseñan la organización (instalación de culturas y estructuras colaborativas, y construcción de relaciones productivas con los padres y la comunidad).

Por su parte, Darling-Hammond y Post (2000) sostiene que la naturaleza del liderazgo directivo influye en la calidad de la enseñanza y en la retención de profesores altamente calificados, señalando que la mayoría de los recientes estudios sobre este tema relaciona el compromiso de los docente con un estilo de liderazgo centrado en el valor del trabajo colaborativo. Lo anterior supone centrar la actuación directiva en la misión, la cohesión cultural, a través de normas, valores y creencias compartidas, y crear sistemas de incentivos que refuercen los valores culturales de la institución.

d. Los padres, apoderados y comunidad local:

- Compromiso de responsabilidad con las condiciones que la escuela requiere para un buen aprendizaje de sus hijos. Esta situación se expresa, principalmente en la exigencia de la asistencia a clases y del cumplimiento de las tareas solicitadas a sus hijos(as);
- Las escuelas poseen una valoración y conciencia del aporte de los padres y apoderados para el logro de resultados de aprendizaje de calidad. Hay conciencia que sin el compromiso de los padres y apoderados, sin la estimulación que ellos brindan, no es posible un buen aprendizaje, son ellos los responsables de exigir a sus hijos el tiempo necesario para cumplir sus deberes escolares; y
- Los padres y/o apoderados, manifiestan, al igual que profesores y alumnos(as), una alta expectativa con relación a logros que alcanzarán sus hijos(as). Por lo general la expectativa de estos padres y apoderados, es la de un logro muy por lo superior a lo que ellos alcanzaron.

Cada uno de los elementos señalados, permiten comprender que la escuela es un escenario en el que se puede alcanzar la transformación de los sujetos y el desarrollo integral de los educandos, no obstante, existen una serie de variables que permitirán el cumplimiento real de ello.

Por otra parte, según un estudio realizado en Finlandia (Hargreaves, Halász & Pont, 2007), se encuentra que el liderazgo directivo juega un rol importante en los aprendizajes que los estudiantes logran, señalándose como factores claves los siguientes:

- Estructura organizacional, donde los líderes de la escuela contribuyen al logro del aprendizaje de los estudiantes;
- Colaboración entre escuelas, con lo cual se distribuye el liderazgo con la participación individual y grupal de profesionales;
- Comunidades de aprendizaje, a nivel de escuela, que contribuyen al liderazgo pedagógico para abordar en forma colectiva el aprendizaje de los estudiantes y el mejoramiento permanente de los docentes.

Por su parte, Eyzaguirre (2004) plantea un conjunto de claves para enfrentar la educación en pobreza y permitir el mejoramiento de la calidad educativa, se sintetizan en 10 aspectos que son:

1. Convicción de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos.
2. Convicción de que la instrucción académica es importante.
3. La educación en pobreza no difiere de la educación del resto del sistema.
4. Necesidad de focalizar los proyectos educativos.
5. Importancia de imprimir un sentido de urgencia a la gestión educativa.
6. Relevancia de instaurar una cultura del esfuerzo.
7. Necesidad de entregar un currículo enriquecido.
8. Escoger métodos probados que funcionan.

9. Aplicar evaluaciones externas en forma constante.
10. La importancia de generar un ambiente personalizado y ordenado.

De esta manera, la escuela aparece como un escenario que requiere de una estructura académica que permita enfrentar la educación en pobreza y permitir el mejoramiento de la calidad educativa.

Por otro lado, se puede señalar que en la institución escolar, sigue predominando un enfoque tradicional donde transmitir y reproducir códigos de una cultura dominante gobierna la escuela, donde aún existe una dinámica mecánica de hacer por hacer, y una tendencia humana a la repetición, bajo la lógica instrumental mediática de adaptarse a un sistema social. En este sentido, Hargreaves (2006) sostiene que las escuelas deben educar a los niños y jóvenes para la economía del conocimiento, lo que implica romper con las prácticas del pasado para dar paso a un currículo cognitivamente más desafiante y creativo, agregando que los profesores necesitan trabajar en forma colaborativa con sus pares, más que limitarse a una práctica aislada.

Aún más, el desarrollo de la ciencia y la tecnología no necesariamente se han traducido en desarrollo y progreso para la humanidad toda. En este contexto, no ha logrado generar un pensamiento crítico que permita cuestionar, sino reproducir un modelo epistemológico, social y cultural.

Existe una gran responsabilidad desde el ámbito de la educación hasta los mismos educadores, considerando que la cultura, la ciencia, la tecnología, la sociedad, la política y la propia condición del ser humano que se construye a sí mismo con relación a otros seres humanos. Desde esta reflexión, se puede analizar el sentido de lo educativo y su relación con sus fundamentos filosóficos antropológicos y culturales.

Por último, es importante señalar que los resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2007²³, señalan que las situaciones que

²³CASEN: Empleo y Educación para Superar la Pobreza y la Desigualdad. Santiago, septiembre 2007.

pueden generar o no situación de pobreza están determinada en parte importante por el acceso a un puesto de trabajo, pero sin duda, también a mayor capital humano y cultural, entendida ésta como escolaridad.

2.2 Sistema Educativo Chileno

2.2.1 Ley General de Educación

La educación en Chile ha avanzado desde una etapa en la que el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de las instituciones era el principal requerimiento, a otra en que la calidad de los aprendizajes y su distribución social son una exigencia prioritaria. Esta nueva etapa es de mayor complejidad, porque debe hacerse cargo de brechas significativas en la calidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas.

La demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y participación. Se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas.

Por eso, el primer requisito para elevar la calidad del conjunto de la educación nacional es resolver el grave problema de falta de equidad, de discriminaciones arbitrarias y de segmentación que se vivencian al interior del sistema educativo. No bastan los innegables mejoramientos alcanzados en la plataforma de condiciones básicas de funcionamiento de la educación parvularia, básica y media y, particularmente, los esfuerzos de la reforma curricular y técnico-pedagógica de los últimos años. Es indispensable abordar, también, como gran tarea nacional y de Estado, el mejoramiento de la calidad de la educación e inseparablemente, la lucha por la equidad y contra las discriminaciones y las disparidades.

La sustitución de “Enseñanza” por “Educación” es expresiva de la adopción de un concepto más amplio y actualizado, que implica, por una parte, la idea de formación de

personas, a partir de apoyar y encauzar positivamente su desarrollo integral y, por otra, implica la valoración del concepto de aprendizaje, que es central y constitutivo de la educación. En cambio, el concepto de “Enseñanza” involucrado en la denominación de la ley orgánica constitucional que por este proyecto se deroga, es más restrictivo. Su adopción en 1990, representó una involución. La Ley General de Educación consigna de manera especial el derecho a la libertad de enseñanza, regulando las diversas expresiones del mismo.

La libertad de enseñanza es, en primer lugar, el derecho preferente y primordial de los padres a escoger el establecimiento educacional para sus hijos. Son los padres los que eligen, para tales efectos, el lugar donde desean educar a sus hijos, y no el establecimiento educacional el que elije o selecciona a los padres.

Asimismo, el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, es otra materialización de la libertad de enseñanza, la que incluye del derecho a elaborar los planes y programas propios de estudio, por los cuales se ceñirán, y a elaborar su propio PEI, a través del cual éstos señalarán su ideario y visión, conforme al que se desarrollará la institución y se establecerán los mecanismos que propendan al aseguramiento de la calidad de los aprendizajes.

El establecimiento educacional podrá también optar libremente a ser reconocido oficialmente por el Estado, caso en el cual deberá cumplir con los requisitos previamente establecidos.

La educación, al potenciar el desarrollo de las personas, cumple múltiples funciones sociales que la convierten en un bien público, ya que contribuye al desarrollo económico y social del país, otorga y transmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la sociedad.

La ley refuerza el derecho a la educación, de escaso desarrollo en la ley que se deroga, con énfasis en la equidad y en la no discriminación de los alumnos. Regula así, el

derecho a la educación, derecho de carácter universal y cuya gratuidad es garantizada desde el primer nivel de transición de la educación parvularia, estableciendo, asimismo, un concepto de comunidad educativa y un claro desarrollo de derechos y deberes de los actores del proceso educativo.

El Estado deberá velar para que el acceso y ejercicio de estos derechos sea en igualdad de oportunidades para todos los alumnos, por lo que deberá establecer medidas de discriminación positivas o compensatorias que reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, territoriales, étnicas o de algún tipo de discapacidad, entre otras.

Con el fin de asegurar y promover la igualdad de oportunidades de los alumnos en el sistema educativo, el proyecto incluye, además, normas que prohíben los procesos de selección de alumnos en establecimientos subvencionados por el Estado, desde el primer nivel de transición de la educación parvularia hasta el 8º año de la educación general básica. Se busca garantizar en ellos la no discriminación arbitraria y excluir causales basadas en la condición socio- económica de los alumnos. Por otro lado, el proyecto manteniendo la norma introducida por la ley N° 19.688, resguarda el derecho a la educación de las alumnas, de modo que el embarazo y la maternidad no constituyan impedimento para el ejercicio de su derecho a la educación.

En concordancia con lo anterior, se establecen normas que prohíben expulsar alumnos a causa del rendimiento escolar o reprobación, prohibiendo, asimismo, su expulsión durante el año académico por no pago de compromisos contraídos, a modo de resguardar el derecho a la educación de los alumnos, sin perjuicio de otros derechos de que sea titular el sostenedor.

La ley reconoce el derecho a una educación de calidad, regulando el deber del Estado de velar por ésta, debiendo establecer las condiciones para ello y verificando permanentemente su cumplimiento.

Es menester destacar que el concepto de educación de calidad establecido en la Ley General de Educación, pone énfasis en el desarrollo integral de los alumnos, y no sólo en el logro de estándares de aprendizaje, entendiendo que el objetivo es brindar una formación que abarque competencias, conocimientos y valores sustentados en la democracia y la solidaridad.

En este sentido, todos los actores del proceso educativo son responsables de alcanzar una educación de calidad, deben ser evaluados conforme a criterios objetivos y transparentes, y deben rendir cuenta pública respecto de los logros educativos. Los resultados de las evaluaciones deberán ser informados a la comunidad educativa, cuando corresponda.

De esta forma, se establece como deber del Estado la gratuidad, desde el primer nivel de transición, de la educación parvularia, básica y media; de garantizar y velar por la calidad de la educación; de asegurar y promover la información en relación a los aspectos más relevantes de la misma; de asegurar la equidad del sistema y de las instituciones educativas a través de discriminación positiva y medidas compensatorias cuando las circunstancias ameriten; de promover la igualdad de oportunidades y la inclusión en la educación.

Esta ley consagra un derecho a la educación inspirado en el principio de la educación permanente. El aprendizaje debe estar al alcance de las personas a lo largo de toda su vida, comenzando en la educación parvularia y terminando en la certificación de competencias laborales, para aquellos que no optaron por la educación superior.

El principio de participación y colaboración constituye una pieza clave para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con una educación de calidad con equidad. Por eso, esta ley contempla la participación de los integrantes de la comunidad educativa, quienes tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo.

Asimismo, promueve la formación de Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y establece el deber de contar con un Consejo Escolar en la educación básica y media, el cual se hace extensivo a los establecimientos particulares

pagados, entendiendo que estas vías de participación enriquecen y aportan al proceso educativo.

De este modo, se reconoce que una educación de calidad es fruto del esfuerzo común entre estudiantes, padres o apoderados, profesionales y asistentes de la educación, y sostenedores públicos y privados.

La Ley General de Educación consigna grandes avances en materia curricular, por lo menos, en tres dimensiones: modernización del currículo, flexibilidad y cobertura de poblaciones específicas; y calificación y certificación de aprendizajes y competencias. Se actualiza el currículo estableciendo, por primera vez, objetivos terminales de aprendizaje para la educación parvularia, definiendo el requerimiento formativo de este nivel educativo. Se reformulan los objetivos terminales de aprendizaje de la educación básica y media, y se establecen objetivos de aprendizaje más ricos, que abordan las dimensiones personales, sociales y cognitivas del aprendizaje, así como la formación en valores.

Especialmente, se promueve el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, el sentido de pertenencia a la nación, el respeto a la diversidad, la valoración de las formas pacíficas de convivencia, el cuidado del medioambiente. Se reconocen formaciones diferenciadas científico humanista, técnico profesional y artística en la enseñanza media, y se abre la posibilidad para crear otras diferenciaciones.

Se establece, además, que los alumnos deben ser evaluados de modo objetivo y con pautas conocidas, y tienen derecho a ser promovidos, cumpliendo ciertas exigencias, y a desplazarse entre modalidades y tipos de formación diferenciada en enseñanza media.

2.2.2 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

Como ya ha señalado anteriormente, en plena Sociedad del Conocimiento, los sistemas educativos están presentando gran atención al concepto de calidad, con fines de comparabilidad, lo cual supone procesos de transformación, cumplimiento con estándares,

rediseño curricular, y mejoramiento de la gestión educacional. En consecuencia, el uso de indicadores para medir la calidad cobra auge, como planeta Barrio (2006), debido al impulso que, a nivel internacional, se da a la evaluación de los sistemas educativos de la comparación de resultados entre territorios y sectores.

Ante los desafíos de este nuevo escenario, surge el SACGE, como un conjunto de herramientas de gestión y recursos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, esto es, de las condiciones organizacionales para la obtención de resultados educativos. Se propone, por tanto, articular iniciativas, herramientas, recursos e incluso agentes integrantes, tales como, directivos, supervisores y sostenedores, que debieran implicarse activamente en procesos de aseguramiento de la gestión escolar.

El SACGE es un instrumento de política pública del Ministerio de Educación de Chile, que incorpora a los establecimientos educacionales a un recorrido de mejoramiento continuo, que busca elevar las capacidades de gestión de la organización escolar para darle sustento a su propuesta curricular, a través de la evaluación de los procesos y resultados permitiendo establecer estrategias de mejoramiento sustentables de la calidad educativa. Como enfoque normativo se alimenta de, al menos, tres fuentes:

- a) La literatura disponible sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas;
- b) Influencia de sistema de *Total Quality Management* (TQM) y sistemas de acreditación o certificación de la calidad, tales como, el *Malcolm Baldrige Award* (Estados Unidos), el Modelo Europeo de Excelencia y Calidad de la Gestión Empresarial (EFQM), y el Premio Nacional a la Calidad (Chile); y
- c) La tendencia internacional de reformas al sistema educativo basadas en estándares y marcos de actuación (Nueva Zelanda, Australia, Canadá e Inglaterra).

Este sistema de aseguramiento de la calidad se materializa a través de un conjunto coordinado de procesos, dispositivos y recursos de apoyo orientados a producir condiciones institucionales, para el mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados. La razón para la progresiva relevancia de este enfoque reside en la importancia que la evaluación ha ido adquiriendo como elemento que garantiza el dinamismo y efectividad de los sistemas educativos. Una vez incorporados al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión, los establecimientos educacionales, realizan una serie de procesos consecutivos y complementarios entre sí, que les permiten avanzar en su recorrido de mejoramiento continuo, entre los cuales se ubican los siguientes:

- **Proceso de Diagnóstico Institucional:** El proceso de Diagnóstico Institucional, consta de una reflexión interna desarrollada a través de la Autoevaluación Institucional, y opinión externa entregada por el Panel de Expertos. La Autoevaluación constituye el paso inicial del sistema de aseguramiento y su propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo realiza cotidianamente. Además, permite identificar ámbitos que pudieran ser entendidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión escolar.

Este proceso se valida a través de una Evaluación externa realizado por un equipo de profesionales del Ministerio de Educación y del DAEM (Dirección de Educación Municipal) o Corporaciones Municipales, que han sido entrenados y acreditados para tal efecto.

- **Proceso de Planificación del Mejoramiento:** El proceso de Planificación del Mejoramiento constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo del sistema de aseguramiento, pues en él deben diseñar y planificar las acciones que permitan instalar o mejorar las prácticas, en los ámbitos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que el establecimiento necesita para optimizar sus sistemas de gestión y mejorar sus resultados.

- **Proceso de Seguimiento del Plan:** Un punto clave de este proceso es su sustentabilidad y en este sentido, se debe entender que esta condición no se satisface sólo por la incorporación de recursos financieros y materiales al establecimiento, sino que cada vez es más claro que ello depende de la generación de capacidades en los propios actores institucionales y por lo tanto, el rol de acompañamiento, asesoría y transferencia que les cabe a los responsables de la administración y supervisión técnica de los procesos educativos a nivel local es fundamental. El punto de partida de una apropiada implementación es la apropiada planificación. Sin embargo, para obtener el mayor provecho de esta planificación es necesario ir monitoreando las distintas etapas del plan. Es por ello, que el seguimiento se vuelve fundamental.
- **Proceso de Cuenta Pública:** El proceso de Cuenta Pública o *Accountability*, en el marco del sistema de aseguramiento, tiene como objeto transparentar los avances, dificultades y desafíos de mejoramiento que se han registrado a partir de la implementación de sus distintos componentes y por otro, comprometer los esfuerzos de la comunidad interna y externa del establecimiento en las acciones que se hayan planificado.

A continuación, se presenta en detalle, las fases asociadas a la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE):

2.2.3 Proceso de Diagnóstico Institucional

El proceso de Diagnóstico Institucional, consta de una reflexión interna desarrollada a través de la Autoevaluación Institucional, y opinión externa entregada por el Panel de Expertos. La Autoevaluación constituye el paso inicial del sistema de aseguramiento y su propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo realiza cotidianamente. Además, permite identificar ámbitos que pudieran ser entendidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión

escolar. Este proceso se valida a través de una Evaluación externa realizado por un equipo de profesionales del Ministerio de Educación y de la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) o de las Corporaciones Municipales, que han sido entrenados y acreditados para tal efecto;

Un buen diagnóstico es un paso fundamental para determinar el sentido de la tarea, los cambios necesarios para lograr los objetivos propuestos y para comprometer a los agentes integrantes que deben realizarlos. Así lo sugieren las investigaciones acerca de las fuerzas que rigen el cambio en educación, donde se destaca el papel que tienen las personas implicadas y las instituciones en que éstas actúan, en el origen y el mantenimiento de cualquier transformación educativa (Fullan, 1993).

En este sentido, el Diagnóstico Institucional sugiere:

- Sensibilizar a todos los actores de la comunidad escolar en la convicción que todos los estudiantes pueden y deben aprender y que la tarea fundamental de la escuela es, por lo tanto, realizar acciones intencionadas para mejorar el aprendizaje de todas y todos ellos;
- Convocar a la comunidad escolar a participar activamente en la autoevaluación y en la subsiguiente definición de las áreas a mejorar y su priorización;
- Organizar un sistema de reuniones para trabajar el diagnóstico que permita la participación de los diversos agentes integrantes en la evaluación de los distintos aspectos de las áreas de Gestión Curricular, de Recursos, Liderazgo y Convivencia Escolar, en las que los establecimientos educacionales debieran estar desarrollando acciones intencionadas, sistemáticas, y sometidas a permanente revisión y evaluación. Para estos efectos, la participación podrá ser diferenciada según el foco del área a evaluar, garantizando la representatividad de cada estamento: estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación, docentes, directores/as, profesores/as encargados y el sostenedor;

- Procurar que el proceso sea conducido por el/la directora/a o, en su defecto, por los profesionales con más experiencia en tareas de esta naturaleza, a quienes corresponderá determinar las estrategias más adecuadas para asegurar que los participantes analicen todas las variables consultadas y respalden lo afirmado con fundamentos y/o evidencias; y
- Asegurar la participación del sostenedor en la mayor parte del proceso dada su responsabilidad en el logro de las metas del Plan de Mejoramiento Educativo.

Sin embargo, es conveniente insistir en la necesidad de que el análisis realizado a nivel de las escuelas tenga una puesta en común en el Microcentro con el objetivo de someterla a reflexión y programación compartida, para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo.

El Diagnóstico Institucional se realiza por medio del Proceso de Autoevaluación Institucional y constituye el paso inicial del Sistema de Aseguramiento. Su propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo realiza cotidianamente. Además identifica ámbitos que pueden ser priorizados como oportunidades para el mejoramiento de su gestión.

Para su realización, el establecimiento educacional describe las prácticas de gestión de la escuela o liceo (evidencias) en relación al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, utilizando para ello un instrumento, que funciona en base a una escala de medición estandarizada para procesos de calidad (Malcolm Baldrige), adaptada a la gestión escolar.

La organización del Proceso de Autoevaluación y validación considera los siguientes aspectos:

- Transferencia de contenidos y metodologías
- Duración del proceso de Autoevaluación
- Conocimiento de la Guía de Autoevaluación
- Constitución de Equipos de Trabajo

Las unidades técnicas de las secretarías regionales son responsables de transferir los contenidos y metodologías recibidas al resto de la comunidad educativa. Para ello, existen diversos materiales de apoyo como CD interactivo y página WEB del Ministerio. El modo más adecuado para abordar el proceso de autoevaluación, es mediante la formación de equipos de trabajo que asuman responsabilidades definidas y que dichos equipos sean liderados por el director (a) o alguno de los integrantes del equipo que hubiese participado de capacitaciones desde el Ministerio de Educación.

Los equipos de trabajo deben estar constituidos por profesionales del establecimiento que tengan un conocimiento y experiencia adecuada de las prácticas que se están evaluando. Por ejemplo, los directivos deberían estar presente, en el Área de Liderazgo, aunque también podrían participar de otras áreas; los docentes y los profesionales con funciones técnico-pedagógicas deben participar en el Área de Gestión Curricular; ambos, más el orientador en el área de convivencia; y así sucesivamente. Con la conformación de los equipos de trabajo se asegurará una mayor participación de los distintos actores y su responsabilización por la información levantada.

Las evidencias elaboradas por cada equipo deben socializarse entre ellos, con el objeto de que cada integrante de los diversos equipos de trabajo tenga una visión global de la dinámica de la gestión institucional, a la luz de las Áreas y Dimensiones del Modelo de Gestión.

Las principales funciones y tareas de los equipos de trabajo son las siguientes:

- a) Recopilar la información necesaria para fundamentar la valoración de las prácticas de gestión y resultados del establecimiento;
- b) Redactar las evidencias y ordenar la información en base a los medios de verificación;
- c) Evaluar cada una de las evidencias de acuerdo a los niveles de calidad;

- d) Participar en reuniones para retroalimentar, revisar y ratificar el trabajo realizado;
y
- e) Registrar la información en la página Web. Cabe señalar que el Director (a) del Establecimiento educacional, es el responsable de cerrar la Autoevaluación.

La Aplicación de la Guía de Autoevaluación es una instancia de reflexión colectiva de la comunidad educativa, respecto de la efectividad de los procesos de Gestión y sus resultados. Dicha reflexión se encuentra guiada por las preguntas que emanan de cada elemento de gestión del Modelo de Calidad. Su propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo realiza cotidianamente. Adicionalmente, permite identificar ámbitos para el mejoramiento de su propia gestión escolar.

El aprendizaje de criterios y procedimientos de trabajo, exigirá un mayor esfuerzo y tiempo para su comprensión metodológica. Por lo tanto, es necesario que el equipo directivo del establecimiento, su equipo de gestión, el Sostenedor y la Secretaría Ministerial de Educación, acuerden los tiempos en los cuales se desarrollará la Autoevaluación Institucional, con el fin de facilitar todo el proceso, respetando, los plazos establecidos por la Unidad de Gestión y lo estipulado por el MINEDUC.

La validación del Diagnóstico Institucional revisa la Autoevaluación presentada por los establecimientos educacionales en base a un procedimiento de validación técnica y constatación de medios de verificación en terreno.

Es realizada por un panel compuesto por profesionales de educación, externos al establecimiento educacional, los que han sido capacitados para evaluar la validez y nivel de calidad presentado por las escuelas y liceos a través de las evidencias.

- Los materiales de apoyo para el proceso de diagnóstico institucional y validación son:
- Sentido y Orientaciones del Sistema de Aseguramiento;

- Manual del Proceso de Autoevaluación 2007: Documento que entrega información respecto a las fases, conceptos y métodos de evaluación utilizados en la Autoevaluación Institucional;
- Guía de Autoevaluación 2007: Pauta de Evaluación para ser autoaplicada por los establecimientos educacionales;
- Manual para la Elaboración de Evidencias y Datos en la Autoevaluación;
- Manual Uso Plataforma Web: Documento con indicaciones para el uso de la página web; y
- Encuesta de Satisfacción: Instrumento que permite obtener datos para responder a la Dimensión de Satisfacción de la Comunidad del área de Resultados.

2.2.4 Planes de Mejoramiento Educativo

El Plan de Mejoramiento, constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo del establecimiento educacional. En este proceso, la institución diseña, planifica, ejecuta y evalúa acciones que permitan instalar o mejorar sus prácticas en dimensiones o elementos de gestión específicos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que necesita para optimizar procesos de gestión y mejorar sus resultados en aprendizajes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa.

El Plan de Mejoramiento Educativo es una herramienta que sitúa a los establecimientos en una lógica de trabajo que apunta al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes, para esto, debe comprometer a toda la comunidad a participar y trabajar por mejorar los resultados de un establecimiento y sus Prácticas Institucionales y Pedagógicas. Esta herramienta permite a los establecimientos abordar cuatro áreas de proceso que consideran el quehacer habitual de un establecimiento, estas áreas son: Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia y Gestión de Recursos.

Según el MINEDUC (2008), esta etapa incluye acciones como las siguientes:

- Generación de instancias de participación de toda la comunidad educativa, para el levantamiento de propuestas de mejoramiento de los aprendizajes;
- Realización de consultas a las y los asistentes de la educación y los estudiantes, respecto de los ámbitos que consideran necesario abordar y mejorar;
- Establecimiento de espacios de trabajo con las y los docentes para el análisis y la definición de las metas de aprendizaje y las acciones orientadas a mejorarlas;
- Análisis conjunto entre el sostenedor o sostenedora, las y los directivos y docentes de las necesidades de Asistencia Técnica Especializada, en las áreas que se proponen mejorar;
- Análisis de los recursos disponibles en la escuela y los apoyos necesarios para llevar adelante las acciones a incorporar en el Plan de Mejoramiento Educativo;
- Creación de instancias de retroalimentación, por parte de toda la comunidad escolar, a medida que avanza la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo;
- Análisis de las posibilidades de actuar en red y de aprovechar sinergias de recursos entre distintas escuelas;
- Establecimiento de los modos de monitorear y evaluar el cumplimiento del Plan; y
- Definición de los plazos para cerrar esta etapa.

El proceso de Planificación del Mejoramiento Educativo constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo del sistema de aseguramiento, pues en él deben diseñar y planificar las acciones que permitan instalar o mejorar las prácticas, en los ámbitos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que el establecimiento necesita para optimizar sus sistemas de gestión y mejorar sus resultados. Se trata de una herramienta de gestión que permite apoyar la toma de decisiones de la organización educativa en torno a su quehacer

actual y al camino que deber recorrer para adecuarse a los cambios y demandas que le impone el entorno.

Los propósitos constitutivos del proceso de planificación del mejoramiento se fundamentan en el análisis del entorno interno y externo, con perspectivas micro y macro estructurales. Las instituciones identifican sus debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas, así como su ámbito competitivo, con lo cual establece estrategias encaminadas a resolver problemáticas que favorezcan el logro de los objetivos institucionales. En consecuencia, este proceso es constante e integrador de las diferentes áreas de la organización educativa, a través de la misión y la visión institucional. En este sentido, toma vigencia la forma como se hace explícita y se socializa la estrategia a diferentes niveles para facilitar la gestión académica, administrativa y financiera.

Las características centrales de este proceso de gestión orientada a los resultados son las siguientes:

- Identificación de objetivos, indicadores y metas que permitan evaluar los resultados;
- Identificación de niveles concretos de responsables del logro de las metas;
- Establecimiento de sistemas de control de gestión internos donde quedan definidas las responsabilidades por el cumplimiento de las metas en toda la organización, así como también los procesos de retroalimentación para la toma de decisiones;
- Vinculación del presupuesto institucional a cumplimiento de objetivos; y
- Determinación de incentivos, flexibilidad y autonomía en la gestión de acuerdo a compromisos de desempeño.

Un punto clave de este proceso es su sustentabilidad y en este sentido, se debe entender que esta condición no se satisface sólo por la incorporación de recursos financieros y materiales al establecimiento, sino que cada vez es más claro que ello depende de la generación de capacidades en los propios actores institucionales y por lo tanto, el rol de acompañamiento, asesoría y transferencia que les cabe a los responsables de la administración y supervisión técnica de los procesos educativos a nivel local es fundamental. El punto de partida de una apropiada implementación es la apropiada planificación. Sin embargo, para obtener el mayor provecho de esta planificación es necesario ir monitoreando las distintas etapas del plan. Es por ello, que el seguimiento se vuelve fundamental.

El Plan de Mejoramiento, constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo del establecimiento educacional. En este proceso, la institución diseña, planifica, ejecuta y evalúa acciones que permitan instalar o mejorar sus prácticas en dimensiones o elementos de gestión específicos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que necesita para optimizar procesos de gestión y mejorar sus resultados en aprendizajes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa.

Durante este proceso el establecimiento deberá reconocer la calidad de sus propias prácticas de gestión y generar las condiciones institucionales necesarias para la instalación o mejoramiento del trabajo de las mismas con el fin de alcanzar resultados.

El Plan de Mejoramiento da contenido y dirección al cambio que en el establecimiento educacional se piense sobre las prácticas de gestión, buscando impactar en sus resultados de aprendizajes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa.

El Diseño del Plan de Mejora se organiza en torno a elementos de la gestión priorizados por el establecimiento, que se presentan como una oportunidad para optimizar procesos de gestión y mejora de sus resultados de aprendizaje, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa.

El diseño del Plan de Mejoramiento considera tanto aspectos operativos como metodológicos. Los aspectos Operativos tienen relación con la transferencia de contenidos y metodología, el equipo participante en la capacitación regional debe transferir los sentidos, contenidos y metodologías, a la comunidad educativa. Para ello, se cuenta con material de apoyo y formato en la página *web* del MINEDUC. La duración del proceso del Plan de Mejoramiento es de dos años. Específicamente la fase de diseño requiere de un mayor esfuerzo y tiempo para su comprensión metodológica. Por lo tanto, es necesario que el equipo directivo del establecimiento, su equipo de gestión, el sostenedor y la Secretaría Ministerial de Educación, acuerden los tiempos en los cuales se desarrollará la fase de diseño, con el fin de facilitar dichos tiempos, respetando los plazos establecidos por la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo del MINEDUC.

Los insumos necesarios para realizar de manera óptima la fase de diseño del Plan son: informe final de Autoevaluación del establecimiento, Informe final de Validación del panel externo, Documentos de Apoyo (Contenidos relevantes de los elementos de gestión, Orientaciones del Plan de Mejoramiento, entre otros).

Durante este proceso el establecimiento deberá reconocer la calidad de sus propias prácticas de gestión y generar las condiciones institucionales necesarias para la instalación o mejoramiento del trabajo de las mismas con el fin de alcanzar resultados.

El Plan de Mejoramiento da contenido y dirección al cambio que en el establecimiento educacional se piense sobre las prácticas de gestión, buscando impactar en sus resultados de aprendizajes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa.

Por otro lado, el establecimiento deberá seleccionar a partir del Área de Resultados aquellos elementos de gestión que sean significativos para elevar su nivel de logro o satisfacción, una vez implementado el Plan de Mejoramiento.

Una vez que el establecimiento educacional ha definido su foco, establece una relación entre los resultados y los procesos, contestando la siguiente pregunta:

- ¿Qué elementos de gestión de las áreas de procesos son determinantes para el logro del foco específico previamente identificado?

Para ello hay que relacionar los 48 elementos de gestión de las áreas de procesos, (a partir de las prácticas descritas en la autoevaluación) con cada uno de los focos específicos de los elementos de gestión del área de resultados seleccionado.

Cabe señalar que los establecimientos educacionales deben tener como referente las prácticas contenidas en la evidencia que han presentado en su autoevaluación. Una vez que el establecimiento educacional determina y define sus requerimientos en el punto anterior, debe verificar los recursos con que ya cuenta, para lo cual deberá responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué tiene o con qué cuenta actualmente el establecimiento?
- ¿Qué tiene desde el MINEDUC? (se relaciona con todos los servicios o recursos que el Ministerio instala y/o transfiere a los establecimientos educacionales).
- ¿Qué tiene desde la Dirección de Administración de Educación Municipal,(DAEM)? (se relaciona con todos los servicios o recursos que el DAEM instala y/o transfiere a los establecimientos educacionales).
- ¿Qué tiene desde otras instituciones a nivel local? (se relaciona con todos los servicios que se instala y/o desarrollan desde otras instituciones públicas (ministerios y servicios) y privadas (corporaciones, fundaciones, ONG's) entre otras, hacia el establecimiento).

Una vez que el establecimiento ha determinado el tipo de actividad, a las cuales se asignaron los recursos (requerimientos), determina con los que cuenta actualmente para su ejecución; determinando o precisando los requerimientos que por diversas razones ningún actor puede sostener y, en consecuencia se requiere invertir o solicitar fondos concursables

del Ministerio de Educación para su ejecución. Es decir, la institución relaciona lo que tiene y cuenta para determinar lo que finalmente solicitará al MINEDUC vía concurso. Por lo tanto, para cada una de las acciones que necesitan recursos deberá señalar:

- Destino del recurso a requerir: estableciendo quienes serán los beneficiarios;
- Adquisición o contratación: el establecimiento deberá especificar con claridad qué tipo de recurso adquiere o contrata; y
- Cuantificación y valorización del tipo de recurso que adquiere o contrata: el establecimiento deberá cuantificar (cantidad) el recurso a adquirir o contratar y además, señalar la valorización (costo) de dicho recurso.

Para llevar a cabo las fases del Plan de Mejora, los establecimientos pueden consultar el Manual de Planes de Mejora que entrega mayores antecedentes sobre la formulación y seguimiento del plan.

Finalmente, es importante señalar que el SACGE aparece como una política de gobierno que se sitúa en cierta comprensión del Estado y del sistema escolar en particular: En este contexto, el sistema escolar chileno no escapa al cuadro general de un país con regulaciones mínimas que define marcos, estándares y regulaciones para la gestión y *accountability* de las escuelas y liceos subvencionados del país.

2.2.5 Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)

El fundamento de la Subvención Escolar Preferencial es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país. Por primera vez, el sistema de financiamiento no sólo se asocia a la entrega de recursos por prestación del servicio educativo, sino también a los resultados que alcanzan las y los estudiantes. Para ello exige compromisos que involucran y comprometen a toda la comunidad escolar. Los sostenedores

voluntariamente adscriben a esta Subvención a los establecimientos bajo su dependencia y deciden y asumen todas las responsabilidades que ella implica.

La Subvención Escolar Preferencial se instaura con la Ley N° 20.248, promulgada el 02 de febrero del año 2008. Los objetivos de la ley están orientados a asignar más recursos por Subvención a los estudiantes más vulnerables. Esta asignación de recursos se realiza mediante la Subvención Escolar Preferencial, que se entrega por cada uno de las y los alumnos prioritarios, matriculados en los establecimientos educacionales. La Ley reconoce que el costo de la enseñanza es mayor, a medida que aumenta la vulnerabilidad socioeconómica de las y los estudiantes.

Adicionalmente, se crea una Subvención por Concentración, que entrega un monto de recursos, según la proporción de alumnos y alumnas prioritarias en relación al total de estudiantes matriculados en el establecimiento. La Ley reconoce que no sólo importa la condición del niño y la niña, sino que el entorno de aprendizaje juega un rol fundamental en el proceso educativo.

Para llevar a cabo esta ley se requiere establecer compromisos, por parte de las y los actores educativos, para mejorar la calidad de la enseñanza. Las y los sostenedores, según establece la Ley, asumen compromisos. Ellos están asociados al mejoramiento de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes y de los procesos del establecimiento que impacten en ellos. Estos compromisos se expresan en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que cada sostenedor suscribe con el MINEDUC. El Convenio tiene una vigencia de cuatro años y puede renovarse por períodos iguales.

El sostenedor firma un único Convenio por el conjunto de escuelas bajo su administración que adscriba a la Subvención Escolar Preferencial. El Convenio contiene:

- Compromisos con las y los estudiantes, en especial los más vulnerables;

- Aceptación de las y los alumnos que postulen entre el primer nivel de Transición y sexto Básico, de acuerdo a procesos de admisión, sin considerar el rendimiento escolar pasado o potencial de las y los postulantes;
- Aseguramiento de que en los procesos de admisión, no sea requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del o la estudiante que postula a una escuela;
- Eximición a las y los alumnos prioritarios de los cobros referidos a financiamiento compartido. No pueden ser objeto de cobro alguno que condicione su postulación, ingreso o permanencia en el establecimiento;
- Retención de las y los alumnos, entre primer Nivel de Transición y sexto Básico, sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para la renovación de su matrícula; y
- Aseguramiento del derecho de las y los alumnos a repetir de curso en un mismo establecimiento, a lo menos en una oportunidad por cada nivel de enseñanza. Esa no será una causa para cancelar y no renovar su matrícula.

Compromisos institucionales y pedagógicos:

- Destinar la Subvención Escolar Preferencial a la implementación de las medidas comprendidas en un Plan de Mejoramiento Educativo, con especial énfasis en las y los alumnos prioritarios. También pueden impulsar asistencia técnico-pedagógica especial, para mejorar los resultados de las y los alumnos con bajo rendimiento académico;
- Elaborar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad escolar, que contemple acciones desde primer nivel de Transición

hasta octavo Básico en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos;

- Establecer y cumplir metas de resultados académicos de las y los alumnos, en especial de los prioritarios, concordadas con el MINEDUC, en función de los resultados que se obtengan por aplicación del SIMCE.
- Acreditar el funcionamiento efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro General de Padres y Apoderados;
- Acreditar la existencia de horas docentes destinadas a cumplir la función técnico-pedagógica y asegurar el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas;
- Cautelar que las y los docentes de aula presenten al director o directora del establecimiento, dentro de los primeros quince días del año escolar, una planificación educativa anual de los contenidos curriculares;
- Contar con una malla curricular que incluya actividades artísticas y/o culturales y deportivas que contribuyan a la formación integral de las y los alumnos;

Compromisos de información a la familia y autoridades ministeriales:

- Informar respecto del PEI y su reglamento interno. Esta información debe estar dirigida a las y los postulantes, y a sus madres, padres y apoderados. Ellos deberán aceptar por escrito el PEI de la escuela que elijan para sus hijos o hijas;
- Resguardar que los procesos de admisión de los establecimientos sean de conocimiento público en los proyectos educativos;
- Informar a las madres, padres, apoderadas y apoderados sobre la existencia de este Convenio. Enfatizar las metas fijadas en materia de rendimiento académico;

- Presentar anualmente al MINEDUC y a la comunidad escolar un informe relativo al uso de todos los recursos percibidos por Subvención Escolar Preferencial y de los demás aportes contemplados en la Ley. Dicho informe debe incluir la rendición de cuentas respecto de todos los recursos recibidos por concepto de esta Ley; y
- Señalar dentro del Convenio, el monto de las subvenciones o recursos que se reciben por la vía del financiamiento público. Esta información debe ser actualizada anualmente. Además, el sostenedor municipal deberá señalar el aporte promedio de los tres años anteriores a la suscripción del Convenio.
- La Subvención Escolar Preferencial establece compromisos específicos para las y los sostenedores y el MINEDUC. Son las y los actores que firman el Convenio y deben cumplir funciones diversas, pero complementarias.

Finalmente, señalar que el del Sostenedor es fundamental y sus responsabilidades son:

- Presentar la postulación de los establecimientos a la Subvención Escolar Preferencial, a través de la plataforma informática que el MINEDUC dispone para este fin;
- Suscribir el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa;
- Asignar los recursos de la Subvención Escolar Preferencial a las acciones de mejoramiento planificadas por los establecimientos;
- Trabajar con las y los integrantes de la comunidad educativa, particularmente con las y los directivos de los establecimientos, en la elaboración de su Plan de Mejoramiento Educativo;

- Fomentar la articulación de las acciones de mejoramiento que se definan con las políticas comunales de educación;
- Revisar la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo y retroalimentar el trabajo de la escuela;
- Presentar el Plan de Mejoramiento Educativo ante el MINEDUC, para su aprobación en el caso de las escuelas clasificadas como emergentes;
- Contribuir al cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo de las escuelas; y
- Mantener a disposición del MINEDUC un estado anual de resultados financieros. Así dará cuenta de los ingresos provenientes del financiamiento público y de los gastos realizados, por un período mínimo de cinco años. El informe deberá contemplar la rendición de cuentas respecto de todos los recursos recibidos por concepto de la Ley SEP.

En síntesis, el sostenedor o la sostenedora tiene la responsabilidad final por el cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo. Debe velar por el progreso de la calidad educativa de los establecimientos de su dependencia y asegurar mayores y mejores condiciones educacionales para las y los estudiantes más vulnerables.

Para efectos de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial, las fases involucradas son:

Primera Fase: Comunicación y difusión de los aspectos clave de la Ley.

Segunda Fase: Postulación y firma de los Convenios.

Una vez que el o la sostenedora cuenta con toda la información de alumnos prioritarios y la clasificación de sus escuelas, debe decidir con cuáles establecimientos desea participar. No es condición que postule con todos a la Subvención Escolar Preferencial.

Respecto a la Elaboración e Implementación de Planes de Mejoramiento Educativo, el Convenio establece que sostenedores y escuelas que participan de la Subvención Escolar Preferencial, deben diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo, de cuatro años de duración.

La escuela y su sostenedor, cuentan con un año como plazo máximo para la elaboración del Plan. Éste debe ser construido de manera participativa con todos los integrantes de la comunidad escolar. La escuela, a través de su sostenedor, puede optar también por la contratación de una institución externa, inscrita en el Registro de Asistencia Técnica, que la asesore en este proceso, tanto para la elaboración como para la posterior implementación del Plan de Mejoramiento Educativo.

El Plan de Mejoramiento Educativo, es el foco central del proceso en el marco de la Subvención Escolar Preferencial, el sostenedor debe presentar ante el Ministerio de Educación un Plan de Mejoramiento Educativo, por cada escuela adscrita.

El Plan de Mejoramiento Educativo es el instrumento a través del cual se planifica y organiza el mejoramiento educativo. Éste precisa los compromisos adquiridos durante la vigencia del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa y establece las metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar, indicando los recursos asociados.

Los requisitos del Plan de Mejoramiento Educativo, están asociados a fijar las Metas de Efectividad del rendimiento académico de los estudiantes que deben lograrse en el transcurso de la ejecución del Plan, en especial de las y los alumnos con bajo rendimiento, a saber:

- Contemplar acciones desde el primer Nivel de Transición en la educación parvularia hasta octavo Básico.
- Considerar acciones en las áreas de gestión curricular, liderazgo escolar, convivencia escolar y/o gestión de recursos.

- Involucrar a toda la comunidad escolar en su elaboración e informar especialmente a madres, padres y apoderados.

Los requisitos del Plan de Mejoramiento Educativo de acuerdo a la clasificación de la escuela, establecen las obligaciones de los sostenedores en relación al Plan de Mejoramiento Educativo, de acuerdo a la clasificación de escuelas.

Los sostenedores están obligados a presentar un Plan de Mejoramiento Educativo por escuela autónoma que incorpora a Subvención Escolar Preferencial. Sin embargo, dicho Plan no requiere, para su implementación, ser aprobado por el Ministerio de Educación.

El sostenedor de una escuela emergente, además de cumplir con las obligaciones del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, debe procurar que se incorpore en el Plan de Mejoramiento Educativo, lo siguiente:

- Un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento, el que debe incluir la evaluación respecto de los recursos humanos, técnicos y materiales con que cuenta la unidad educativa;
- Un conjunto de Metas de Resultados Educativos a ser logrados durante la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo; y
- La coordinación y articulación de acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de las y los alumnos prioritarios.

Adicionalmente, el sostenedor de una escuela clasificada en recuperación, además de cumplir con el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa y el Plan de Mejoramiento Educativo, debe velar que el establecimiento cumpla con las siguientes obligaciones:

- Establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los alumnos prioritarios, para mejorar su rendimiento escolar;
- Lograr los estándares nacionales correspondientes a la categoría “emergentes” en un plazo máximo de cuatro años, mejorando el rendimiento académico de los alumnos prioritarios;
- Cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo que establezca un equipo tripartito, conformado por un representante del Ministerio de Educación, por el o la sostenedora, o un representante que designe, y por una persona o entidad externa con capacidad técnica sobre la materia. El Plan de Mejoramiento Educativo surgirá de un Informe de Evaluación de la Calidad Educativa del establecimiento, propuesto por la persona o entidad externa, del equipo tripartito;
- Implementar, cumplir y aplicar las medidas de reestructuración contenidas en el Plan de Mejoramiento Educativo; y
- Responder adecuadamente al mayor grado de apoyo y supervisión de externos, que tendrán para cada etapa del proceso.

Al término del Convenio, el Ministerio de Educación evaluará, los Planes de Mejoramiento Educativo, el avance en las metas de resultados educativos y si corresponde, modificará la clasificación de las escuelas a una determinada categoría en función de los criterios que establece la Ley y su reglamento.

2.3 Construcción Social de la Realidad y Educación

2.3.1 Construcción social de la realidad y sus significados

Una perspectiva muy popular en la sociología de la educación hasta fines de los años 60 fue el funcionalismo y procede fundamentalmente de los trabajos del francés Emile Durkheim. El sistema funcionalista, tal como lo emplea Durkheim (1985), consiste en buscar la función desempeñada por una institución (la educación en este caso) en la sociedad en general; es decir, el rol que juega esa institución en la promoción y el mantenimiento de la cohesión y de la unidad social. Todas las grandes instituciones estudiadas por Durkheim se hayan concebidas de esta forma, y la educación no es una excepción. En este contexto, se entiende a la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.

Para Durkheim (1985), sólo de ésta manera pueden quedar garantizadas la cohesión y la supervivencia de la sociedad. Al mismo tiempo en que se exponía esta visión sociológica de la educación, se crea una especialidad, la de la sociología de la Educación, campo que se encarga de evaluar los procesos educativos en las sociedades modernas.

Puesto que la sociología de la Educación tiene la misión de evaluar los alcances y el impacto que tiene la forma de educar en una sociedad moderna, es muy necesario que los profesores del siglo XXI tengan conocimientos de este campo de la sociología, especialmente en los desarrollos de la educación que se produjeron después de la Segunda Guerra mundial, que terminó en 1945 y con la que se inicia un periodo de avances científicos, tecnológicos y culturales en todo el mundo.

La realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. En otras palabras, "...es una realidad que se

expresa como mundo dado, naturalizado, al referirse a un mundo que es "común a muchos hombres"(Berger y Luckman, 1995 p. 39).

De esta manera, es debido al lenguaje que se posibilita la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana. Este acopio social, abarca el conocimiento de mi situación en el mundo, con sus límites y posibilidades, donde ocupa un lugar especial el llamado "*...conocimiento receta*",*en tanto es el tipo de conocimiento... que se limita a la competencia pragmática...es un conocimiento que se refiere a lo que tengo que saber para mis propósitos pragmáticos del presente y posiblemente del futuro* (Berger y Luckman, 1995 p. 40).

De esta manera, se entiende que el sujeto, es un ser humano que construye socialmente su realidad, considerando el lenguaje, como el factor clave para esta creación en un contexto sociocultural determinado. Desde esta perspectiva, iniciar un estudio vinculado a las percepciones de los integrantes de una comunidad educativa, requiere necesariamente de comprender aspectos teóricos vinculados a los significados y construcción social de la realidad de los sujetos.

En este contexto, el sujeto es un ser cultural-social, que construye su realidad y la comprende a través de los códigos reproductivos de la cultura en la que está inserto. En este contexto, el lenguaje aparece como un instrumento de poder y de construcción de la realidad.

Por otra parte, parece importante precisar que la acción del lenguaje como agente constructor de la realidad se registra en escenarios o contextos precisos o instituciones sociales, las que vendrían a ser objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos. Según Berger y Luckman (1995), se necesita establecer de antemano pautas que canalizan la acción del lenguaje en una dirección determinada. Así, las instituciones se convierten en ordenadoras del mundo social y tienen fuerza normativa pues existen por encima y más allá de los individuos.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo aparece como un elemento que permite ser una traducción del significado de la cultura y humanización. Los actores del proceso educativo, otorgan significados a partir de sus motivaciones, intereses, personas, cultura organizacional, considerando a su vez el sistema político-económico-social imperante. Desde este foco de análisis, la escuela aparece como un escenario que otorga una interpretación y traducción de la realidad y su contexto sociocultural.

De esta manera, el proceso dialéctico de construcción social de la realidad es resumido por Berger y Luckman (1995) en que la sociedad es producto humano, la sociedad es una realidad objetiva, el hombre es un producto social.

A partir de lo anterior, el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario, influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social. En otras palabras, quienes se adscriben a estos planteamientos admiten que la realidad varía con las personas, pero consideran que es en el proceso de tratamiento de la información proporcionada por la realidad objetiva donde radica el mecanismo responsable de la existencia de realidades plurales.

En este contexto es fundamental identificar desde qué paradigma los actores del proceso educativo comprenderán el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando que el proceso de enseñar y aprender a aprender, requieren de ciertas estrategias procedimentales que se llevarán a la práctica y que reflejan el enfoque curricular subyacente (Da Silva, 2001). Evidentemente este fenómeno influirá en la construcción de significados de los educandos.

Desde esta dimensión, y dependiendo de las concepciones psicológicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas, históricas, biológicas y epistemológicas, se configurará una concepción teórica de sujeto, aprendizaje, enseñanza, escuela y sociedad distinta a la de cualquier otra cultura.

Desde la concepción sociocultural del aprendizaje, los procesos cognitivos del individuo no pueden estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, socio históricos, socio afectivos, culturales, de clase en el que cada sujeto con otros/as lo vivencia.

Desde este foco de análisis, las percepciones de los actores respecto de la vida cotidiana en la escuela, está relacionada con la concepción que se tenga de los sujetos, de la realidad social y cultural en que están insertos. En este contexto, el estudio refleja de alguna manera, la construcción social que realizan los sujetos en la escuela.

De esta manera los autores, Berger y Luckman (1995) entienden a la sociedad en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella. Estar en sociedad es participar de su dialéctica; sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad nace con predisposición hacia la sociedad para luego llegar a ser miembro de la misma; por lo tanto el individuo es inducido a participar en esta dialéctica. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización que constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social.

2.3.2 Educación y currículo

Muchas veces, aunque se piense y utilice los conceptos de Enseñanza, Educación y Escuela en el mismo sentido, son tres términos absolutamente diferentes. El más general siempre es el concepto de Educación, pues es el proceso que distingue al hombre como ser social. Por el sólo hecho de vivir en una sociedad, el hombre se forma entendiendo la educación como proceso permanente, es decir, desde que nace hasta que muere. Todo el conjunto de aprendizaje que atraviesa su vida se denomina educación. Dentro de todo ese proceso educativo, hay un momento en el que asiste a la Escuela, al cual a veces se le reconoce como el período de la Educación Formal.

La Escuela, sería una Institución social que forma parte de un sistema (el sistema educativo) encargado de la transmisión de determinados conocimientos considerados socialmente significativos. En otras palabras, la sociedad estima importante aprender determinados conocimientos para poder vivir en sociedad).

La sociedad y el conocimiento quedan ligados a la libre decisión de cada familia o a lo que cada persona quiera aprender, pero hay determinados conocimientos que por el sólo hecho de vivir en sociedad, la organización social y política, es decir, el Estado consideran obligatorios.

Dentro de la Escuela se encuentra el Proceso de la Enseñanza que se refiere al conjunto de acciones que desarrolla el docente para la transmisión de esos conocimientos. Por su parte, la pedagogía es la relación docente-alumno a través del aula.

Entonces, al referirse a la didáctica se habla de una restricción (de un acotamiento) en la relación pedagógica al ámbito del aula, al ámbito social, por lo tanto lo que va a mediar no es solamente el conocimiento a secas, o un conocimiento general y desorganizado, sino que va a intervenir, enseñar y aprender un determinado conocimiento y se lo va a tratar. En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje de esos conocimientos tienen determinados objetivos y van a ser dados y aprendidos con estrategias metodológicas establecidas para después ejercer un control acerca de la operatividad y los resultados de ese proceso). Esto contempla una evaluación que también está pensada. Entonces ya no se refiere al conocimiento en general como en otros ámbitos, sino que a algo más complejo y completo que es el Currículo: esto es la didáctica del *currículo* en el ámbito de la educación escolar.

La pedagogía va a tratar de recurrir a la relación pedagógica a través del tiempo, en diversas sociedades y culturas, para ver cómo se interpreta o el rol que se le asigna al educador, al educando, qué pasaba con el conocimiento, qué es y qué papel fundamental juega en esa relación pedagógica el contexto sociocultural y de época.

Si en determinada sociedad, en determinada época, se tiene una visión y se le asigna una función al educador/ando y se piensa al conocimiento de determinada manera, eso seguramente va a repercutir a nivel escolar y áulico. El educador, el educando y el conocimiento van a estar representando en el aula esa visión general de determinada sociedad, cultura y época.

Para analizar y estudiar el hecho educativo se debe analizar cada uno de los elementos fundamentales que intervienen y constituyen este proceso. Entonces la educación es una actividad eminentemente humana. Este educador/ando son seres humanos que han sido concebidos y vistos de distintas maneras según las diferentes teorías. Entonces, se debe en primer lugar llegar a un acuerdo en cómo vamos se verá, pensará y concebirá este ser humano para hacer esta actividad: "la educación".

En pedagogía se visualiza al educando desde la perspectiva de su desarrollo evolutivo. Se observa cómo este ser humano que puede ser niño, adolescente, adulto se convierte en alumno y cuáles son los factores que inciden en su constitución como tal para reflexionar sobre el éxito y fracaso escolar que se tratará.

En el ámbito del currículo, tanto la especificación como la convención hacen referencia al mismo proceso. Se piensa entonces en un mismo objeto de estudio. El currículo puede ser pensado desde diferentes niveles de decisión, es decir, desde el momento de su construcción. En este proceso, compuesto de diferentes fases, van participando personas que tienen distintos grados de desempeño y decisión en la formulación definitiva de ese currículo.

Generalmente, se reconoce como Primer Nivel de Especificación curricular el Nivel Nacional que hace referencia a los lineamientos generales de la política educativa, es donde se centran las bases fundamentales, donde se plantea la dirección general que va a tener la Educación en el país, en ese momento histórico determinado y con esa gestión política. Este nivel influye en el PEI que es elaborado por la Escuela, coordinado por el equipo directivo y con una participación muy activa de los docentes. En ese documento la escuela formula sus

proyectos, qué es lo que pretende, qué función cumple y qué papel desempeña en esa comunidad según las características del grupo de alumnos a los que atiende.

Dentro del PEI hay una parte que corresponde al Proyecto Curricular que hace referencia específicamente al currículo, es decir cómo es el diseño que se elaboró adaptado a las características de esa escuela, en función de sus docentes y alumnos. Cada escuela tiene su PEI.

Todos los niveles de Especificación o Convención Curricular que van desde lo más general, pasan por la escuela llegando al docente, haciéndose más específica y concreta. Siempre, en el paso de cada nivel, el grado de toma de decisiones se ajusta más, es decir, se tiene que reconsiderar el nivel anterior y adaptarlo a las características del contexto que corresponde.

En el ámbito de la pedagogía, se califica a la educación como un hecho o fenómeno complejo. A través del tiempo se vio que el fracaso escolar se daba por diferentes causas. A partir del alumno se intentaba dar una explicación al fracaso escolar y fue por mucho tiempo así hasta hace pocos años, cuando se descubrió que el fracaso escolar tenía en realidad múltiples causales que se convergían y se combinaban para dar este resultado.

Entonces, decir que es un Fenómeno Complejo es entender que ese fenómeno se da por la interrelación, el cruce, la combinación de múltiples factores. No se denomina causas sino factores, porque es un término que implica mayor amplitud. En definitiva, si es complejo abordar su estudio su análisis también lo es, considerando además el azar, lo imprevisible.

Sobre el currículo y la educación en valores, se puede señalar que educar valores no es un hecho de un día, ni siquiera de una asignatura o un semestre sino que necesita una implicación permanente y consecuente a través de un PEI congruente donde todas las acciones tengan una secuencialidad evidente.

Antes de continuar haciendo referencia al currículo se plantea la necesidad de una acotación vital: los valores no pueden formarse de una manera aislada y caótica pues se aspira a una inclusión de los mismos en las formaciones psicológicas complejas para que desde esta instancia regule el comportamiento de manera autodeterminada y reflexiva. Interesa el valor autónomo formado en la base de una actitud dialógica, de constante perfeccionamiento y criticidad. La transversalidad aparece en el currículo como la respuesta al cómo implementar los valores en el mismo.

De acuerdo a Moreno (1999), por la transversalidad curricular entiende el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular que va más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículo en diferentes direcciones, en otros sirven de ejes para otros aprendizajes. Así, incluir un valor de manera transversal implica manejarlo en las diferentes asignaturas, en los distintos años e incluso en el nivel extra docente colindando con la vida extraescolar del estudiante. El valor sobrepasa los límites espaciales del centro escolar y los marcos de las disciplinas para hacerse más consecuente con los diferentes espacios en los que se desenvuelve el sujeto.

Por supuesto, introducir el enfoque transversal en el currículo implica un cambio importante, no sólo en el diseño curricular, sino también en su práctica, lo que conlleva a un giro en la pedagogía tradicional que demanda incluso nuevas formas evaluativas.

En definitiva, el enfoque transversal no sólo se aplica a los valores, sino que para ser realmente consecuente también debe ensayarse en los contenidos, lo que obliga a una evaluación de proceso más que de resultados.

Al hablar de valores, el término evaluación se hace controvertido siendo preferible cambiarlo por comprobación o control sistemático que permita variar los procedimientos seguidos para potenciar el valor desde otras variantes, pero siempre tomando como punto de referencia el análisis de la situación causal individual que realiza el estudiante.

Al respecto Padilla (2006, citado en Ojalvo y Viñas, 2006) plantea que la transversalidad en el currículo impregna toda la vida de un centro educativo, actuando a manera de fusión e impregnación. Al respecto, es importante señalar que la transversalidad no implica agregar nuevos contenidos aislados, es decir, no siempre necesita de un cambio de contenidos o asignaturas, sino más bien de una re conceptualización de los ya existentes donde cada objetivo colegiado trasciende sus propios límites para tributar de una forma u otra a objetivos más generales y de amplio alcance.

Por su parte, Ojalvo y Viñas (2006) señalan que es mejor que una persona aprenda a pensar en términos de valores cuando analiza una realidad, tal como la matemática, la física o las ciencias naturales, más que encasillarse en un espacio y hora determinada, como lo es la clase respectiva. Por supuesto, esta afirmación es bastante rotunda, pues en la educación que se propone debe existir un espacio tanto para la adquisición del conocimiento como para la valoración de las formas de actuar con el mismo. Se aboga por la integralidad, no por el predominio exclusivista de unos contenidos sobre otros, cayendo nuevamente en posiciones excluyentes.

El problema de incluir los valores en el currículo desde la transversalidad no es entonces una simple inclusión de nuevos contenidos, sino que por los métodos mediante los cuales se propicia el desarrollo de los valores, obligan a un cambio en la forma de concebir el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje variando los roles tradicionales de estudiantes y profesores.

El currículo por supuesto, debe ser la primera instancia en que se resuelvan estas aparentes contradicciones o desaciertos:

2. La formación axiológica del estudiante no puede verse recogida en el currículo como un añadido. El hecho de que la formación de valores se potencie a través del proceso de instrucción no lo relega a un segundo plano, sino que debe

enriquecer partiendo de sus métodos, el interés y la motivación hacia la profesión y sus contenidos.

3. Los programas y planes independientemente de que reproduzcan el sistema de valores instituidos socialmente deben dar cabida al cambio, perfeccionamiento e incluso surgimiento de nuevos valores que contribuyen a la mejora del desempeño del profesional.
4. El currículo debe presentarse como un armonizador entre el perfil del profesional, el plan de estudios y los programas de formación a partir de la integración entre las demandas sociales y las características concretas y contextuales de las universidades.

En sentido general, debe acotarse que si no se comprende la verdadera esencia de los ejes transversales y se abordan simplemente como temas añadidos a los ya existentes, únicamente implicarán una sobrecarga de los programas y dificultarán la tarea del docente, sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, puesto que sólo supondrá una nueva temática con viejos procedimientos. Es necesario a la vez un cambio en el *currículo* mostrándose el mismo como:

- Sujeto a cambios en relación con los movimientos sociales y científico-técnicos.
- Flexible de manera que permitan su aplicación contextual.
- Debe favorecer la diversificación.
- Coherente y lo menos distante posibles del currículo vivido.
- Los propios objetivos varían abandonando un tanto la operatividad para ser expresivos exigiendo variantes de actuaciones más abiertas.

Frente a este currículo formal que se propone, de difícil cumplimiento pero perfectamente coherente, estructurado y a la vez flexible, no se debe olvidar la existencia del currículo vivido y tampoco la presencia del currículo oculto: conjunto de normas, costumbres,

creencias, lenguaje y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de la institución educativa.

Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores, se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejados normalmente en la cara informal de la organización, del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos.

¿Qué sucede al respecto? En la misma medida en que el estudiante se sienta partícipe de la institución, que desarrolle mayores sentimientos de identidad en la misma, se va a ir acercando cada vez más a este sistema de normas y valores implícitos, haciéndolos suyos de manera casi subliminal. Sin embargo, los únicos protagonistas y constructores de esta cultura no son sólo los estudiantes, sino también los profesores y las instancias de poder que juegan un papel fundamental en este proceso de formación y transmisión de la identidad cultural de la institución universitaria.

En la actualidad es difícil hallar un docente que no considere importante la formación de valores; sin embargo, la forma en que asuma esta ecuación es bien diversa y controvertida moviéndose desde el relativismo axiológico hasta el ejercicio de la doctrina más estricta.

Se desarrollan entonces una serie de incongruencias: se desea que el futuro profesional sea empático, respetuoso de los derechos del prójimo, porque debe contemplarlo como su igual; sin embargo, el profesor desde una posición de superioridad establece un claro distanciamiento que no viene determinado por los diferentes roles que desempeñan. Se aspira a un profesional solidario, que sepa insertarse en grupos multidisciplinarios manejando una comunicación asertiva, pero las tareas que se propician en el aula tienen un marcado carácter individualista y competitivo no desarrollando aprendizajes cooperativos... los ejemplos pueden tornarse inenarrables por su extensión.

De la misma forma, inciden los comportamientos que se manifiestan en el mismo colectivo de profesores porque los alumnos no solamente aprenden de sus profesores, sino que también enseñan a sus profesores.

Los patrones repetitivos de comportamiento, las normas implícitas, las tradiciones, la comunicación extra verbal, la distribución espacial y del tiempo son factores que se manifiestan de manera continua, casi inconsciente y en la mayoría de las situaciones. En otras palabras, al currículo oculto le es generalmente intrínseco un alto grado de coherencia de la que, en muchas ocasiones, carece el currículo formal.

El *currículo* oculto, referido a los aprendizajes que los estudiantes adquieren sin que aparezcan explicitados en el currículum planificado (Castro, Correa y Lira, 2006), actúa en la cotidianidad, por lo que sus contenidos generalmente no son enjuiciados, concientizados entrelazándose en una trama sólida que las personas usualmente no cuestionan.

Sucede algo curioso en este sentido: se evalúa según los objetivos del currículo formal, en el mejor de los casos se tiene en cuenta parcialmente el currículo vivido, pero se ignora totalmente la influencia del currículo oculto. Si el currículo formal es totalmente contextualizado y se basa en un verdadero y profundo análisis de las diferentes realidades educativas, la coherencia entre los objetivos de éste y lo que se manifiesta en el currículo oculto será mayor.

No se trata de suplantarlo o eliminar el *currículo* oculto, esta tarea sería un despropósito, sino de comprender su influencia y manejarlo de manera que tribute a los objetivos deseados. Por supuesto, si se le brinda al profesor un currículo flexible, adaptable a sus condiciones, se precisa cambiar viejas condiciones pedagógicas; para esto no son suficientes los cambios a nivel curricular, es necesario un arduo trabajo con el profesorado enfocado a:

- Elevar la preparación psicopedagógica del docente, generalmente el profesor universitario es un especialista en la materia del conocimiento científico que

imparte pero carece de los fundamentos psicopedagógicos imprescindibles para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una óptica diferente a la científica. La educación en valores demanda de conocimientos sobre la etapa evolutiva, las características de la formación de valores en la personalidad y el dominio de los métodos adecuados que potencien el desarrollo del valor;

- Modificar el rol tradicional del profesor: El profesor como persona debe adoptar una actitud flexible, de auto perfeccionamiento y crítica constante; y
- Promover un profesor agente del cambio institucional, capaz de mover la inercia de los centros escolares hacia las normas de comportamiento y la escala de valores que se desea lograr en los estudiantes.

Según los planteamientos de Da Silva (2001), el *currículo* aparece por primera vez como objeto de estudio e investigación en Estados Unidos. El modelo institucional de esa concepción del currículo fue la fábrica. Su inspiración teórica fue la organización científica del trabajo de Taylor. En el modelo curricular de Bobitt, los estudiantes deben ser procesados como un producto de fábrica. El autor identifica tres teorías principales del Currículo:

- Teorías Tradicionales
- Teorías críticas
- Teorías Post críticas

Respecto de las teorías tradicionales, el autor señala que la pregunta que se instala es ¿Cómo enseñar? Tradicionalmente la escuela se centraba en teorizar el currículo, se limitaba, según su perspectiva, a discutir sobre cómo organizarlo. De esta manera, los conceptos claves que gobiernan el ámbito de la educación bajo esta perspectiva son: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Metodología, Didáctico, Organización, Planificación, Eficacia y Objetivos; todo lo cual evidentemente refleja que el foco se centraba en elementos de planificación, con una mirada instrumentalizada de la educación.

En relación a las teorías críticas, la pregunta que gobierna el ámbito de la educación es: ¿por qué incluir este conocimiento y no otro? De esta manera, se distancia de forma radical el enfoque tradicional, resultando fundamentales conceptos claves como: Ideología, Adoctrinamiento Cultural y Social, Poder, Clase Social, Capitalismo, Relaciones Sociales de Producción, Concienciación, Emancipación y Liberación, *Currículo* Oculto, y Resistencia; todo lo cual permite integrar elementos de mayor envergadura en el ámbito del desarrollo humano desde la educación formal.

De esta manera, y desde un enfoque crítico, el currículo asume una proximidad con lo que más arriba se presentó como construcción social. En efecto, y desde esta perspectiva, el *currículo* puede entenderse como una invención social, en la cual converge el estado, la nación, la religión, y toda la sociedad (Da Silva, 2001). Más aún, según este mismo autor,

El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los que las teorías tradicionales nos confinaron. El currículo es lugar, espacio, territorio, relación de poder, [...] trayectoria, viaje, recorrido, autobiografía, propia vida, forja de identidad, texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad (p. 187).

Con lo anterior se refleja que el *currículo* abarca otros ámbitos del ser humano y desde un enfoque más integrador. Respecto de las teorías pos-críticas²⁴, Da Silva (2001) señala que ésta comparte las mismas preocupaciones por cuestiones de poder, pero dejan de lado la oposición entre poder y conocimiento, conectando significado, identidad y poder. Los conceptos que gobiernan esta teoría son: Identidad, Alteridad, Diferencia, Subjetividad, Significación y Discurso, Saber, Poder, Representación, Cultura, Género, Raza, Etnia, Sexualidad y Multiculturalismo.

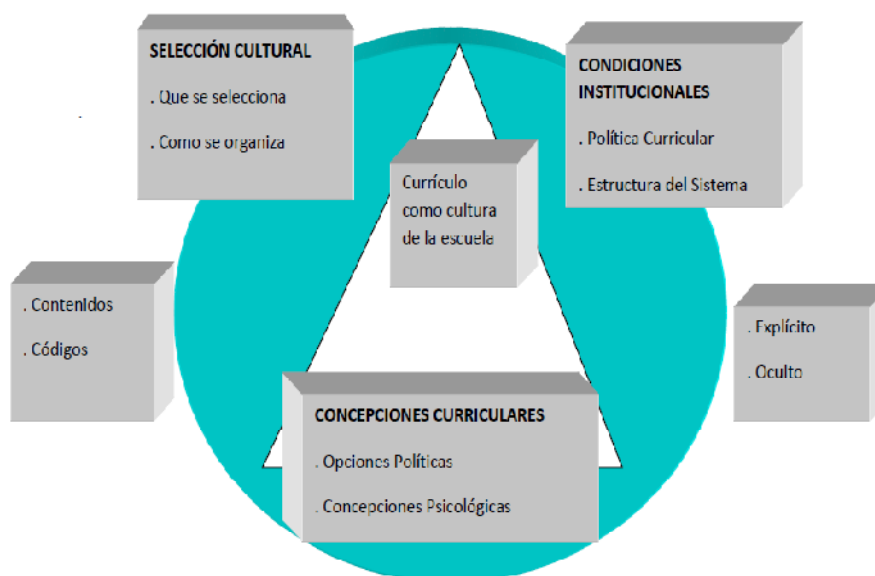
²⁴ El apelativo pos o post, está fuertemente vinculado a la discusión filosófica entre modernidad y post-modernidad, la que en sus aspectos centrales reconoce el agotamiento del paradigma de la conciencia como la única manera de entender e interpretar el mundo. Desde esta perspectiva, las estructuras, en tanto categorías que servían para comprender e interpretar la realidad ceden su espacio a variantes más subjetivas, particulares o locales, lo que en el ámbito educativo se traduciría en el abandono de análisis macros y el privilegio de micro-estructuras.

Por su parte, Gimeno (2000), plantea que las concepciones curriculares son las formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo teórico práctico que es el currículo detrás de cada meta-teoría curricular. De esta forma, tras cada concepción del currículo, existe una forma implícita de entender lo que es el cambio del mismo y de la práctica pedagógica. En este contexto, plantea que todo marco de conocimiento implica una forma de enfrentarse con la práctica. A continuación, se presenta un esquema que contextualiza los planteamientos del autor.

En el esquema se identifican las diversas concepciones del currículo y su influencia en el contexto de la escuela. De esta manera, el autor deja de manifiesto que dependiendo de la concepción curricular que predomine, es la manera en que se está entendiendo al sujeto, su forma de reconstruir la realidad y significarla en el proceso de aprender y enseñar.

Los puntos de vista dominantes sobre educación y currículo, generalmente apoyan principios de aprendizaje que conciben el conocimiento como algo a transmitir y consumir. Desde dicha perspectiva, las escuelas son entendidas como escenarios instruccionales diseñados para dar continuidad a una cultura óptima y entregar a los estudiantes habilidades que les posibilitan operar eficazmente en el medio social. Desde una perspectiva sociológica, es lo que en términos educativos se conoce como funcionalismo de la educación.

Fig. Nº 1. Esquema para una teoría del Currículo



Fuente: Gimeno, J. (2000).

Desde otra perspectiva, autores como Giroux (1990), hace referencia a que desde el punto de vista de la pedagogía crítica, el currículo es una forma de política cultural, tiene el propósito de llamar la atención sobre la naturaleza polifónica de la cultura del aula y de las relaciones sociales. De esta manera, se requiere avanzar hacia el desarrollo de un currículo en las aulas, para invertir la hegemonía dominante desde las últimas tendencias creando alternativas y vías emancipadoras de construcción y organización del conocimiento.

A partir de estos referentes teóricos, se puede señalar que la escuela no es el único referente de saberes y de socialización, y que en la actualidad no prevalece un currículo crítico que permita destacar la importancia del cuestionamiento-reflexivo y constructivo de ciertos valores vinculados con el desarrollo social, personal, moral en la construcción democrática en la sociedad, no obstante, existe claridad respecto de qué tipo de currículo será más beneficioso en el ámbito de la educación.

A pesar de todo el recorrido en este ámbito de reflexión y conceptualización aún existe un enfoque tradicional en la práctica pedagógica de la escuela, donde los estudiantes

permanecen pasivos, transcribiendo ideas del profesor desde un pizarrón y realizando pruebas homogéneas nacionales o locales que mide competencias en la dimensión conceptual, como saberes parcelados y disociados de la dimensión política-social que los envuelve.

Al respecto, Darling-Hammond (2010) sostiene que las pruebas estandarizadas orientan el currículo y subestiman habilidades superiores, tales como, la escritura extensiva, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que se requieren en el mundo del trabajo. Como resultado, se limita la creatividad de los profesores y se reduce el ámbito de la enseñanza.

En este contexto, es importante analizar la coherencia que debería existir entre el Currículo escolar y de formadores de profesores. De esta manera, el Informe de la Comisión Sobre la Formación Inicial Docente señala que la formación de educadores en Chile, y sus respectivas formas de organizar el Currículo, está orientado desde los niveles o modalidades del sistema escolar y toma en consideraciones los sectores de aprendizaje del Currículo escolar. No obstante, en virtud de la autonomía universitaria son libres de diseñar sus propias carreras, por lo tanto, cada una de ellas otorga un sello que la diferencia de la otra. Dicho informe, Navarro (2005) señala que:

Se espera que ocurran transformaciones inéditas es el de la estructura institucional y curricular de la educación superior que alberga a la propia formación inicial de docentes. Entre otras tendencias, existe creciente presión para que se reestructuren las carreras universitarias, no sólo en términos de su duración, sino también en torno a favorecer los equilibrios entre una formación general básica en el área correspondiente y la formación especializada, a introducir criterios modulares y la certificación de competencias que permitan la movilidad estudiantil, así como la progresiva generalización del nivel de postgrado para carreras de complejidad e importancia estratégica, como sería el caso de pedagogía (p. 85).

En efecto, Freire (1997), hace referencia a que existe una responsabilidad ética en la labor docente en la práctica formadora, por lo que es relevante que exista una coherencia en las carreras de educación, incluso desde los mismos formadores de educadores respecto al saber hacer y saber ser en la práctica educativa. Esto, nuevamente lleva a la idea de visualizar la enseñanza como un proceso mucho más amplio que la mera entrega de contenidos, con educadores que otorguen posibilidades de una comprensión de la pedagogía también como una transformación social. Desde esta perspectiva, *“el profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo”* (Freire, 1997, p. 29).

Desde otra perspectiva, Freire (1997), enfatiza que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica, y al respecto expone que:

Pensando críticamente la práctica de ayer o la de hoy es como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreta que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe “aproximarlo” a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce entorno de la superación de la ingenuidad por el rigor²⁵(p.19).

En este sentido, el autor da énfasis a la necesidad de considerar la práctica como la fuente y sustento de la teoría, dentro de la cual la reflexión crítica desde ella, permite indagar y buscar respuestas para mejorar los procesos.

A partir de lo antes mencionado, la investigación desde la acción aparece como un elemento clave en el proceso educativo, permitiendo dar respuestas pertinentes y

²⁵ Llama la atención la coincidencia de dicha responsabilidad que visiona Freire con el cuarto ámbito que se desprende del Marco para la Buena Enseñanza. En efecto, la Responsabilidad Profesional es concebida como una práctica necesaria para el mejoramiento de los resultados del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

contextualizadas a las necesidades de cada comunidad educativa y sub culturas de los grupos. Respecto a la investigación acción, el autor brasileño señala que *“enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”*(Freire, 1997, p. 14).

De esta manera, se genera un ciclo que permite retroalimentar el proceso educativo según la diversidad de realidades educativas y contextos socioculturales, alejándose del peligro que hay para la educación en general de propiciar un Currículo poco pertinente, alejado de los intereses de los educandos y centrado en el adiestramiento de conductas y comportamientos. Como expone Freire (1997), *“...transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando”* (p.16).

Dentro de estos análisis, y en el contexto de formación inicial de educadores, las prácticas intermedias y profesionales aparecen como un elemento clave, puesto que es una instancia en que el alumno y alumna logra articular la teoría con la realidad educativa, reflexionar sobre ella y establecer líneas de acción orientadas por educadores mentores y académicos desde las diversas especialidades en las didácticas y en los saberes propios del educador, permitiendo contextualizar la teoría, consolidarla y por sobre todo aproximarse a la comprensión de lo que implica el “ser educador”. En este proceso de formación, la concepción del “ser educador” que tienen los formadores de profesores es relevante, y la que traen los alumnos también, errada o no, el educador en formación, debe reflexionar respecto a sus concepciones previas y retroalimentarla a partir de nuevos saberes. De esta manera, una concepción de educador democrático y progresista, se contrapone a una concepción de educador autoritario y con prácticas verticalistas. Este último se entiende como un profesor que expresa un *“...gozo irrefrenable y desmedido por el mando. La autoridad docente “Mandonista”, rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. No forma parte de su ser*

esperar, por lo menos a que el educando demuestre el gusto por aventarse” (Freire, 1997, p.42).

De igual manera, en el contexto de formación continua, la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y la investigación acción son elementos claves para ser abordados. Este último, permitirá a los educadores mejorar los procesos desde una visión más progresista y transformadora.

Al respecto, Freire (1997) enfatiza en la necesaria coherencia entre el saber hacer y el saber ser pedagógico, entendiendo por esto, que junto con saber hacer desde la teoría y práctica, el ser ético pedagógico que cada educador debe poseer, permite crecer al educando desde lo educativo y desde lo humano. Parafraseando a Freire (1997), no podemos desligar la enseñanza de los contenidos y de la formación ética de los educandos. Tampoco podríamos separar la práctica de la teoría, ni la enseñanza del aprendizaje (Freire, 1997). En éste contexto, el “ser educador”, requiere de una visión integradora de su rol, con grandes responsabilidades en lo educativo, pedagógico, ético y humano.

Desde una perspectiva complementaria a la de Freire, Gimeno (2000), realiza una distinción entre el concepto de currículo y didáctica, donde currículo emana desde la tradición anglosajona y el de didáctica desde la tradición francesa española y alemana para referirse a temáticas comunes y problemáticas semejantes. El término currículo proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado. En este contexto, la escolaridad es un recorrido para los estudiantes y el currículo es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad.

Cabe destacar que el currículo, en tanto carrera, se da en un tiempo y en un lugar, un espacio al que le subyacen ideologías, contenidos, relaciones de poder, valores que transmiten y representan un modelo de sociedad. Es así, como se configuran diferentes intenciones en el currículo según su enfoque, destacando a lo largo de su trayectoria socio-histórica, escuelas o racionalidades: Tradicionales, Técnicas, Prácticas, entre otras.

En este contexto, es importante señalar que la historia del currículo y las diferentes racionalidades que le subyacen han acentuado diferentes preguntas y preocupaciones pedagógicas según el contexto socio-histórico e ideológico imperante y dominante de la sociedad, es así que, el ¿Cómo?, ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿A quién? de la acción educativa no han convivido en una dinámica simétrica de poderes y prioridades, según sus momentos históricos en los que se han desarrollado.

Evidentemente, el concepto de Currículo es bastante más amplio. Tal como señala Da Silva (2001), “*el currículo es relación de poder*”. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, currículo vitae. En el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad. En este sentido, abarca todas las dimensiones del ser humano en su proceso de construcción social y cultural de realidad.

Por último, se puede señalar que para efectos del estudio, conocer y profundizar en las teorías del currículo, permite comprender desde que enfoque o paradigma se sitúa la comunidad educativa en estudio y desde ahí comprender cada uno de los fenómenos que se gestan en la práctica y que permiten dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Uno de los discursos que más repercusión ha tenido sobre la teoría de la educación actual en Chile —en lo relativo a la idea de currículo, educación y escuela— es el procedente del campo de investigación conocido como *Historia del currículo*. No sólo ha ejercido una fuerte influencia en el ámbito de la teoría pedagógica, sino que también es uno de los pilares sobre los que se asienta la teoría de la enseñanza de nuestro sistema educativo desde la Reforma de 1990.

Según Goodson (1983, citado en Penalva, 2006), el objetivo de la *Historia del currículo* es explicar los procesos por los que los grupos sociales seleccionan los conocimientos y las creencias, que pasan a formar parte de las instituciones y de la ideología dominante. El objeto de estudio es, pues, el proceso de producción cultural.

Aplicado a la educación, trata de entender por qué se seleccionan ciertos contenidos y prácticas, y de qué modo se excluyen otros. Este tipo de estudios sitúan a la escuela dentro de los procesos sociales que llegan a legitimar el régimen económico de la sociedad. La escuela, en suma, tiene dinámicas propias de justificación del *status quo*, a través de la configuración de saberes autónomos dentro del sistema educativo, de los procesos de evaluación, de la producción de los libros de texto, etc.

Siguiendo a Goodson (1983, citado en Penalva, 2006), la idea de *significado* y de *conocimiento* que se desprende de esta disciplina, como se ha señalado, ha influido fuertemente en la pedagogía actual —y en la idea de escuela y de educación del sistema educativo chileno—. No obstante, y en sentido estricto, no se puede hablar de una disciplina teóricamente unitaria y monolítica, sino, más bien, de un conjunto de disciplinas, o de una corriente pedagógica de investigación crítica y de orientación sociológica, cuyo planteamiento ha influido, a su vez, en una gran diversidad de corrientes pedagógicas, fundamentalmente de orientación crítica, englobando también a la llamada pedagogía crítica. Sin embargo, a pesar de su diversidad, presenta características básicas y comunes, que son las que se tratará de analizar aquí para poner de relieve sus aspectos semánticos y epistemológicos. Para ello, se realiza, en primer lugar, una reconstrucción de sus elementos principales, y, en un segundo momento, se revisa críticamente los aspectos más problemáticos.

La tesis central del planteamiento sociológico de esta corriente educativa — en lo relativo al currículo escolar, la educación y la escuela— es que los educadores tradicionalistas —la educación tradicional— legitiman la ideología hegemónica mediante la exclusión de la reflexión sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. La raíz de la legitimación ideológica reside en el modo de concebir el lenguaje pedagógico. El discurso tradicionalista, según esta corriente sociológica, se ha servido de los postulados epistemológicos positivistas para eliminar los elementos políticos del currículo escolar, y, así, han reducido la pedagogía al dominio de las técnicas pedagógicas necesarias para la *transmisión* del conocimiento (Goodson, 1983, citado en Penalva, 2006). De este modo, los contenidos curriculares —que responden a una ideología determinada— han dejado de ser cuestionados, bajo la pretensión

de que tanto la escuela como el currículo se configuran al amparo de los postulados epistemológicos propios de las Ciencias naturales (principio de neutralidad).

El discurso tradicionalista —que configura el currículo tradicional—, según afirma esta corriente de orientación sociológica, está construido sobre una «cosmovisión» completamente positivista, en la medida en que comparte el mismo principio de significado: una cosa es el discurso especulativo, relativo a cuestiones filosóficas; y otra cosa —donde se incluyen la pedagogía y el currículo escolar— el lenguaje de la ciencia, relativo a cuestiones de hecho. Este principio de significado —propio del positivismo— es el que sirve para justificar la validez de sus conocimientos y, a la vez, para eliminar los discursos relativos a los fines de la educación. En síntesis —según la corriente de investigación que ocupa este estudio—, la educación tradicionalista excluye la cuestión de la naturaleza de la enseñanza pública; es decir, elimina la naturaleza «política» de la enseñanza; deja cerrado el camino al debate sobre la naturaleza de la enseñanza; da por supuesto que son los *expertos en administración* los que deben marcar los objetivos de la institución escolar; el discurso de la educación se reduce a la razón económica: los términos que se utilizan para juzgar la marcha de las escuelas son la relación «coste-eficacia», «predictibilidad», «*input-output*». En otras palabras, el discurso público sobre la finalidad de la educación y el juicio sobre la estructura escolar se ha sustituido por un discurso gerencial y administrativo (Goodson, 1983, citado en Penalva, 2006).

En cuanto a los aspectos semánticos, el discurso sobre el lenguaje que presenta la concepción tradicional de la educación (con supuestos positivistas) se inspira básicamente —según este tipo de investigación sociológico— en el discurso de la psicología del aprendizaje conductista: reduce el lenguaje al problema de la claridad y a las cuestiones puramente técnicas (Goodson, 1983, citado en Penalva, 2006). De este modo, el objetivo último del currículo tradicional se reduce a lo puramente tecnocrático: descubrir proposiciones que puedan ser desarrolladas objetivamente.

En coherencia con estos aspectos semánticos, y entrando ahora a los aspectos epistemológicos, se afirma que el concepto de racionalidad que domina el punto de vista

tradicional (positivista) es técnico: es una razón instrumental, que busca sólo los medios para conseguir un fin. La racionalidad gira en torno a cuestiones acerca de la eficacia para aprender «tipos objetivos» de conocimiento. Es decir, permite descifrar cómo debe la escuela alcanzar una determinada meta, fijada de antemano, pero no pregunta por qué la meta en cuestión. Al preocuparse sólo de cuestiones relativas al «cómo», no se cuestionan las relaciones existentes entre conocimiento y poder, o entre política y cultura. No se cuestiona cómo los grupos sociales han construido los significados.

En resumen, los supuestos epistemológicos sobre los que se apoya la teoría tradicional, según esta corriente crítica, son los siguientes: la teoría curricular debe decantarse a favor de proposiciones que, como leyes físicas, sean comprobables experimentalmente; las Ciencias naturales proporcionan el modelo adecuado de explicación para desarrollar la teoría, el diseño y la evaluación del currículo; el conocimiento debe ser objetivo y descrito con neutralidad; los juicios de valor deben mantenerse separados de los hechos (Goodson, 1983, citado en Penalva, 2006).

2.3.3 Educación y Visión Crítica del Sistema Educativo Chileno

La realidad educacional chilena ha demostrado que existe una lógica tradicional que predomina, donde la selección y organización del conocimiento que se enseña, se plasma en planes y programas, diseñados por expertos del *currículo*, que sin la participación de los profesores y comunidades educativas, se pretenden concretizar en aprendizajes en los estudiantes.

Un ejemplo de ello, es el sistema de evaluación nacional (SIMCE y PSU), que de alguna manera ha desvirtuado el concepto de “Educación”, por el de “transferir materias” generando con ello una pérdida del sentido de una educación integral para el ser humano.

Desde una reflexión personal, se podría señalar que este enfoque deja en evidencia ciertas contradicciones. Por un lado, el Ministerio de Educación, desde el discurso, propicia que los profesores potencien la participación y reflexión de los alumnos respecto a sus propios

procesos de aprendizaje (Auto evaluación), y por otro lado, los sistemas de evaluación SIMCE y PSU, apuntan a la medición de los aprendizajes, a partir de pruebas homogéneas y estandarizadas. Esto genera un interés particular en escuelas y liceos del país por querer figurar en la sociedad con los más altos puntajes, propiciando una preparación a los alumnos para responder de manera correcta dichos instrumentos.²⁶

La situación anteriormente descrita, genera que los profesores gasten gran parte de sus energías en elaborar y aplicar instrumentos similares a los que dichas pruebas nacionales presentan, en términos de contenido y tipo de preguntas, propiciando un aprendizaje memorístico y reproductivo. Frente a ésta problemática, Díaz (2006) plantea que los exámenes nacionales de calidad profesional tienden a privilegiar lo fragmentario en desmedro de la integración. Esas pruebas, construidas con reactivos de opción múltiple, parten de la idea de que es conveniente hacer un muestreo de la información, que contiene un programa a una etapa de formación, impidiendo detectar los procesos del aprendizaje del estudiante ya que propicia la memorización y mecanización tanto del proceso del aprendizaje del alumno, como de las actividades de aprendizaje que propone el docente. De este análisis, se puede evidenciar que la función pedagógica de la evaluación se ve subordinada por la función social de ella, generando una gran presión y control en los actores de las comunidades educativas por responder a dicho sistema.

A pesar de la lógica tradicional que gobierna el sistema educativo, es importante hacer historia y recordar que en el año 2007, quienes lideraban el movimiento de estudiantes en Chile, solicitaron al Ministerio de Educación una serie de aspectos vinculados a mejorar su condición de estudiantes y optimizar la calidad de los procesos educativos. Dentro de dichas peticiones, se planteó un rediseño de la Jornada Escolar completa (JEC), gratuidad de pase escolar y PSU, y, la participación en las modificaciones a la LOCE. En ese entonces, el Presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavéz, apoyando ésta iniciativa, solicitó a los profesores de todo el país que paralicen sus actividades laborales el día 5 de Junio del 2007, apelando también a que los apoderados apoyen, no enviando a sus hijos e hijas a los establecimientos educacionales.

²⁶ Todo ello en un contexto de libre mercado en donde la competencia y sus derivados se ven evidentemente reflejados a nivel escolar.

La movilización estudiantil, que surge desde las necesidades de los alumnos, con apoyo de los profesores, da cuenta de la capacidad de reflexión crítica que se ha demostrado respecto del sistema educativo chileno, rompiendo el supuesto de que existen políticas educativas que se presentan como inamovibles y alejadas de las perspectivas de los actores principales de las diversas comunidades educativas.

Los antecedentes expuestos, dejan en evidencia que se requiere además un debate público sobre el proceso educativo y su relación con los aspectos políticos, culturales y económicos. Al respecto, Giroux(1990),expone que, *“...cuando predomina la “instrucción” y se ignora por completo que las escuelas son lugares culturales y políticos, provoca que el conocimiento escolar se presente como una representación de la cultura dominante que es transmitida y reproducida en la escuela como una verdad incuestionada”* (p. 72). El autor, desde una visión crítica del conocimiento escolar sustentado en la instrucción, propone la conformación de “Esferas Públicas Democráticas”, que hacen mención, a que las escuelas, deben ser lugares democráticos, donde se debe propiciar a que los estudiantes aprendan de manera crítica, reflexiva y, desarrollen habilidades necesarias para vivir en una cultura de participación, donde prevalezca la justicia social y la libertad de cada ser humano.

En este contexto, es importante señalar que la realidad educacional chilena, ha demostrado una destacable reflexión crítica respecto del sistema educacional chileno, considerando que ha puesto en el debate, la necesidad de una transformación en el sistema educacional chileno, en temas de participación de los estudiantes, comunidad educativa y mejoramiento de la calidad de la educación.

Por otra parte, Giroux (1990) enfatiza en que la crisis en educación se sustenta en la desvalorización y falta de participación de los profesores en la elaboración de reformas y políticas educativas. Al respecto señala que la actual crisis educativa se debe a la creciente tendencia de reducir el papel de los profesores en todos los niveles educativos. Contextualizando esta reflexión en la realidad educacional chilena, ha quedado en evidencia la ausencia de participación de los profesores en el diseño de la reforma actual, por lo que se considera que desde el Colegio de Profesores, y diversas comunidades educativas, se debe

unificar cada vez más, y legitimar “Espacios de reflexión respecto a educación”, que permitan la posibilidad de tomar decisiones consensuadas, elaborar políticas educativas pertinentes y currículo contextualizados. Los actores principales de la Educación, es decir, profesores, alumnos y alumnas, apoderados y comunidad deben ser considerados como los personajes principales en la toma de decisiones en educación.

En este contexto, se visualiza la lógica de un currículo que surja desde una construcción social; esto implica la participación de la comunidad educativa en el diseño y transformación permanente de éste, como la construcción social integradora y cómo comunicación crítica y transformativa de los sujetos que adquieren colectivamente la experiencia de diseñar, desarrollar e implementar, en un mismo proceso y en una misma situación, el proyecto curricular del Centro Escolar que integra tanto al docente de aula, como a los otros actores que constituyen el ámbito escolar; otros docentes, padres y apoderados, estudiantes y técnicos políticos situados en el entorno del Centro Escolar. Por tanto, los contenidos, formas de enseñanza, se hacen pertinentes a la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, se requiere una concepción de evaluación desde un enfoque integrador, es decir, centrada en el aprendizaje de los estudiantes y no en estándares externos y alejados de la realidad. En efecto, una evaluación participativa, que debe involucrar a los alumnos para proporcionarles información sobre sus logros y para guiar sus esfuerzos y mejorar. Desde esta perspectiva, la retroalimentación que provee el profesor a sus alumnos aparece como un elemento fundamental, de igual manera, la participación directa de los alumnos en este proceso, a través de la autoevaluación.

En el contexto de la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se considera cada vez más relevante desarrollar en los alumnos la capacidad de saber cuánto han aprendido y la habilidad de dirigir y manejar su propio aprendizaje. Desde esta conceptualización de la evaluación, se visualiza la participación de estudiantes, lo que permite la pertinencia y contextualización de los criterios establecidos y de una mayor conciencia de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje. Evidentemente en Chile, queda mucho por avanzar respecto al tema, lo importante es poner en el debate el problema de la evaluación y

a partir de ello, establecer un trabajo consensuado desde los actores de la comunidad educativa, para mejorar dichos procesos.

El rol de los profesores aparece como un elemento fundamental en el proceso educativo, Giroux (1990) hace referencia al “discurso de democracia”, que apunta principalmente al papel vital que pueden desempeñar los profesores como intelectuales transformativos, como investigadores de sus prácticas que pueden y deben desarrollar pedagogías contra hegemonías. Al respecto expone que más que considerar que el currículo como una construcción social, ese necesario desarrollar un nuevo lenguaje que permita lograr una emancipación individual y social, que contribuya a visualizar la escuela como un verdadera esfera pública democrática. El autor enfatiza en que los profesores asuman un rol protagónico, en ser los agentes intelectuales de la educación, por lo que deben promover una participación activa, organizada, eficiente y decisiva en la identificación y solución de diversos problemas. Esta visión, permitirá descentralizar el poder a partir del reconocimiento de los saberes del profesor, y de la confianza que se otorga a las personas de la comunidad educativa.

Cada uno de los aspectos mencionados requiere de un profesor reflexivo e investigador de su práctica, donde la acción pedagógica que realiza, se entrelace con la teoría, generando un enriquecimiento mutuo en un proceso dinámico de *retroalimentación*. Desde ésta perspectiva, la teoría es el motor y guía de la acción a título de hipótesis, puesto que la acción confirma la teoría, presionando una constante reformulación y transformación conceptual.

La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad, sin embargo, algunos elementos que permiten caracterizar como profesión esta actividad sólo se encuentran a partir de la conformación de los sistemas educativos como resultado de la estructuración de los Estados nacionales.

De acuerdo con Díaz e Inclán (2001), la llamada profesión docente constituye, sin lugar a dudas, una de las actividades que ha invitado al estudio y a la reflexión en la historia

del pensamiento occidental. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica aun antes de que se conformara el sistema educativo del Estado nacional. Así, griegos y romanos, o bien los padres de la Iglesia, de San Agustín a Tomás de Aquino, dejaron diversas reflexiones sobre el maestro. Estos dos últimos autores sostuvieron una cosmovisión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de «prototipos de hombres» — modelo ideal— que de alguna forma aún tiene cierta repercusión en estos días.

A mediados del siglo XIX se empezó a producir un tránsito de la visión religiosa a una perspectiva profesional. La función docente que hoy se conoce, sobre todo a nivel básico, se ha convertido en una actividad fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, y para un número considerable de sujetos —cerca de 25 millones en el planeta dedicados a la educación básica, de los cuales 5,1 millones se desempeñan en América Latina— que cuentan con un contrato laboral y obtienen una identidad profesional, esto es, en términos genéricos, son profesores.

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros, es decir, que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propio. Las sociologías de las profesiones establece otros elementos característicos de un quehacer, como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión. Ciertamente estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada profesión docente.

Sin embargo, se puede identificar otra tendencia que burocratiza el trabajo docente, que surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término, el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre

su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— y debe cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario.

Más allá de la pauperización —disminución del poder adquisitivo— de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia se puede afirmar que internaliza este papel. Empíricamente, se observa cómo en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones. El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso.

Ciertamente, la llamada profesión docente reclama ser diseccionada, como otro conjunto de profesiones de la modernidad, por categorías que se desprenden de la sociología de las profesiones. Esta tarea es urgente por cuanto se puede identificar que los elementos «místicos» y hasta cierto punto «míticos» que acompañaron un conjunto de imágenes sociales sobre la docencia han dado paso a nuevas configuraciones. Entre ellas se encuentra una visión artesanal de la docencia, ya superada, frente a otras imágenes que se desprenden del mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo). Esta perspectiva es contraria a la defensa a nivel discursivo, tanto de funcionarios vinculados con el sistema educativo como de los mismos gremios docentes, que asignan la característica de profesión a lo docente (Díaz & Inclán, 2001).

Por último, es importante señalar que comprender la realidad educacional actual, permite contextualizar el momento histórico en que se gesta el estudio. De igual manera es

preciso reflexionar en torno a algunas contradicciones que se gestan desde el discurso oficial del Ministerio de Educación y la realidad educativa.

En el contexto de las definiciones educativas se puede señalar que el concepto de *capital cultural* comenzó a ser utilizado en forma teóricamente sistémica a través de los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1990) sobre la reproducción cultural y el papel de la acción pedagógica escolar.

Posteriormente, Bourdieu ha avanzado en la definición del concepto de *capital cultural* a través del análisis de los tres estados de su existencia. Según este planteamiento, el capital cultural existe en:

- Un estado incorporado al individuo: hábitos y disposiciones durables del organismo.
- Un estado objetivado en bienes culturales: libros, cuadros, máquinas, etc., y
- En un estado institucionalizado: que se expresa fundamentalmente en los títulos escolares.

La incorporación del capital cultural se efectúa a través de acciones pedagógicas cuya naturaleza ya fue analizada a través del proceso de socialización. El producto de esta incorporación son hábitos cuyas características se definen en tres rasgos principales:

- **La durabilidad:** es decir, la capacidad de engendrar prácticas estables en el tiempo;
- **La transparencia:** definida como la capacidad de aplicación a la mayor cantidad de campos de acción posibles, y
- **La exhaustividad:** o sea, la propiedad de reproducir en sus prácticas la mayor cantidad de principios correspondientes a la cultura de un grupo social.

Retomando en cierta medida la conceptualización de Berger y Luckmann (1995) sobre las dos fases de la socialización (primaria y secundaria), también distinguieron la formación de un hábito primario que caracteriza la inculcación producida en el trabajo pedagógico familiar y que corresponde tanto a la idiosincrasia paterna como al lugar que ocupa la familia en la estructura social, por un lado, y por el otro, los hábitos secundarios, producidos por toda acción pedagógica posterior. En este sentido, la acción educativa básica brinda la matriz original de acumulación de capital cultural y la efectividad de toda acción pedagógica posterior dependerá del ajuste que tenga con respecto a esa acción educativa primaria. Además, el capital cultural incorporado es el que permite la apropiación del capital cultural objetivado.

En este sentido, para Bourdieu y Passeron (1990), los objetos culturales admiten dos tipos de apropiación: una material, que supone capital económico y otra, simbólica, que supone capital cultural. La apropiación cultural de un cuadro, un libro, una máquina, etc. supone la posesión de los elementos que hacen posible su consumo o su utilización y, en este sentido, es posible comprender la ambigüedad que existe en la apropiación de los bienes culturales objetivados, ya que su propiedad material no garantiza su utilización y su aprovechamiento.

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1990), el estado institucionalizado del capital cultural revela su conexión más formal con el sistema educativo. A través de los Títulos, el capital cultural adquiere una independencia relativa de sus portadores biológicos concretos y del capital cultural efectivamente incorporado. Los títulos acreditan la posesión de cierto capital cultural, que puede ser –por intermedio del diploma—convertido en mercancía con valores determinados según las leyes del mercado.

La descripción anterior de la teoría del “capital cultural” de Bourdieu y Passeron (1990) es la simplificación de una teoría que en estos autores es mucho más amplia y compleja, destinada a analizar a la sociedad total, principalmente francesa. Sin embargo, es posible imaginar al acervo cultural de los niños como un *capital* (como el capital comercial) que es *invertido* en el sistema educativo. Si este capital es considerable porque en el seno de la familia ha habido abundancia de capital cultural incorporado y objetivado (una familia en

que se han inculcado hábitos de convivencia social, voluntad de ser, amor a la lectura, el buen lenguaje y curiosidad por saber, etc.; donde el niño viaja y el arte musical, pictórico, etc., está en su ambiente, tiene acceso a tecnología moderna, etc.), se puede suponer que si el niño “invierte” este capital cultural en un sistema educativo eficiente, obtendrá ganancias considerables en la forma de un amplio acervo de conocimientos que le permitirá enfrentar la vida con muchas perspectivas de triunfar (Bourdieu y Passeron, 1990).

En el caso de un niño con un capital cultural medio, donde el capital cultural incorporado y objetivado es menor que en el caso anterior, al “invertir” este capital en el medio educacional, se puede imaginar que obtiene ganancias medianas. Como el comerciante al que su negocio “*le da para darse vuelta no más*”, a aquel estudiante le da para aprobar apenas, hasta terminar en el sistema. Sus probabilidades de triunfo en la vida son menores, salvo que en un momento logre incrementar su capital cultural con su propio esfuerzo y dedicación (Bourdieu y Passeron, 1990).

Siguiendo a estos autores, el tercer caso es el del niño que proviene de una familia en que el capital cultural del que es provisto es pobre en capital cultural incorporado y objetivado. Al invertir su magro capital cultural en el sistema educativo, como el comerciante que termina “quebrado”, tiene un pobre rendimiento y probablemente tenga que retirarse y no llegue al final. Su desempeño en la vida será posiblemente, el del obrero mal calificado. Ese es un símil muy simplista, pero podría permitirle comprender al estudiante de pedagogía lo importante que resultan ser los aspectos culturales contextuales en la vida del niño, para su buen desempeño en el sistema educativo y en la vida misma.

A través de la enunciación de los estados de existencia del capital cultural es posible advertir su significativa importancia para la teoría educativa. De las múltiples posibilidades de análisis, la más frecuentemente empleada ha sido la que permite estudiar el rendimiento diferente del aprendizaje escolar en niños de origen social distinto. Desde este punto de vista, el éxito del trabajo pedagógico escolar, es decir su rendimiento, depende de la distancia entre el capital cultural que la escuela pretende inculcar y el capital cultural adquirido en el proceso de socialización primaria familiar. La acción pedagógica escolar está organizada suponiendo

que los niños acceden a ella con una dotación de capital cultural interiorizado que les permite recibir e incorporar los elementos específicos de capital cultural que la escuela pretende inculcar. Del conjunto de aspectos susceptibles de ser analizados en este punto, el lenguaje es uno de los ejes centrales. No resulta casual que la mayor magnitud de fracasos en la acción pedagógica escolar se registre precisamente en los primeros años de la escuela básica, dedicados a la lectoescritura. En este punto, el concepto de capital cultural y el análisis de su papel en la explicación del rendimiento escolar pueden conectarse en forma directa con la teoría y las comprobaciones sociolingüísticas de Bernstein (1973, citado en Graizer y Navas, 2011).

Sin embargo, las discrepancias entre socialización primaria y secundaria (como lo presentan Berger y Luckmann (1995), implican también una dimensión relativa a los sectores sociales portadores de una y de otra. En el caso del sistema educacional, particularmente en estructuras sociales altamente segmentadas como las de América Latina, la socialización secundaria expresada por la educación formal, por ejemplo, tiende a reproducir la realidad social del mundo de las capas medias y altas de los sectores urbanos. En estos casos puede utilizarse el concepto de Bourdieu y Passeron (1990) acerca del mercado cultural en el cual se define el valor de las pautas difundidas por las diferentes acciones pedagógicas. El acceso masivo al sistema escolar implica, desde este punto de vista, un intento de unificación o de homogeneización del mercado cultural. Cuando las diferencias son muy altas, el éxito de la socialización secundaria resulta escaso y dificultoso. Aquí radicaría la explicación del fracaso de la acción pedagógica escolar, que exige un capital cultural mínimo para poder tener acceso a la interiorización de los mensajes y los estímulos.

Pero otra consecuencia de este contacto es la ratificación de la existencia de órdenes culturales no sólo diferentes, sino jerárquicamente ordenados. En otras palabras, cuanto más unificado está el mercado, más responsabilidades asumen los grupos o las clases sociales que han sufrido una acción pedagógica inculcadora de una arbitrariedad cultural dominada donde se les recuerde el no-valor de su adquisición cultural (Bourdieu y Passeron, 1990).

Un buen resumen de la teoría de Bourdieu, uniéndola a las posiciones lingüísticas de Bernstein (aunque no lo dice) es ofrecido por Kottak (2007), cuando dice que las prácticas lingüísticas son un capital simbólico que las personas, con cierta preparación pueden transformar en capital social y económica. Esto, a su vez, refleja la legitimación de las instituciones formales, tales como las instituciones de educación formal, el estado, la iglesia y los medios de comunicación.

Por otra parte, Boudelot y Establet (1987), señalan que la escuela produce un tipo de división social relacionada con la división del trabajo. En este sentido, la escuela está al servicio de la burguesía para así asegurar su dominación y reproducción social de su posición de clase. Es decir, el sistema escolar cumple más que nada, una función selectiva, relacionada con seleccionar a aquellos que pueden acceder al poder y el control económico, y otra reproductiva, consistente en hacer que las divisiones de clases se reproduzcan a sí mismas.

En opinión de Boudelot y Establet (1987), en la enseñanza primaria se producen los procesos que conducen a los estudiantes, tanto a una red primaria profesional como a una red secundaria. Los retrasos que se producen a lo largo de la enseñanza primaria explican las posibilidades de acceder a un tipo u otro de red. La primera termina antes que la segunda, y da acceso a un sector secundario en el mercado de trabajo, con menor prestigio y remuneración. La segunda por el contrario, al completar todos los niveles de la enseñanza reglada, permite el acceso a la cultura y al prestigio de las mejores profesiones. Cada red, finalmente, es engrosada fundamentalmente por distintas clases sociales, produciéndose de este modo el proceso de reproducción social a través de la escuela.

Bowles y Gintis(1976), se ocupan principalmente del entorno institucional, en el desarrollo del sistema escolar moderno y en que postulan su teoría de la “correspondencia”, pues en la escuela las relaciones sociales se corresponden miméticamente con las relaciones sociales de producción. Las críticas que despertó su primera obra los obligaron a corregir en un segundo trabajo publicado en 1983.

Más aún, estos autores plantean que parten del análisis del fracaso de las reformas de la educación secundaria norteamericana, inspiradas por intelectuales y movimientos liberales, que trataron de implementar una educación que fuera expresión de los valores democráticos y liberadora de la personalidad individual. En realidad, la escuela ha evolucionado hacia una forma de educación burocrática (Bowles y Gintis, 1976). Estos autores basan sus ideas sobre la escolaridad en Estado Unidos, pero afirman que también son aplicables a otras sociedades occidentales. Partieron de la observación de que la educación no ha sido una influencia poderosa a favor de la igualdad económica. La educación moderna, sugieren, debería entenderse como respuesta a las necesidades económicas del capitalismo industrial. Las escuelas ayudan a suministrar las capacidades técnicas y sociales que necesita la empresa industrial; e infunden respeto por la autoridad y disciplina en la mano de obra. Las relaciones de autoridad y control en la escuela, que son jerárquicas e incluyen un énfasis en la obediencia, están en paralelismo directo con las que domina el lugar de trabajo. Las recompensas y castigos obtenidos en la escuela son también una réplica de los del mundo del trabajo. Las escuelas contribuyen a motivar a algunos individuos hacia los "logros" y el "éxito", al tiempo que desaniman a otros, que se encaminan a trabajos mal remunerados.

Bowles y Gintis (1976), aceptan que el desarrollo de la educación de masas puede haber tenido algunos efectos beneficiosos. El analfabetismo ha quedado virtualmente eliminado y la escolarización proporciona acceso a experiencias de aprendizaje que son satisfactorias en sí mismas. Pero como la educación se ha extendido sobre todo como respuesta a las necesidades económicas, el sistema escolar ha quedado muy lejos de lo que los reformadores ilustrados esperaban de él.

De acuerdo con estos autores, las escuelas modernas reproducen los sentimientos de impotencia que muchos individuos experimentan en otros lugares. Los ideales de desarrollo personal, esenciales para la educación, sólo pueden alcanzarse si las personas pueden controlar sus condiciones de vida y desarrollar su talento y capacidades de autoexpresión. Bajo el sistema actual, las escuelas tienden a legitimar la desigualdad social, limitando el desarrollo personal a esquemas de sumisión a la autoridad arbitraria y a contribuir

a que la juventud se resigne a su destino (Bowles y Gintis, 1976). Si existiera una mayor democracia en el lugar de trabajo, y más igualdad en la sociedad en su conjunto, estos autores sostienen que podría desarrollarse un sistema de educación que proporcionara una mayor satisfacción individual.

La más fuerte de las críticas a esta obra hacía hincapié en el deficiente tratamiento, desde la misma perspectiva marxista, de la forma en que la escuela expresa la contradicción entre la acumulación y la reproducción que se expresa en el conflicto de clases y en la que participa la educación. Esto llevó a Bowles y Gintis (1976) a reformular la base de su teoría, modificando el concepto de contradicción.

Los estudios de los años sesenta, aun cuando examinan cómo se produce la educación en el interior del sistema escolar, se centraron más que nada en la forma en que la sociedad en general, es decir, y desde un punto de vista sistémico, se centraron en el contexto en que se desarrolla el proceso escolar y cómo la escuela contribuye a reproducir ese contexto, especialmente en las sociedades industrializadas modernas, primordialmente Estados Unidos de Norteamérica, Gran Bretaña y Francia. Era lógico, por lo tanto, que la mirada escrutinadora de la sociología de la educación se dirigiera al interior del sistema con más fuerza; a la interacción entre los diferentes actores intra-sistema y especialmente a la interacción entre profesores y alumnos, en la forma en que los individuos involucrados le dan significado y sentido tanto a la actividad educativa por parte del profesor, como a los contenidos recibidos por parte de los alumnos. Este fue el camino que siguieron los sociólogos investigadores del siguiente periodo.

Uno de los escritores sobre teoría educativa más polémicos de los años 70 y comienzos de los 80 fue Iván Illich. No es exactamente un marxista, sino un crítico de la sociedad de capitalista masificada, sujeta a los designios del *establishment*. Es conocido por sus críticas del desarrollo económico moderno, que describe como un proceso por el que las personas anteriormente autosuficientes han sido desposeídas de sus capacidades tradicionales y se les obliga a depender de los doctores para su salud, de profesores para su escolarización, de la televisión para su diversión y de los patrones para su subsistencia. Illich

(1985) sostiene que la misma noción de escolarización obligatoria –ahora aceptada en todo el mundo—debería ponerse en cuestión. Este autor enfatiza la conexión entre el desarrollo de la educación y los requisitos económicos de disciplina y jerarquía. Este autor sostiene que las escuelas se han desarrollado para hacerse cargo de cuatro tareas básicas: como lugares de custodia, para distribuir a las personas entre funciones ocupacionales, para aprender los valores dominantes y para adquirir capacidades y conocimientos socialmente aprobados. La escuela se ha convertido en una organización de custodia porque asistir a ella es obligatorio y se mantiene a los niños “fuera de la calle” entre la temprana infancia y su incorporación al trabajo.

En la escuela se aprenden muchas cosas que no tienen nada que ver con el contenido formal de las lecciones. Las escuelas tienden a inculcar lo que Illich (1985) llama consumo pasivo –una aceptación acrítica del orden social existente—por la naturaleza de la disciplina y el régimen que implican. Estas lecciones no se enseñan en forma consciente; están implícitas en los procedimientos y en la organización escolar. El currículo oculto les enseña a los niños que su papel en la vida es reconocer cuál es su sitio y mantenerse en él.

El código lingüístico actúa según una dialéctica: es expresión de determinada estructura y condiciones sociales y a su vez las determina. Según Bernstein (1997) la formación de ese código se da en diversas situaciones de intercambio lingüístico: situaciones de normatividad moral, de aprendizaje cognitivo, de imaginación o invención y de comunicación psicológica. Y en estas situaciones las formas de discurso predominante pueden corresponder a un código restringido o a un código elaborado. El surgimiento del código lingüístico está asociado al proceso de socialización en su conjunto (Tedesco, 2004).

Los niños de clase baja, en particular los que pertenecen a grupos minoritarios, desarrollan formas de hablar y actuar que chocan con las que dominan en la escuela. Como Bowles y Gintis (1976) subrayan, las escuelas imponen reglas de disciplina sobre los alumnos, y la autoridad de los profesores se orienta al aprendizaje académico. Al incorporarse a la escuela, los niños de clase trabajadora experimentan un choque cultural mucho mayor que los niños de hogares privilegiados. Efectivamente, los primeros se encuentran en un ambiente

cultural extraño. No sólo es más probable que se sientan motivados hacia un rendimiento académico alto: sus formas de hablar y actuar habituales, como Bernstein (1997) sostiene, no están en sintonía con las de sus profesores, incluso aunque las dos partes hagan cuanto puedan por comunicarse.

Las perspectivas teóricas presentadas hasta aquí representan estudios muy conocidos a partir de las décadas de los 70 y 80. Las teorías de Bernstein y Bourdieu-Passeron, han impactado la educación en el mundo y cambiaron muchas de las formas de ver a la educación como un mero acercamiento idealista de la cultura a los niños. Bowles-Gintis e Illich representan estudios de las teorías críticas de su época, pero que guardan cierta actualidad en cuanto siempre alguien podría pensar la educación desde su perspectiva y creer que es una idea enteramente nueva. Sin desconocer que conceptos como el de “currículo oculto” preocupa permanentemente a los educadores.

Algunas de estas teorías son particularmente importantes para el desarrollo de la educación preescolar y básica. En realidad se supone que el jardín infantil dirigido a los sectores socio económicamente más bajos están allí para compensar la motivación y preparación deficiente para la vida que produce el ámbito familiar y poblacional, estableciendo un capital cultural deficiente para el paso del niño por el sistema educacional básico y medio. Esto vale también para el papel de la educación básica en cuanto a su papel compensatorio. Sin embargo, existe la persistente impresión en el medio de que el jardín Infantil y la escuela básica de los sectores de menos ingresos no están cumpliendo su tarea compensatoria. Las teorías de la sociología y la antropología educacional referidas a la socialización temprana y secundaria ayudan -junto a otras disciplinas- a la/el profesional de la educación parvularia o básica a ver con más profundidad los elementos significativos de este proceso, facilitando la tarea del planificador educacional, tanto como la del profesional de aula. También son una motivación y una orientación a futuros estudios e investigaciones en la materia.

En este contexto, se entiende que para lograr un avance en el desarrollo personal del adulto, se propone una conversión hacia un mundo de la vida nuevo que se expresa en una

distinta forma de vivir la cotidianeidad; para lograr hay que rediseñar las instituciones en la mente de la persona, aumentar y mejorar su capital cultural, lo que se lograría mediante el dominio de un nuevo lenguaje, el que proporciona el código lingüístico apropiado, utilizando medios y métodos apropiados a la condición del “ser adulto”. Es decir, debe haber un proceso de interiorización intenso y emocionado, acompañado del uso de un nuevo lenguaje para establecer una nueva forma de convivencia. Esto ocurre a menudo con las conversiones religiosas, donde se encuentra una nueva vida -de allí las expresiones como la de “nacer de nuevo”-pero para ello deben someterse a una intensa lectura de la Biblia, la que le proporciona un nuevo lenguaje, que utiliza en una forma de convivencia distinta a la de su vida anterior. A la postre, se establece un nuevo capital cultural religioso. Esto nos lleva a pensar que en la educación de adultos debería haber un replanteamiento de los métodos superando la repetición de los métodos usados con los niños. Superar a la “pedagogía” (enseñanza del niño) por una “androgogía”, enseñanza del adulto.

2.3.4 Definiciones y Modalidades otorgadas nacionalmente por el Ministerio de Educación Chileno

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación en Chile, asegurar Calidad, desde la óptica de la política educativa, implica conocer en que ámbitos de la acción pedagógica y escolar se deben establecer mejoras. Todo ello implica incidir y generar transformaciones desde el mejoramiento en el ámbito de la administración general del sistema a nivel nacional, local, establecimientos y por último el mejoramiento de prácticas de enseñanza y mejores aprendizajes de los estudiantes.

Cabe destacar que, la realidad institucional en que se ha desenvuelto la educación chilena a lo largo de los últimos 25 años, se traduce en que el gobierno central a través del Ministerio de Educación establece los lineamientos de una política educacional que en la práctica se resuelve en las acciones de miles de escuelas que no tienen una dependencia. En este contexto, el gobierno ha intentado desarrollar un conjunto de políticas y programas, orientados a alinear los objetivos de la política educacional y las demandas de la ciudadanía.

En este contexto, la discusión de cómo mejorar la calidad de la Educación en Chile, desde el MINEDUC, se ha ido centrando crecientemente en la gestión. Así se ha reflejado en la Comisión para la Modernización convocada por el presidente Frei en el año 1994, como en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación establecido por la ex -presidenta Bachelet en el 2006, donde centró su análisis en la gestión educativa en los establecimientos municipalizados²⁷.

Las políticas de aseguramiento de la calidad, se han iniciado por ejemplo, en el ámbito de la educación superior a través de programas de acreditación, en el ámbito docente del Ministerio de Educación con el Marco para la Buena Enseñanza, en lo referido al desempeño de los directivos escolares con el Marco para la Buena dirección, y en el ámbito de la gestión institucional escolar a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. De esta manera, el MINEDUC considerando su experiencia y las investigaciones realizadas en el campo de la Gestión Escolar, ha desarrollado el Modelo de la Calidad de la gestión Escolar, modelo que apunta a generar capacidades necesarias para que cada escuela se transforme en un centro de calidad y efectividad a partir de su propia identidad.

A partir del discurso oficial del MINEDUC, se plantea que las principales características de este modelo de Calidad de Gestión Escolar son:

- Identificar los procesos significativos posibles de abordar desde la práctica de cada establecimiento reconociendo, valorando y promoviendo la diversidad de los establecimientos para aplicarlos a su contexto, cultura e historia particular;
- Promover el mejoramiento continuo a través del incremento de la calidad de los procesos de Gestión y sus resultados; y

²⁷ Estudio Mejoramiento de la Gestión y la calidad de la Educación Municipal Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto de MINEDUC (2008)

- Promover la responsabilidad de los establecimientos y de los diferentes actores de la comunidad escolar por los resultados alcanzados²⁸.

El Modelo de Calidad propuesto por el MINEDUC, propone cinco áreas de las cuales cuatro son de proceso: Gestión Curricular, que es el área central del modelo ya que aquí se encuentran los principales procesos del establecimiento educacional, el área de Liderazgo, que impulsa, conduce los procesos y da coherencia a la actuación de actores de la comunidad educativa, el área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, y el área de Recursos, que se orienta a la generación de condiciones que permitan la implementación de la propuesta curricular de los establecimientos y un área de Resultados, que acusa el impacto de las áreas ya mencionadas.

El modelo está conformado entonces por las siguientes áreas y dimensiones:

- a. **Área de Liderazgo:** Comprende los procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como también conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales. Cabe destacar que esta área se compone de cuatro dimensiones:
 - a.1 **Visión Estratégica y Planificación:** Prácticas de planificación realizadas en el establecimiento educacional que favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales;
 - a.2 **Conducción:** Prácticas del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa, en función del logro de los objetivos y metas institucionales;

²⁸ Modelo de Calidad Gestión Escolar Sitio Web. <http://gestionyliderazgoeducativo.cl> (2008)

- a.3 Alianzas Estratégicas: Prácticas que aseguran la articulación del establecimiento educacional con actores u organizaciones de su entorno, contribuyendo al logro de sus metas institucionales; y
 - a.4 Información y Análisis: Prácticas realizadas en el establecimiento tendientes a generar y analizar información útil para la evaluación institucional, la toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.
- b. Gestión Curricular:** El área de Gestión Curricular involucra a todas las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar desde la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular hasta la evaluación del mismo en coherencia con el PEI. Esta área contempla cuatro dimensiones que son:
- b.1 Organización Curricular: Son todas aquellas prácticas tendientes a asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada tanto con el Marco Curricular, como con las Bases Curriculares (Educación Parvularia) atendiendo a las necesidades e intereses de todos los estudiantes;
 - b.2 Preparación de la enseñanza: Acciones realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes;
 - b.3 Acción Docente en el Aula: Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional, para garantizar que la implementación curricular se concrete en el aula a través del proceso de enseñanza aprendizaje; y

- b.4 Evaluación de la Implementación Curricular: Aquellas prácticas realizadas en el establecimiento educacional para determinar el logro que tiene la implementación de la propuesta curricular; así como realizar los ajustes necesarios.

- c. **Área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes:** En esta área convergen las acciones que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales de los actores de la comunidad educativa y promover la convivencia de los mismos favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje. Las dos dimensiones que componen esta área son:
 - c.1 Convivencia Escolar: Prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar que la interacción de los actores de la comunidad educativa se dé en un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes; y
 - c.2 Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes: Incluye las acciones realizadas en el establecimiento educacional para contribuir al desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes.

- d. **Área de Recursos:** El área de Recursos envuelve la totalidad de las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar tanto el desarrollo de docentes y asistentes de educación como la organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales. Esta área se compone de las dos siguientes dimensiones:
 - d.1 Recursos Humanos: Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional que procuran el desarrollo profesional del personal docente y asistente de educación en coherencia con el logro de metas institucionales; y

d.2 Recursos Financieros: Aquellas prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar la utilización eficiente tanto de los recursos financieros como de la infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales.

e. **Área de Resultados:** El área de Resultados abarca los datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales. Esta área se compone de tres dimensiones, las que corresponden a:

e.1 Logros de Aprendizaje: Datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes declarados en el Marco Curricular;

e.2 Logros Institucionales: Datos del establecimiento referidos al logro de metas institucionales; y

e.3 Satisfacción de la Comunidad Educativa: Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.

Es importante señalar que, el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar es la base sobre la que se desarrollan varios procesos de aseguramiento de la calidad de la gestión institucional. Esta se aplica desde variadas acciones específicas, a saber:

A. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

A partir de los planteamientos del Ministerio de Educación, el proceso que promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, desarrollando un circuito de mejoramiento continuo a través de un Diagnóstico Institucional en base al Modelo de Calidad, la Planificación y Ejecución de mejoras en los ámbitos relevantes evidenciados en el diagnóstico y la Cuenta Pública de

avances y desafíos pendientes relacionados con el mejoramiento educativo del establecimiento.

En este contexto, el Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar, promueve el desarrollo de prácticas institucionales, instalando un circuito de mejoramiento, a través de una autoevaluación institucional en base al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

B. Asignación de Desempeño Colectivo y Evaluación de Desempeño de docentes directivos y técnico pedagógicos.

Desde el MINEDUC, tanto la Asignación como la Evaluación de Desempeño, son procesos que incorporan mecanismos que fortalecen la gestión escolar y el liderazgo directivo. Buscan dar cumplimiento al logro de Metas Institucionales, las que se formulan de acuerdo a las áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. En el proceso de Evaluación, cada miembro del equipo directivo y técnico pedagógico compromete Aportes Institucionales relacionados con las funciones y competencias de su cargo, los que deben formularse en el contexto de las áreas del modelo y ser un aporte para el logro de las Metas Institucionales.

Cabe destacar que, para obtener óptimos resultados con el Modelo de Gestión Escolar, el Marco para la Buena Enseñanza aparece como un elemento clave que permite que los docentes fortalezcan sus capacidades de enseñanza con respaldo y soporte institucional. De igual manera el Marco para la Buena Dirección permite que Directores y directivos Escolares estén capacitados para liderar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3.5 Estrategias de Mejoramiento para la Calidad Educativa

La realidad educacional chilena, ha demostrado que las comunidades educativas consideradas de mayor vulnerabilidad social, se caracterizan por presentar de manera permanente bajos resultados educativos, precarias condiciones institucionales y por atender a la población más pobre del país. Por todas estas problemáticas son establecimientos que presentan dificultades por sí solos de emprender un cambio y sostenerlo en el tiempo.

Al interior de estos núcleos problemáticos actúan diversas variables que aumentan o disminuyen los problemas mencionados. En este contexto, la literatura especializada señala que a partir de los años 1970 surge un movimiento de investigación en torno a las “Escuelas eficaces” que pretendía en principio determinar empíricamente la influencia de los centros educacionales en la formación de la población escolar. Paulatinamente estos estudios se orientaron a determinar el tipo y grado de influencia de diversas variables en los resultados escolares, y con posterioridad los estudios fueron asumiendo una línea tanto de explicación de los cambios educativos como de las posibilidades de intervención de la realidad escolar, dando origen a los programas de intervención aplicada.

En un primer momento dichos estudios se centraron en las variables que inciden en los procesos educativos a nivel de centro escolar y posteriormente en la explicación del aprendizaje de los alumnos en el aula, se pasa así entonces de centro escolar al aula.

Las investigaciones sobre las escuelas eficaces se remiten al informe Coleman (1966), donde se señala la limitada influencia de los centros educativos en los resultados escolares, lo que se tradujo en que en varios países del Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos(OCDE) se comenzaron a realizar investigaciones similares, a partir de las siguientes perspectivas científicas:

- Sociológicas, abocadas al tema de desigualdad;
- Económicas, relacionadas con las influencias de la producción y los recursos financieros

- Educativas, referidas a la mejora de los procesos pedagógicos
- Psicológicas, relacionadas con la eficiencia de los profesores bajo perspectiva de la instrucción.
- Por el modelo de relación de las variables seleccionadas.
- La perspectiva de entrada-salida en donde la influencia sociológica y económica es clara, enfatizando en análisis correlacional que rara vez permite explicaciones causales.
- La perspectiva sistémica, cuyo análisis pretende dar cuenta de la estructura organizativa del centro bajo las dimensiones del contexto social e histórico de la escuela. En este modelo el centro escolar se encuentra limitado por la estructura organizacional del mismo y por el funcionamiento del conjunto del sistema interno.

Pérez (2007), en su estudio denominado Factores asociados a la Eficacia en Liceos de Administración Delegada en Educación Técnico Profesional en Chile, da cuenta de algunos hallazgos en relación a los alumnos, al profesorado y a la gestión, cuando existen ciertos factores favorables como lo es por ejemplo el liderazgo del director, la participación de los profesores y alumnos en el Proyecto Educativo Institucional, entre otros, siendo esto un factor clave para la eficacia de los Liceos en estudio.

Como contrapartida, las escuelas ineficaces manifiestan fundamentalmente: ausencia de liderazgo académico; falta de visión y propósitos claros; relaciones disfuncionales entre los profesores manifestada bajo incoherencia en las decisiones, reacción, desconfianza y resistencia; y prácticas de aula ineficaces expresadas en baja expectativas de los alumnos, desconfianza acerca de los que pueden aprender, indiferencia frente al conocimiento de su contexto, desorden en clases y apatía estudiantil.

En términos generales, se puede encontrar como núcleos de orientación y conocimientos para el buen funcionamiento de los centros docentes, lo que Murphy (1992), señala como principios de escuelas eficaces, a saber la educabilidad de los aprendices, una orientación hacia los resultados y procesos, la necesidad de asumir responsabilidades con los estudiantes y la atención a la comunidad escolar. El movimiento de escuelas eficaces

introduce estrategias fundamentales para crear condiciones dirigidas a incrementar el aprendizaje de los escolares, a través de un proceso de implantación de planes de reestructuración escolar apoyados en los factores de eficacia, de tal forma que los cambios hacia la mejora puedan incrementar su efecto. Como modelos explicativos de la eficacia de las escuelas, los que aportan una visión sistémica o comprensiva incluyen tanto variables relativas a la escuela como a la instrucción en el aula, recíprocamente influenciadas.

Los investigadores en el campo de las escuelas eficaces tenían una orientación más cuantitativa, utilizaban una metodología correlacional y se centraban en los resultados de los alumnos. En este contexto predominaba una racionalidad del Currículo eminentemente técnica, donde la labor pedagógica se centra en objetivos y resultados prácticos. Por el contrario, los estudiosos en el campo de la mejora de la escuela tenían un conocimiento basado principalmente en la práctica, con una orientación cualitativa y una escasa utilización entre ambas tradiciones.

Los estudios sobre la eficacia de la escuela han reconocido los procesos de cambio, a implicar a los profesores y a la comunidad educativa, y a aceptar los aportes de otros conocimientos disponibles. Por su parte, la tradición de la mejora de la escuela ha incorporado el conocimiento generado en la investigación sobre las escuelas eficaces y ha incluido el análisis de los niveles del sistema educativo.

2.3.6 Contexto Histórico de las Estrategias de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Chile

A partir de la década de 1990, en el contexto de la reforma educativa se han desarrollado una serie de acciones programáticas que han tenido como foco el mejoramiento de las condiciones en las cuales se implementa el trabajo escolar en los establecimientos con financiamiento público para, con ello, mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

La política de mejoramiento establecida contempla cuatro ámbitos programáticos:

- Programas de mejoramiento de la calidad y equidad.
- Fortalecimiento de la profesión docente.
- Reforma Curricular.
- Extensión y reorganización de la jornada escolar (Jornada Escolar Completa).

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Enseñanza Media (Mece-media) implementado a partir del año 1994 tuvo como objetivo mejorar sustantivamente la calidad, equidad y eficiencia de las condiciones, procesos y resultados de la educación media (en sus dos modalidades: Humanista–Científico (HC) y Técnico–Profesional (TP)). El propósito central del programa era dinamizar y enriquecer lo que se consideró como procesos fundamentales que ocurren al interior de los liceos con el objeto de actualizar dichas prácticas al nuevo escenario educativo.

A partir del estudio del DDI del año 2005, se identificaron a los 120 liceos municipales, denominados Liceos Prioritarios que recibirían asesoría externa por tres años. El año 2006 iniciaron este proceso 47 liceos y el 2007 serían 73 los liceos que recibirían asesoría de instituciones externas.

En síntesis, las estrategias implementadas en los establecimientos en los últimos años son las siguientes:

A. Liceos que formaron parte del Programa Liceo Para Todos

En el caso de aquellos establecimientos que han sido parte del Programa Liceo para Todos (LPT), al momento de incorporarse a la estrategia Liceos Prioritarios han implementado algunas acciones impulsadas por el programa a través de las cuales abordaron a lo menos tres dimensiones: desarrollo pedagógico, fortalecimiento de la gestión institucional y estrategias de retención escolar.

A1 Desarrollo Pedagógico: incluye la estrategia de Nivelación Restitutiva y la Consolidación de la Formación General. Estas hacen referencia a:

- Nivelación Restitutiva: consiste en un trabajo de enseñanza diferenciada al interior del aula mediante la creación de Grupos Nivel (grupos que se forman de acuerdo a las disposiciones de aprendizaje que presentan los estudiantes a partir de un diagnóstico)²⁹. Se utiliza como herramienta básica una serie de textos de estudio elaborados para los subsectores de lenguaje y matemática, tanto para los estudiantes como para el docente. Estos textos toman como base el Marco Curricular de Primer Año Medio y proveen un recorrido de aprendizaje diferenciado a los estudiantes en las diversas unidades que componen el Programa de Estudio, a partir de los resultados de los diagnósticos iniciales teniendo como meta común los Objetivos fundamentales (OF) y los Contenidos mínimos obligatorios (CMO) establecidos para este nivel de la Enseñanza Media. En este contexto, es una estrategia de apoyo a la implementación curricular.
- Consolidación de la Formación General: es una propuesta pedagógica que, a partir de los aprendizajes y evidencia aportada por la Nivelación Restitutiva, amplía la estrategia a otros dos sectores del currículo de Primer Año Medio: Historia y Ciencias Sociales y Ciencias (Física, Química y Biología), así como a

²⁹ Esta estrategia se desarrolló en los 1^{os} medios de los liceos focalizados en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación y el Sector de Matemática. La cobertura de esta estrategia ha avanzado desde 246 liceos el 2002 a 527 el año 2006.

Lengua Castellana y Comunicación y Matemática en Segundo Medio. En esta propuesta de implementación curricular se plantea, a partir de diagnósticos de disposiciones de aprendizaje, caminos diferenciados para el logro de los OF y CMO respectivos.³⁰ A diferencia de la Nivelación Restitutiva, esta estrategia aún tiene desarrollos parciales en los distintos subsectores³¹. En el contexto de esta propuesta, y específicamente en el sector de Historia y Ciencias Sociales, se propone a los docentes trabajar con un proyecto de Aprendizaje-Servicio que permite sintetizar los aprendizajes del Primer Año Medio vinculando a los estudiantes y al liceo con la comunidad. Esta es una actividad de enseñanza comunitaria planificada desde el liceo, con la participación de la comunidad educativa y al servicio tanto de una demanda de la comunidad como del aprendizaje de los estudiantes que la realizan.

El despliegue de estas propuestas, ha implicado el diseño e implementación de una estructura de apoyo a docentes y jefes técnicos. Las capacitaciones a profesores tuvieron especial énfasis en el análisis curricular y el modelo de enseñanza para la diversidad propuesto en la estrategia, así como la evaluación y proyección de los logros de aprendizaje de los estudiantes durante el año. Para este último aspecto, en cada subsector la propuesta incluye tres evaluaciones: Diagnóstico, Prueba intermedia y Prueba final, las cuales permitieron obtener un panorama continuo del avance de los estudiantes en los OF y CMO establecidos en el Marco Curricular.

Las redes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) tienen como propósito proveer a los jefes técnicos de estos liceos, herramientas para el liderazgo y coordinación pedagógica, que les permitan tanto el asesoramiento a docentes como la conducción del proceso de

³⁰ El año 2006, fueron 209 liceos trabajando en 1° medio con una cobertura de 20.250 estudiantes, y 196 establecimientos trabajando en 2° medio, lo cual corresponde a alrededor de 15.525 estudiantes.

³¹ (a) Lenguaje 2° medio, se proveen dos proyectos que permiten cubrir las dos unidades establecidas en el Programa de Estudio. (b) Matemática 2° medio, tres proyectos que permiten cubrir 3 de las 6 unidades del Programa de Estudio. (c) Historia y Ciencias Sociales 1° medio, se proveen cinco proyectos que permiten abordar las cuatro unidades del Programa de Estudio. (d) Ciencias 1° medio, en Biología 2 proyectos que permiten abordar 2 de las 8 unidades; Física, 1 proyecto que cubre 1 de las tres unidades; y Química con 1 proyecto para trabajar 1 de las 6 unidades del Programa de Estudio.

enseñanza y generación de acciones sistemáticas de seguimiento curricular con foco en el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes.

B. Fortalecimiento de la Gestión Institucional

Esta línea tiene como propósito entregar las herramientas necesarias para la adecuada gestión institucional de los liceos en condiciones adversas poniendo énfasis en la calidad de la educación entregada. Para ello se implementaron los Planes de Acción que constituyen transferencias de recursos que el Programa entrega a los liceos previa recepción de un plan formulado por el establecimiento. A través del Plan de Acción, el Programa intentó que los liceos articulasen sus propios objetivos y actividades para evitar la deserción escolar y lograr una educación de calidad. En ese sentido el plan de acción fue la herramienta principal de trabajo en los liceos por parte del Programa. El plan de acción tomó un carácter transversal pues en él, confluyeron todas las líneas de trabajo de Liceo Para Todos.³²

Durante el año 2006 todos los establecimientos del Programa finalizaron la ejecución del último plan de acción, los que podrían tener continuidad el año 2007 a través del *Plan de Mejora*³³, cuyo objetivo es articular el uso de recursos transferidos a los Liceos Prioritarios en acciones destinadas a fortalecer y apoyar la gestión de equipos directivos.

C. Estrategias de retención escolar

Su propósito ha sido lograr que los estudiantes con mayor probabilidad de desertar permanezcan en el sistema escolar. Para ello se han definido como grupos prioritarios aquellos estudiantes que cursan enseñanza media y que presentan riesgo de desertar para lo cual se han entregado “becas de retención escolar”.

³² El año 2003, el 100% de los liceos estaba desarrollando un plan de acción, siendo el monto promedio recibido por el liceo de \$2.600.000. El monto que recibieron los liceos varió de acuerdo a su matrícula. El año 2004 y 2005, el monto promedio del plan fue \$1.568.000.

³³ El plan de mejora o plan de mejoramiento, lo implementa el liceo después de haber ingresado al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y haber desarrollado la auto-evaluación.

Las becas de retención escolar (o becas Liceo Para Todos) corresponden a transferencias directas de recursos a jóvenes con mayor riesgo de desertar. Para el año 2010 asumieron un valor anual por alumno de \$150.000 repartido en tres pagos. Se concedieron estas becas a los alumnos en base a indicadores de retiro, reprobación y vulnerabilidad social.

Por otro lado, debido a una diferencia apreciable de cobertura entre los sectores urbanos y rurales, el Programa LPT desarrolló acciones con los internados, buscando mejorar las condiciones de habitabilidad de los mismos mediante aportes directos, capacitación y trabajo de redes, en el entendido que fortalecer estos espacios educativos apuntan a disminuir las posibilidades de deserción de los alumnos que requieren de este beneficio.

D. Propuestas para los ámbitos de gestión educativa

Los ámbitos de gestión educativa, se clasifican en tres; el ámbito de Gestión directiva, gestión pedagógica y curricular y de la convivencia e inclusión.

Estos, se orientan de la siguiente manera:

D.1. Ámbito de gestión pedagógica, está vinculado a la gestión curricular, fortalecimiento de las competencias profesionales de equipos técnicos y docentes, especialmente las habilidades de conducción del Jefe Técnico; y aborda prácticas de enseñanza aprendizaje, estrategias didácticas y dispositivos de evaluación.

Cabe destacar que, en el Marco de la Buena Enseñanza, se señalan procesos críticos de la gestión pedagógica. Estos son los siguientes:

- Preparación de la enseñanza: profesoras y profesores requieren tener un conocimiento acabado de los contenidos de su disciplina pero a la vez de las herramientas pedagógicas que permiten una adecuada mediación entre contenidos, estudiantes y el contexto de aprendizaje;

- Programación e implementación de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Los docentes requieren diseñar, seleccionar y organizar estrategias que otorgan sentido a los contenidos que se enseñan. El dominio de este proceso se verifica en los instrumentos de planificación y evaluación que el/la docente elaboren. Se relevan las habilidades de los docentes en la organización de oportunidades de aprendizaje interesantes y productivas;
- Reorientación y evaluación de los aprendizajes: En este ámbito es fundamental el monitoreo permanente, tanto de la implementación curricular como de los aprendizajes que los estudiantes van alcanzado, este seguimiento debe permitir tanto la retroalimentación a los estudiantes, como a los docentes en la perspectiva de reorganizar el proceso de enseñanza planificado; y
- Responsabilidades profesionales: Se releva las responsabilidades profesionales en la obtención de aprendizajes para todos los estudiantes y la reflexión permanente sobre la práctica para relevar las necesidades de los estudiantes; pero también se requiere adquirir conciencia sobre las necesidades de los aprendizajes de los docentes para conducir mejor el proceso. Este dominio excede los límites del aula, estableciendo que la relación con los pares, con el establecimiento, la comunidad y el sistema educativo son importantes para el logro del propósito principal.

En concreto, en la enseñanza media, es fundamental que, se insiste y consolide un tipo de enseñanza en la Formación General con orientación hacia el desarrollo de las competencias básicas establecidas en los Objetivos del Marco curricular para el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores (habilidades de resolución de problemas, de investigación, de comunicación, de análisis y síntesis de la información) como base y fundamento del desarrollo de las competencias laborales de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.

Respecto la enseñanza media, principalmente la de nivel técnico de nivel medio, es importante señalar que durante el año 2013, el MINEDUC entregó al Consejo Nacional de Educación un informe en el que propone una serie de recomendaciones para introducir reformas a la Educación Media Técnica Profesional (EMTP). Estas fueron aprobadas generando las nuevas bases curriculares que serán implementadas de manera paulatina desde el presente año 2014 y tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación que se les entrega a los alumnos de ese nivel y aumentar las posibilidades laborales y continuidad de estudios de quienes egresan de la EMTP. Una de las propuestas más relevantes se traduce en una actualización de las especialidades que se imparten actualmente, ajustándolas a las necesidades y requerimientos del mercado laboral

El MINEDUC al parecer pretende potenciar aspectos de la implementación curricular que se relacionan con la recolección de evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que una pedagogía más efectiva se nutre de la información que se tiene sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos y alumnas. En esta línea, se han desarrollado dos importantes innovaciones relacionadas con la evaluación del aprendizaje. Por una parte, se han elaborado Mapas de Progreso en distintos sectores curriculares que buscan apoyar a los docentes en el proceso de observación y análisis del aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte, el SIMCE reportará su información en base a Niveles de Logro del aprendizaje - definidos a partir del Marco Curricular y los propios Mapas de Progreso- que describen el aprendizaje demostrado por los alumnos al finalizar primer ciclo básico, segundo ciclo básico y el segundo año medio.

Los Mapas de Progreso del Aprendizaje se han establecido a partir de los OF-CMO del Marco Curricular vigente, desde donde se han construido criterios o estándares que señalan con precisión los aprendizajes que los estudiantes deben ir logrando a lo largo de su trayectoria escolar. Estos criterios o estándares especifican la expectativa de aprendizaje en ciertas etapas de esta trayectoria, las que se encuentran ordenadas en una secuencia de niveles que describen la progresión de una misma competencia o dominio temático dentro de cada disciplina. En concreto, los Mapas de Progreso definen 7 niveles de aprendizaje para cada área de interés en una disciplina, que sintetizan las competencias centrales entre

primero básico y cuarto año medio. Cada nivel describe la expectativa de aprendizaje para dos años de escolaridad. Por ejemplo, el nivel 1 corresponde al aprendizaje que la mayoría de los alumnos hayan logrado para el término de 2° básico, el Nivel 2 a 4° básico y así sucesivamente. El nivel último (7) describe el aprendizaje de un alumno o alumna que al egresar es “sobresaliente”.

Es importante señalar que los Mapas de Progreso, permiten realizar seguimiento de los aprendizajes dentro de las escuelas y también conocer la realidad a nivel nacional a través del SIMCE. Para ello, el Ministerio de Educación ha elaborado Niveles de Logro que permitirán no sólo informar el puntaje promedio del establecimiento en esta prueba, sino también caracterizar el aprendizaje de los alumnos, lo que permitirá conocer la distribución de los estudiantes que rindieron esa prueba de acuerdo a tres descripciones de desempeño: inicial, intermedio y avanzado.

A comienzos del año escolar 2007 se dieron a conocer cinco Mapas de Progreso, correspondientes a un área de interés de los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e inglés. Los resultados de las pruebas SIMCE de 4° básico de 2006 se reportarán a partir de Niveles de Logro para Lectura y Matemáticas.

D.2 Gestión Directiva: Evidentemente que para avanzar en el logro de calidad con inclusión en los liceos no basta con la implementación de estrategias pedagógicas que den cuenta de la diversidad de estudiantes que éstos atienden, sino que es necesario además asegurar condiciones de gestión institucional que den viabilidad y direccionalidad a estas estrategias, tensionándolas respecto de metas explícitas y compartidas por la comunidad escolar, y asegurando su despliegue sistemático e integrado con el conjunto del quehacer educativo del establecimiento. Como prioridad, el Ministerio de Educación ha establecido el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), como herramienta para los liceos, para que a través de éste, los liceos focalicen sus principales prioridades institucionales. Es necesario considerar el modelo de gestión escolar como base para la

mirada institucional y las dimensiones de la gestión directiva a fortalecer en estos liceos. Del mismo modo, lo que se señala en esta dimensión en el Marco para la Buena Dirección.

Las dimensiones y procesos críticos que se describen en ambos instrumentos: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, en la perspectiva de las competencias que deben desarrollar los equipos directivos para asegurar dichos procesos en la institución escolar.

D.3. Gestión de la convivencia e inclusión: Hace referencia a la creación y/o fortalecimiento de una estructura formal y validada de coordinación de las estrategias y procesos relacionados con la administración de las relaciones sociales. Esta unidad debiera estar integrada al menos por el orientador y/o inspector general, y puede convocar la participación de otros docentes y actores del liceo (co-docentes, estudiantes, padres/apoderados, otros). Si estas funciones son asumidas por otro equipo del liceo (Equipo Directivo o de Gestión, por ejemplo), éste debe contar con tiempos y espacios formales y periódicos para desempeñar esta tarea de manera eficiente y sistemática.³⁴

Las reformas educativas en Chile muestran avances sólidos en cuanto a las oportunidades educativas, pero limitados en cuanto a la calidad de los aprendizajes y a la equidad de su distribución. La mayoría de las políticas implementadas para generar cambios y mejoras en los establecimientos educacionales chilenos han tenido resultados pobres y no sustentables en el tiempo.

En los últimos treinta años, con la intención de mejorar la calidad, la equidad y la cobertura de la educación en Chile se han introducido políticas y reformas educativas. Estas transformaciones muestran la intervención estatal de dos maneras distintas: implementando estrategias de mercado y definiendo estrategias de integración. Las reformas en los años 80 estuvieron referidas al financiamiento y la gestión del sistema escolar, subsidios a la demanda e incentivos para la creación de instituciones privadas con financiamiento estatal; y, las

³⁴ Véase: www.MINEDUC.cl

políticas en los años 90, estuvieron especialmente enfocadas en la calidad y equidad de la educación de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar.

En el período 1990 – 2003, en Chile se han implementado políticas de intervención directamente dirigidas a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes:

- Programas Focalizados: Programa de las 900 Escuelas, Programa Educación Rural, Programa Montegrando, Programa Liceo para Todos.
- Cobertura Universal: MECE Básica y MECE Media que combinan inversiones en insumos materiales, intervenciones destinadas a la creación y fortalecimiento de capacidades y procesos.

Este programa tiene dos características muy importantes, por un lado identifica el apoyo a las escuelas como la vía para lograr resultados durables en el mejoramiento de la educación; y, por el otro, se comienza a distinguir entre grupos de escuelas con características propias y a trabajar con ellas atendiendo estas características.

Los programas de mejoramiento impulsados en los años 90, incluyeron un componente de asistencia técnico – pedagógico y se apoyaron en la estructura ya existente de la supervisión ministerial. El propósito del Programa de Educación Rural fue dar respuestas a las necesidades y problemas particulares de las escuelas básicas y sus docentes, en zonas rurales aisladas, pequeñas y multigrados. Es el segundo programa de discriminación positiva, liderado por el Centro de Investigación Avanzada (CIAE), de la Universidad de Chile, que incluye:

- Programas enfocados a los docentes: Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente, Programa de Perfeccionamiento Fundamental de docentes para la implementación de la reforma curricular y Programas de Pasantías docentes en el extranjero.

- Programa para la implementación de la informática en todo el sistema escolar como políticas de discriminación positiva o focalización destinadas a establecimientos de dependencia municipal, se ejecutaron los proyectos de asesoría a “Escuelas Prioritarias” y “Liceos Prioritarios”.

Como la experiencia de Escuelas Críticas obtuvo buenos resultados, el MINEDUC decide extender el programa a otras regiones del país, así como a la educación media. Para evitar las resistencias, se modificó el nombre del programa, ya que “escuelas críticas” representaba un estigma o castigo, tanto para las escuelas como hacia la asesoría misma. Los establecimientos en los que se focalizó la estrategia fueron definidos, entonces, como “Prioritarios” (MINEDUC, 2003).

El Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias estaba destinado a establecimientos de educación básica altamente complejos. La intención del proyecto era el mejoramiento sostenido de los procesos y resultados educativos desde segundo nivel de transición hasta octavo año básico, con especial énfasis en primer ciclo básico y en los subsectores de Lenguaje y Matemáticas (MINEDUC, 2006). Los dos elementos principales fueron el componente pedagógico – curricular y el de gestión institucional; la estrategia de apoyo y el acompañamiento sistemático a profesores, directivos y sostenedores por parte de instituciones externas al Ministerio (MINEDUC, 2006). Escuelas Prioritarias se aplicó en forma presencial en establecimientos ubicados en las regiones Metropolitana, Valparaíso, Bío-Bío y la Araucanía y se implementó desde el segundo semestre del 2006, pero se vio interrumpido por la entrada en vigencia de la Ley SEP (Asesorías para el Desarrollo, 2008). Los criterios para la selección de las escuelas que participaron en el proyecto fueron que tuvieran estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, resultados de aprendizaje deficientes y tendencia persistente en el mediano plazo, tasa de reprobación superior a la media nacional y regional, y una sostenida disminución de su matrícula.

Liceos Prioritarios, al igual que Escuelas Prioritarias, es una medida focalizada, dirigida a un grupo de liceos municipales de todas las regiones del país, mediante una estrategia de apoyo integral para el mejoramiento institucional, la generación de condiciones

para el avance sostenido de procesos y resultados y la autonomía en la gestión educativa de los establecimientos. En la selección de los liceos se tuvo en cuenta el estancamiento en sus resultados y la concentración de estudiantes de bajo promedio SIMCE, alta vulnerabilidad socioeconómica, dependencia municipal y algunos criterios territoriales (Asesorías para el Desarrollo). Con esta estrategia se ofrece a los liceos un apoyo permanente y sistemático de acuerdo a sus requerimientos, promoviendo la participación y compromiso de todos los actores relevantes del sistema; y su enfoque principalmente está en tres ámbitos: la gestión directiva, gestión curricular – pedagógica y gestión de la convivencia e inclusión, mediante acciones pertinentes y diferenciadas, en función de su realidad institucional y asegurando la presencia en terreno en forma regular y permanente. La intención es, finalmente, mejorar sustantivamente las condiciones institucionales de los liceos prioritarios para desplegar una oferta educativa de calidad, que favorezca el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Dentro de este mismo marco de las reformas y políticas, surgen también los programas de asistencia técnica educativa. La población objetivo de estas asesorías son las “escuelas vulnerables”, que tienen bajos resultados SIMCE, alta población de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, bajo nivel socioeconómico y altas tasas de ausentismo. Estos programas consisten en estrategias que reconocen al establecimiento educativo como un “conjunto complejo” al que deben atender. Si bien, estas asesorías se diferencian en la manera en que tratan con los beneficiarios, todas coinciden en que sus resultados son efecto de una combinación de distintas habilidades y pericias, del equipo consultor como del equipo técnico y administrativo de las escuelas, y también, del trabajo que se desarrolla con los docentes y en algunos casos, con los sostenedores y apoderados.

Las asistencias técnicas educativas en Chile han sido entendidas como procesos sistemáticos de apoyo, por períodos más bien prolongados de tiempo y, casi siempre, puestas en marcha por una institución o agencia. La trayectoria que éstas han desarrollado se caracteriza por su creciente protagonismo en las políticas nacionales, proceso que convive con el cuestionamiento también creciente de la función de los programas de asistencia técnica, también afectan al sistema educativo aquellas reformas obligatorias y que tocan aspectos estructurales: el cambio a la jornada escolar completa (1997) y el cambio de

currículo (1996). Las características más sobresalientes de ambos tipos de políticas son la continuidad y la investigación educacional que motivan, así como la apertura a la evidencia comparada internacional y los procesos de consulta. Una vez que se inició la implementación de estas políticas y programas, se iniciaron también procesos paralelos de monitoreo y evaluación externa, que sirvieron como retroalimentación para su desarrollo.

Estas políticas y reformas han servido como inspiración y referencia para el diseño de otros programas de asistencia técnica, aún más específicos. Tanto el MINEDUC, como los administradores educacionales y las propias escuelas y liceos, están invirtiendo crecientes recursos económicos para contratar servicios de asistencia educativa, lo que demuestra que las estrategias de apoyo se han transformado en una práctica cada vez más extendida que junto con otras, se proponen aumentar la efectividad escolar. Todo esto, se percibe como favorable ya que, estos programas se suman a los esfuerzos ya existentes para mejorar la educación, con la aplicación de los conocimientos y las competencias técnicas de agentes expertos que se encuentran fuera del sistema escolar.

En Chile, la puesta en vigencia de la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) entrega el sustento legal necesario para el cumplimiento de los principios de igualdad y equidad en educación y calidad de la enseñanza que guían los programas compensatorios y de mejoramiento en educación; poniendo a disposición recursos económicos adicionales para las escuelas que atienden a los “alumnos prioritarios”. La subvención que contempla esta Ley implica que los sostenedores de las escuelas que hayan ingresado a este régimen voluntario, reciben un valor adicional por cada estudiante prioritario y, en caso que corresponda, una subvención por concentración de los mismos en su establecimiento. Para todo esto, la SEP exige ciertas regulaciones y compromisos por parte de los actores del sistema escolar, asegurando el objetivo que se propone: elevar los resultados de aprendizaje de todos los alumnos del sistema y en especial de aquellos con menos recursos. Cada sostenedor debe desarrollar e implementar un “Plan de Mejoramiento Educativo” (PME) e impulsar una asistencia técnico – pedagógica especial para mejorar el rendimiento de los alumnos con bajo desempeño académico.

Los recursos económicos que asigna la Ley SEP a las escuelas pueden ser destinados a la contratación de programas y asistencias técnicas; entonces, para canalizar eficientemente estos recursos, la evaluación de los resultados de las ofertas de asistencia técnica será un buen indicador para la toma de decisiones de acuerdo a las necesidades particulares. Esta ley reconoce que es costoso educar a niños y niñas en contextos de vulnerabilidad socioeconómica y establece la importancia de la rendición de cuentas, financiera y de resultados de aprendizaje, porque asocia la entrega de los recursos adicionales a la elaboración y ejecución del PME para las escuelas.

Dentro del concepto de discriminación positiva que manejan los programas de asistencia técnica, también se determina la importancia de evaluar la efectividad de sus estrategias, contrastando la situación “antes y después” de la aplicación, medir cuánto se ha progresado de acuerdo a lo propuesto y ayudar a la redefinición si fuera necesario. Estos programas coinciden en algunas características:

- El foco de los recursos está en la población estudiantil con menores oportunidades de aprendizaje;
- Se promueve la descentralización administrativa, mediante el traspaso de la administración de los recursos desde lo estatal hacia instancias menores, asignando a las escuelas el financiamiento público para contratar la asistencia técnica;
- La descentralización pedagógica, transfiriendo niveles de responsabilidad por los logros y desempeños académicos y la gestión autónoma por las decisiones pedagógicas; y
- El foco de las asistencias técnicas está en la escuela, este es el espacio donde se distinguen las medidas de mejoramiento más adecuadas a las necesidades de los alumnos.

En la implementación de los programas de Asistencia Técnica Educativa (ATE) también se reconoce la importancia de la voluntad política para contribuir a mejorar los procesos y resultados de aprendizaje en los niños y jóvenes de escuelas y liceos en riesgo educativo. Se entiende el concepto de mejoramiento educativo como un cambio en la cultura de la organización escolar, producto de la transformación tanto individual como colectiva de la manera de pensar y de hacer en la unidad educativa.

La Ley SEP (2008) crea “una subvención educacional denominada preferencial, con la intención de mejorar la calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados y que tiene como foco de atención a los alumnos prioritarios quienes residen en hogares en situaciones socioeconómicas que dificultan sus posibilidades de enfrentarse al proceso educativo. Las escuelas, a las que asisten estos estudiantes, pueden destinar los recursos adicionales que provee la Ley SEP a la contratación de asistencia técnica, y se espera que esa inversión de recursos se traduzca en mejores y crecientes oportunidades para los alumnos prioritarios.

En el marco de la Ley SEP están consideradas las asesorías con equipos externos para atender a las escuelas vulnerables e iniciar o sostener procesos de mejoramiento escolar que estas no pueden llevar a cabo por sí solas. Los establecimientos que atienden a estudiantes destinatarios de los recursos SEP, pueden decidir utilizar esos recursos en la contratación de programas de ATE. Por lo tanto, es importante tener una visión clara sobre la efectividad y excelencia de la oferta de asesoría y asistencia técnica existente. La evaluación, sería entonces, un factor que conecta a la oferta y demanda, ayuda a minimizar el riesgo de contratar una ATE poco efectiva y a encontrar las propuestas más adecuadas a las necesidades de las escuelas.

El propósito de los programas de asistencia técnica es elevar los niveles de calidad y equidad de la educación. Para producir efectos perdurables y sustentables en el tiempo deben estar acompañados de políticas complementarias, que garanticen un contexto favorable la aplicación de las estrategias de ATE en las escuelas y que el mejoramiento de la calidad educativa no se logre a expensas de la equidad (Muñoz y Vanni, 2008).

En el diseño de los programas está definido el nivel y las características diferenciales de calidad en los resultados que se pretenden alcanzar, para contrastar con lo que efectivamente ocurrió y ver si se lograron o no los objetivos y en qué magnitud. Para esto, es importante conocer la situación de la población antes de que empezara el programa (el pre), la situación una vez aplicado el tratamiento (el post) y realizar la comparación antes – después para comprobar si han habido cambios o modificaciones, los que fundamentalmente tienen tres fuentes:

- El efecto de la estrategia del programa;
- La influencia de factores ajenos al programa (variables externas); y
- Errores provenientes de las fuentes de datos, respuestas sesgadas, baja confiabilidad de los instrumentos, elección de los informantes que no son representativos.

Si se identifican y separan los efectos del tratamiento y los que se originan por causas externas, se evita la confusión al evaluar los resultados y permite ver el impacto neto de los programas sociales en la población atendida. La implementación de una “cultura de la evaluación”, que incluya no sólo el rendimiento de los estudiantes, sino también el progreso a lo largo del tiempo, al definir comparaciones y referencias, con indicadores de satisfacción de los distintos actores, permite evaluaciones más justas, transparentes y significativas.

El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Tiene el propósito principal de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación; informa el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículo y relaciona esa información con el contexto escolar y social de los alumnos (www.simce.cl), además, orienta las tareas que se emprenden desde y hacia diferentes niveles del sistema escolar.

El SIMCE está instalado en la tradición del sistema educativo, goza de legitimidad y credibilidad, y forma parte de los hitos periódicos de comunicación sobre educación; ha

centrado la atención de la opinión pública y de los docentes en los resultados de aprendizaje (MINEDUC, 2003). Es un indicador ampliamente utilizado como herramienta para la toma de decisiones de políticas en educación; y es un mecanismo de apoyo a la medición de logros académicos, designa cursos de acción y refuerza los existentes, proporciona información válida, fiable y oportuna para los agentes involucrados en el proceso educativo. Algunas de las características del SIMCE, principal indicador de la educación en Chile son:

- El foco central en los aprendizajes;
- La participación universal de las escuelas en 4º, 8º básico y 2º medio;
- El reporte público de los resultados a nivel de establecimientos;
- La confidencialidad de los resultados individuales;
- La entrega de información para contextualizar los resultados y proveer datos sobre la equidad en logros de aprendizaje;
- La participación en mediciones internacionales; y
- El acceso de la información para propósitos de investigación.

El SIMCE no solamente evalúa la educación, sino que tiene una profunda influencia sobre la calidad de ésta. Aunque los resultados no incidan en el destino académico de los estudiantes, la información de los resultados de cada establecimiento estimula la competencia y permite a los usuarios del sistema (padres y alumnos) escoger las alternativas más adecuadas a sus intereses. El SIMCE también aporta información sobre la equidad de los aprendizajes logrados a nivel nacional, considerando las características de cada sector; ayuda a identificar focos en los que es necesario intervenir, identifica grupos con menores logros y áreas de aprendizaje deficitario, además de reconocer variables asociadas a los resultados en las que puede incidir la política educativa (MINEDUC – Evaluación de Aprendizajes, 2003).

Dentro del proceso de rendición de cuentas, la información pública de resultados nacionales y de establecimientos es una herramienta útil que indica los avances en la educación y, específicamente, los aprendizajes logrados por aquellos establecimientos que reciben financiamiento público (los de la Ley SEP, por ejemplo). En base a esta información se pueden destinar mejor los recursos públicos, conocer la evolución y el progreso de cada

una de las escuelas con mayores problemas y orientar la movilización de acciones para su mejoramiento.

A pesar de las características y virtudes mencionadas acerca del SIMCE, existen algunos cuestionamientos en el ámbito de la investigación educativa, que tienen que ver con el contexto y la disponibilidad de recursos para la enseñanza, como también, con el protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje. Para evaluar la calidad de la educación se deben incluir varios indicadores y no solo los resultados académicos. Por ejemplo, deberían considerarse indicadores de satisfacción de los actores, indicadores de equidad, indicadores de retención de alumnos en situación de vulnerabilidad, indicadores de calidad de la gestión de sostenedores y autoridades, etc. Otra crítica sobre el SIMCE es que no incorpora todas las áreas fundamentales del currículo, por ejemplo, la formación ética y ciudadana, el desarrollo del pensamiento con sentido crítico y reflexivo, o aquellas que tienen relación con la formación de la persona y su entorno (MINEDUC, 2003).

Las pruebas de evaluación de la calidad alcanzarían su mayor nivel de eficiencia y efectividad si forman parte de un sistema coherente con metas educacionales claras y específicas, que permitan la rendición de cuentas en base a información confiable y válida del avance y las dificultades en educación. Si bien existen críticas al uso del SIMCE como indicador de la calidad educativa, para esta evaluación de impacto es un referente sólido y completo (MINEDUC, 2003) porque:

- Representa un sistema nacional y periódico de medición de resultados de aprendizaje; tiene cobertura censal;
- Es un fenómeno valorado positivamente por la mayoría de los actores vinculados a la educación;
- El sistema goza de validez y credibilidad pública;

- Considera las características socioeconómicas de los establecimientos y los estudiantes para realizar comparaciones entre similares, y
- Con la puesta en vigencia de la Ley SEP, el SIMCE otorgaría información clave sobre las escuelas y su distribución a nivel nacional, para aplicar medidas a los establecimientos que tuvieran peores rendimientos.

El Sistema de Medición ofrece una importante cantidad de información sobre la calidad de la educación en Chile, discrimina los establecimientos educativos de acuerdo a sus características; permite canalizar los recursos públicos hacia aquellas escuelas y liceos más necesitados; y compara la evolución en el tiempo del sistema educativo en áreas específicas del currículo. Es el principal referente de la educación e investigación educativa, pero no agota la posibilidad de indicadores para evaluar la educación.

Las demandas de los estudiantes secundarios, centran sus peticiones en aspectos asociados a la Des municipalización, Estatzación de la educación, fortalecimiento de la educación pública, Derogación LGE (ley General de Educación), Aumento del porcentaje del PIB a la educación, eliminación de la creación de colegios particulares subvencionadas, Reforma de la malla curricular, Reformulación de la JEC (Jornada Escolar Completa) considerando los consejos escolares resolutivos, eliminación de la PSU (Prueba de Selección Universitaria), Mejora en calidad de la alimentación entregada por JUNAEB, Mejorar la educación de adultos y Educación Técnico Profesional, Reformulación de los parámetros de la prueba SIMCE, Transporte gratuito y Mejorar la Infraestructura, entre otros elementos.

A la luz de las demandas antes mencionadas, es importante destacar el alto nivel de organización de los estudiantes en Chile, incentivando con ello, la participación de docentes, familias y distintos actores sociales.

En este escenario, los aspectos legales que regulan la ley General de Educación Chilena en materia de Calidad Educativa, aparecen como un escenario vulnerable o sujeto a cambios, no obstante, la ley General de Educación, regula en teoría los derechos y deberes

de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de educación Parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel.

En este contexto, el Modelo de Calidad de la Fundación Chile se sustenta en el marco legal de la Ley General de Educación que establece el deber de *Velar por la calidad educativa*.

Considerando los planteamientos del estudio, parece relevante señalar que existe correspondencia entre los artículos de la Ley General de Educación y los postulados del Modelo de Calidad de la Fundación Chile, considerando algunos artículos de la Ley y sus planteamientos, a saber:

En el Artículo 6°, de la Ley General de Educación, se establece que “Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado” (p. 4). En coherencia con los planteamientos de la Ley, el Modelo de Calidad de la Fundación Chile, ha desarrollado focos de trabajo orientados a instalar sistemas y mecanismos de gestión institucional y pedagógica de calidad.

En el Artículo 7°, de la Ley General de Educación, se establece que, “El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación” (p. 4). En este contexto, la Agencia de Calidad de la Educación evaluará los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos. En coherencia con los planteamientos de la Ley, el Modelo de Calidad de la Fundación Chile, se orienta a desarrollar una cultura de trabajo sistemático de los procesos en los diversos ámbitos de la gestión: planificación, implementación, evaluación. Finalmente, a desarrollar una cultura orientada a la gestión de resultados y responsabilización por los mismos.

En este contexto, una de las áreas del modelo, está asociada a la Gestión de Resultados, lo que comprende el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos cualitativos y cuantitativos. El análisis de la situación actual, y los progresos alcanzados en el mejoramiento de los logros de aprendizaje de los alumnos, incluyen también la forma en que se utilizan los resultados para mejorar la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el Artículo 38°, de la Ley General de Educación, se señala que: “Le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño de los establecimientos y sostenedores educacionales. Esta evaluación estará basada en estándares indicativos de desempeño de los establecimientos, elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación, de conformidad” (p. 16). Cabe señalar, que la evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales y de los sostenedores se orienta a fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos y sus planes de mejoramiento, y a asegurar la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen. Este proceso de evaluación se inicia con la revisión de los resultados de la autoevaluación institucional, respetando el proyecto educativo institucional y considerando las condiciones de contexto de la institución.

En coherencia con los planteamientos antes señalados, el Ciclo de Mejoramiento Continuo del Modelo de Calidad de la Fundación Chile, es un sistema de análisis y toma de decisiones estratégicas, en vistas al mejoramiento permanente de su gestión. Este sistema permitirá al establecimiento realizar una Autoevaluación Institucional, para conocer el estado de los procesos de gestión que contempla el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar desarrollado por Fundación Chile. Se desarrolla un proceso de Autoevaluación, que permitirá diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento para abordar y mejorar las áreas críticas encontradas en el Diagnóstico. Cabe destacar, que las áreas del Modelo son; “Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad, Liderazgo directivo, Gestión de las competencias profesionales docentes, Planificación institucional, Gestión de procesos y Gestión de resultados”.

Como se ha dicho, el Ministerio de Educación ha establecido el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), como herramienta para que a través de éste los liceos hagan foco sobre sus principales prioridades institucionales.

Es necesario también considerar el modelo de gestión escolar como base para la mirada institucional y las dimensiones de la gestión directiva a fortalecer en estos liceos. Del mismo modo, lo que se señala en esta dimensión en el Marco para la Buena Dirección.

Las dimensiones y procesos críticos que se describen corresponden a: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, en la perspectiva de las competencias que deben desarrollar los equipos directivos para asegurar dichos procesos en la institución escolar.

2.3.7 Educación Técnica Profesional en Chile

En el sistema educativo chileno, la Educación Técnica Profesional ocurre principalmente en dos espacios formativos: la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) y la Educación Superior Técnica Profesional (ESTP). La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) se imparte con exclusividad en liceos del sector subvencionado y de administración delegada. Convoca a una proporción importante de la matrícula de 3° y 4° medio, principalmente aquella que proviene de hogares con menor nivel de educación e ingresos más bajos, y cuyos indicadores de logro educacional de entrada son bajos en relación a los que exhiben los estudiantes que optan por la Enseñanza Media Científico-Humanista. Por su parte, la ESTP se brinda en Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP) y en menor proporción en Universidades.

En la ESTP, al igual que en el resto del sistema de educación superior, cada institución define su oferta de carreras y mallas curriculares asociadas. Como resultado existe una amplia diversidad de carreras técnicas y profesionales, con denominaciones distintas y con diferencias entre una institución y otra. En cambio, en la EMTP la oferta de especialidades, definida en términos de Perfiles de Egreso, es acotada y está establecida en el Marco Curricular (Decreto 452/2013) que es mandatorio para todos los liceos que imparten esta modalidad de enseñanza.

Cabe señalar que el Ministerio de Educación ha elaborado recientemente las nuevas Bases Curriculares (perfiles de egreso) para la formación diferenciada Técnico-Profesional. Esta modernización de los perfiles acoge las nuevas exigencias curriculares establecidas por la Ley General de Educación y busca además adecuar el Currículum a las demandas de los sectores productivos del país para mejorar así la empleabilidad y condiciones laborales de los alumnos y brindarles mejores oportunidades para la continuidad de estudios. Estos cambios representan la primera reforma completa de la Educación Media Técnico Profesional en los últimos 15 años.

Las nuevas bases curriculares de EMTP fueron aprobadas en el año 2013 por el Consejo Nacional de Educación. Empezarán a regir de manera flexible en el año 2014 y serán

obligatorias a partir del año 2015. Para la implementación de estos nuevos perfiles de egreso, próximamente se pondrán a disposición de los establecimientos los nuevos programas de estudio.

La Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media (EMTP) en Chile está considerada, desde el MINEDUC, como un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta (Sevilla, 2014).

El espacio de Formación Diferenciada, correspondiente a los niveles 3° y 4° de educación media, permite a los estudiantes la oportunidades de realizar aprendizajes en una especialidad técnica que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales (Sevilla, 2014).

La Formación Diferenciada Técnico-Profesional considera también la continuidad de estudios técnicos como un destino posible y deseable de los egresados. En el diseño de los perfiles de egreso diseñado por el MINEDUC, ha considerado resguardar una perspectiva de itinerarios de formación técnica en un sistema de formación permanente. Así, la mayoría de las especialidades propuestas tiene continuidad en la oferta de formación de técnicos de nivel superior de los Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y universidades del país (Sevilla, 2014).

Las Bases Curriculares definen 34 especialidades agrupadas en 15 sectores económicos. Algunas de las especialidades se ofrecen con dos o tres menciones.

Esta organización curricular implica un tronco común de competencias a ser desarrollado durante el primer año de la especialidad, y otras competencias diferenciadas para cada mención, a ser desarrolladas en el segundo año. Las menciones suman 17 en total.

Los perfiles de egreso están precedidos de una breve descripción del contexto laboral de cada especialidad. Este contexto describe la actividad económica asociada a la especialidad, principalmente los indicadores que dan cuenta de su dinamismo y potencial

decrecimiento, los desafíos que enfrenta, el tipo de empresas que conforman el campo laboral para los egresados y los productos que se esperan de su trabajo.

Para cada especialidad, el MINEDUC ha definido un conjunto de objetivos de aprendizaje a ser logrados al final de los dos años de formación diferenciada. Estos objetivos configuran un perfil de egreso que expresa lo mínimo y fundamental que debe aprender todo alumno o alumna del país que curse una especialidad, es decir, el logro de competencias que preparan para iniciar una vida de trabajo y que se espera domine un estudiante al egresar de la EMTP.

Es importante señalar que los perfiles de egreso contemplan dos categorías de objetivos de aprendizaje: unos aluden a las competencias técnicas propias de la especialidad o de la mención, en tanto otros se refieren a las competencias que son de carácter general para el mundo laboral. Estas son comunes a todas las especialidades, ya que son requeridas en los desempeños de todos los técnicos, independientemente del sector productivo al que esté vinculada la especialidad. Algunas de estas competencias trascienden el mundo laboral y son aplicables a otros ámbitos de la vida de las personas, pues apuntan a su formación integral. A continuación se enuncian dichos objetivos genéricos:

1. Comunicarse oralmente y por escrito con claridad, utilizando registros de habla y escritura pertinentes a la situación laboral y a la relación con los interlocutores.
2. Leer y utilizar distintos tipos de textos relacionados con el trabajo, tales como especificaciones técnicas, normativas diversas, legislación laboral, así como noticias y artículos que enriquezcan su experiencia laboral.
3. Realizar las tareas de manera prolija, cumpliendo plazos establecidos y estándares de calidad, y buscando alternativas y soluciones cuando se presentan problemas pertinentes a las funciones desempeñadas.

4. Trabajar eficazmente en equipo, coordinando acciones con otros in situ o a distancia, solicitando y prestando cooperación para el buen cumplimiento de sus tareas habituales o emergentes.
5. Tratar con respeto a subordinados, superiores, colegas, clientes, personas con discapacidades, sin hacer distinciones de género, de clase social, de etnias u otras.
6. Respetar y solicitar respeto de deberes y derechos laborales establecidos, así como de aquellas normas culturales internas de la organización que influyen positivamente en el sentido de pertenencia y en la motivación laboral.
7. Participar en diversas situaciones de aprendizaje, formales e informales, y calificarse para desarrollar mejor su trabajo actual o bien para asumir nuevas tareas o puestos de trabajo, en una perspectiva de formación permanente.
8. Manejar tecnologías de la información y comunicación para obtener y procesar información pertinente al trabajo, así como para comunicar resultados, instrucciones e ideas.
9. Utilizar eficientemente los insumos para los procesos productivos y disponer cuidadosamente los desechos, en una perspectiva de eficiencia energética y cuidado ambiental.
10. Empezar iniciativas útiles en los lugares de trabajo y/o proyectos propios, aplicando principios básicos de gestión financiera y administración para generarles viabilidad.
11. Prevenir situaciones de riesgo y enfermedades ocupacionales, evaluando las condiciones del entorno del trabajo y utilizando los elementos de protección personal según la normativa correspondiente.

12. Tomar decisiones financieras bien informadas, con proyección a mediano y largo plazo, respecto del ahorro, especialmente del ahorro previsional, de los seguros, y de los riesgos y oportunidades del endeudamiento crediticio y de la inversión (Sevilla, 2014)

Los Sectores y Especialidades propios de la EMTP, son los siguientes:

Cuadro N° 4: Sectores y Especialidades de la EMTP

SECTOR ECONOMICO	ESPECIALIDAD	MENCIONES
1. Maderero	1. Forestal	
	2. Muebles y Terminaciones en Madera	
2. Agropecuario	3. Agropecuaria	Agricultura
		Pecuaria
		Vitivinícola
3. Alimentación	4. Elaboración Industrial de Alimentos	
	5. Gastronomía	Cocina
		Pastelería
4. Construcción	6. Construcción	Edificación
		Terminaciones de la Construcción
		Obras viales e infraestructura
	7. Refrigeración y Climatización	
	8. Instalaciones Sanitarias	
	9. Montaje Industrial	
5. Metalmecánica	10. Mecánica Automotriz	
	11. Mecánica Industrial	Mecánicas-Herramientas
		Matricería
		Mantenimiento Electromecánico
12. Construcciones Metálicas		
6. Electricidad	13. Electricidad	
	14. Electrónica	

7. Marítimo	15. Acuicultura	
	16. Pesquería	
	17. Tripulación de Naves Mercantes y Especiales	
	18. Operaciones Portuarias	
8. Minero	19. Explotación Minera	
	20. Metalurgia Extractiva	
	21. Asistencia en Geología	
9. Gráfico	22. Gráfica	
	23. Dibujo Técnico	
10. Confección	24. Vestuario y Confección Textil	
11. Administración	25. Administración	Logística
		Recursos Humanos
	26. Contabilidad	
12. Salud y Educación	27. Atención de Párvulos	
	28. Atención de Enfermería	Adulto Mayor
		Enfermería
13. Química e Industria	29. Química Industrial	Planta Química
		Laboratorio Químico
14. Tecnología y Comunicaciones	30. Conectividad y Redes	
	31. Telecomunicaciones	
	32. Programación	
15. Hotelería y Turismo	33. Servicios de Hotelería	
	34. Servicios de Turismo	

Respecto de las especialidades, el Liceo Armando Quezada Acharan, se ha adscrito a las especialidades y menciones de Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial, Montajes Industriales, Electricidad, Electrónica, Instalaciones Sanitarias, Terminaciones de la Construcción, Telecomunicaciones. Cada una de ellas, con sus respectivas menciones.

2.3.8 Formación Dual en Chile

El MINEDUC define la Formación Dual como un concepto pedagógico que desarrolla armónicamente el aprendizaje teórico en el aula y la práctica en un lugar de trabajo de la empresa, coordinando contenidos curriculares y necesidades empresariales.

Dicho ministerio toma como un referente importante la Formación Dual que imparte Alemania, donde aproximadamente se integra a esta modalidad la mitad de los estudiantes del segundo ciclo y se orienta a una de calidad y desarrollo de competencias necesarias para ocupar un puesto de trabajo. En Alemania, la formación dual otorgada por las empresas y por la escuela, está descrita en un plan general que comprende la capacitación para el desempeño de una serie de ocupaciones establecidas (Balmaceda & Sevilla, 2001)

La forma de financiamiento utilizada para la formación técnica profesional en Alemania, según (Oviedo y Vargas, 2003) es por medio de convenios de cooperación entre los sectores empresariales y el Estado, de esta manera se avanza en la preparación de mano de obra calificada. En Chile, el estado asume los costos para cada alumno adscrito al programa, así también el liceo recibe una subvención estatal, no se consideran remuneraciones salariales para los alumnos. Las empresas brindan experiencia laboral en concordancia con lo aprendido en el liceo, mediante un proceso de instrucción adaptado a la realidad de cada empresa y bajo la dirección de un trabajador y un docente.

La modalidad de formación Dual comenzó a desarrollarse en el país a partir de una iniciativa de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) en el marco de un convenio con MINEDUC. Este modelo se ha planteado sobre la base de un sistema de alternancia que opera en el marco de la Enseñanza Media Técnico Profesional, la cual tiene por finalidad que los alumnos adquieran las competencias suficientes que les permita su inserción laboral o bien, que éstos puedan continuar en la Educación Superior.

La justificación pedagógica de implementar el modelo Dual en la EMTP se debe a que en la escuela o liceo no es posible simular todos los procesos productivos u organizar aprendizajes adecuados a los requerimientos de desempeño y manejo de tecnologías específicas de los sectores productivos respectivos. Como contraste, en la empresa existe el potencial que permite facilitar un aprendizaje en las condiciones efectivas de trabajo.

En Chile, la formación Dual se orienta a formar trabajadores calificados, técnicos de nivel medio y superior que garantiza una formación integral ya que da a los aprendices la oportunidad de realizar una carrera ligada a la realidad del mundo del trabajo, bajo condiciones reales, situación que refuerza los procesos de formación y permite una transición más fácil del aprendiz al mercado de trabajo.

La Modalidad de Formación Dual es una alternativa curricular de formación profesional que viene implementando el MINEDUC desde 1991. Tiene como característica principal, que el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos se desarrolla en dos lugares diferentes, esto es, en una empresa donde el aprendiz realiza actividades productivas, y en un establecimiento educacional técnico profesional donde complementa lo visto en la Empresa.

La implementación de la Formación Dual contribuye en los siguientes elementos:

- Prepara al capital humano, mujeres y hombres, es decir, trabajadores calificados, técnicos de nivel medio y superior de acuerdo a las particulares necesidades del sector productivo y servicios. Incorpora al sector productivo del país en el diseño y ejecución de acciones formativas, avaladas y certificadas por la empresa.
- Favorece la capacitación y actualización de los docentes de las instituciones educacionales, mediante pasantías y visitas a empresas que utilizan alta tecnología y que están colaborando como lugar de aprendizaje en la formación dual.

- Capacita a los Maestros y Maestras Guías que tienen aprendices en la labor que desempeñan, con conocimientos de psicología y pedagogía.
- Forma trabajadores según sus requerimientos.
- Contribuye al mejoramiento de la productividad y competitividad de la empresa.
- Aporta la Tecnología actualizada en la formación de jóvenes durante el proceso de aprendizaje. Forma personal calificado acorde a las necesidades y filosofía de la empresa.
- Se compromete realmente en la preparación del "Capital Humano Calificado". Trabajadores con una alta motivación por el trabajo al ser formados en la realidad de la misma empresa.
- Crea mayor identificación del trabajador con la Empresa.
- Permite seleccionar y emplear a los trabajadores mejor calificados.
- Contribuye a una mayor calidad de los productos y reducción de costos al contar con trabajadores calificados. Aporte a la empresa de trabajo productivo por parte de los aprendices ya que mientras aprenden, a través de las actividades didácticas productivas también producen.
- Incorpora inmediatamente a los jóvenes practicantes de la Formación Dual en los procesos productivos (Sevilla, 2014).

Finalmente, es importante señalar que *“el propósito principal de la formación dual está orientado a un proceso educativo integral, a través de una alianza estratégica entre la empresa y la academia”* (Araya, 2008, p. 46). Por consiguiente, la formación dual, permite una óptima inserción laboral, considerando a su vez los requerimientos del mercado ocupacional.

2.3.9 Egresados de Educación Medio Técnico Profesional y Continuidad de Estudios Superiores

Uno de los esfuerzos más relevantes de la política pública de los últimos años en materia de financiamiento se refiere al incremento de la cobertura de la educación terciaria. Las principales razones para aumentar el esfuerzo de incorporar más jóvenes a la educación superior se asocian con la rentabilidad social y privada que presentan los estudios terciarios (Sevilla, 2014).

En este contexto, desde el año 2002 a través del Programa Chile califica, se integra la acción conjunta de los Ministerios de Educación, del Trabajo y Previsión Social y de Economía con el objetivo de mejorar la calidad, la pertinencia y la articulación de la formación técnica en todos sus niveles y ampliar la cobertura de la formación de técnicos de nivel superior. De igual manera desarrollar un sistema articulado de educación y capacitación permanente que permita a las personas disponer de oportunidades a lo largo de la vida para adquirir las competencias laborales.

En este contexto, el Programa Chile Califica, se constituye como una iniciativa gubernamental que comenzó a ejecutarse orientado a desarrollar un sistema articulado de educación y capacitación permanente, que permita a las personas disponer de oportunidades a lo largo de la vida para adquirir las competencias laborales y desarrollar itinerarios de formación técnica que posibiliten ingresar, mantenerse, reinsertarse y desarrollarse en el mundo del trabajo, incorporando nuevos aprendizajes y recibiendo el reconocimiento social y profesional por los mismos” (Programa Chile Califica 2002)

Dentro de las principales líneas de trabajo asociadas al desarrollo de la EMTP destaca el apoyo a la articulación de la formación técnica, a través de la asociación de instituciones que entregan formación técnica a nivel medio y superior y de éstas con las que proporcionan capacitación laboral y educación de adultos, teniendo como horizonte un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida, con múltiples entradas y salidas, favoreciendo la interrelación de los sistemas formativos y el tránsito de los sujetos en la definición de sus respectivos proyectos educativo/laborales;

Por otro lado, el apoyo a la formación y perfeccionamiento de docentes técnicos de educación EMTP, centros de formación técnica, instituciones de capacitación y maestros guías de empresas, a fin de favorecer el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en este nivel.

El Programa tiene por objetivo dejar instalado un sistema articulado de capacitación y formación permanente, entregándole a las escuelas un rol fundamental en el proceso de construcción de itinerarios formativo

Cabe señalar que desde las encuestas Casen de 1996 y 2006³⁵, la cobertura de la educación superior en la población en edad de estudios superiores (18 a 24 años) del quinto quintil se incrementó de un 63.2% a un 80% en el periodo 1996-2006, mientras que para la población del primer quintil de ingresos, el incremento en el mismo periodo fue de un 7.6% a un 17.3%. En concordancia con este escenario, diversos estudios de corte cualitativo dan cuenta de expectativas favorables de los actores de la EMTP en relación a la continuidad de estudios superiores. En particular, Sepúlveda (2009) tras la revisión de las perspectivas de los estudiantes y la situación de los egresados luego de un año de haber finalizado su enseñanza media, resalta el interés de la gran mayoría por continuar estudios y postergar hacia adelante la inserción laboral (Encuesta CASEN 2006).

La actual presidenta Michelle Bachelet establece como parte del Programa para Incrementar la Equidad en el Acceso a la Educación Superior, implementaremos un programa permanente de acciones de apoyo a los y las estudiantes vulnerables, con el propósito de evitar la deserción de los estudios superiores. Esto incluye programas en los establecimientos de enseñanza media para preparar a los y las jóvenes; involucrar a sus familias; apoyar y

³⁵La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, es realizada por Ministerio de Desarrollo Social con el objetivo de disponer de información que permita conocer periódicamente la situación de los hogares y de la población, especialmente de aquella en situación de pobreza y de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, con relación a aspectos demográficos, de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos. De igual manera Evaluar el impacto de la política social: estimar la cobertura, la focalización y la distribución del gasto fiscal de los principales programas sociales de alcance nacional entre los hogares, según su nivel de ingreso, para evaluar el impacto de este gasto en el ingreso de los hogares y en la distribución del mismo

desarrollar competencias en los establecimientos de educación superior; y reformar el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) para que incentive la matrícula y retención de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014).

Capítulo III: Marco Metodológico

El propósito de este capítulo es discutir los aspectos metodológicos que posibilitan el desarrollo de esta investigación. Sus puntos centrales incluyen el paradigma desde el cual se enfocó la investigación, el tipo de estudio, y la recolección de datos. Se parte explicando que se trata de una investigación que se enmarca dentro del paradigma cuantitativo y cualitativo, abordándola desde la teoría disponible y desde la propia realidad que se estudia. Este ejercicio se hace a manera de complementar la revisión bibliográfica, no para duplicar el conocimiento ya presentado en el capítulo anterior, y en el cual se cubre principalmente la gestión de las políticas emanadas del MINEDUC, el concepto de calidad educativa y el significado del currículum y su impacto en la educación. También se señala que se trata de un tipo de estudio descriptivo, indicándose su utilidad para la gestión pedagógica curricular, particularmente, su adecuación al establecimiento educacional elegido.

Se presentan también los instrumentos de recogida de datos, la forma en que estos fueron obtenidos y la organización de la información. Por otra parte, se da a conocer el contexto de los sujetos que participaron en la recogida de datos.

Adicionalmente, en este apartado se señala que la investigación se inscribe dentro del estudio de caso, como procedimiento o estrategia investigativa que más se aproxima a los objetivos que fueron declarados. También se indica que los datos se recolectan a través de cuestionarios cerrados y entrevistas. En definitiva, en este capítulo se cubren las siguientes materias:

- Enfoque epistemológico de la investigación
- Tipo y diseño de estudio
- Población y muestra
- Definición de variables
- Procedimiento de recolección de datos

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la investigación en dos secciones: una referida al análisis cuantitativo y otra al análisis cualitativo, respectivamente. Además, se incluye un apartado en donde se procede a realizar una triangulación como procedimiento de control.

3.1 Enfoque Epistemológico de la Investigación

Los paradigmas, que sustentan la presente investigación, contemplan elementos de la teoría positivista e interpretativa. La investigación Educativa puede tener enfoques distintos, pero complementarios. Esto significa que a la investigación educativa acuden distintos paradigmas y epistemologías, como asimismo formas de conocer y construir conocimiento, surgiendo así distintas concepciones y significados de lo que es investigar.

En este contexto, la investigación científica debe ceñirse al método científico en su estricto sentido. Asimismo, para investigar en Educación se debe llevar un procedimiento formal, sistemático e intensivo para realizar un análisis científico

En Educación, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este motivo, se ha originado la investigación educativa, como disciplina que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos, en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

El concepto de Investigación Educativa se ha ido modificando a medida que han surgido nuevos enfoques para el tratamiento de los fenómenos educativos. Actualmente, son variados los significados atribuidos a la expresión Investigación Educativa, dependiendo de la diversidad de objetivos y características que se le establecen.

La Investigación Educativa ha estado determinada por conflictos y debates paradigmáticos y se ha desplazado desde enfoques positivistas a enfoques más abiertos y pluralistas.

El diseño metodológico de esta investigación es de carácter no experimental, ya que se observa el fenómeno tal como se da en su contexto natural para su posterior análisis.

Se recurre al método descriptivo, dentro de la teoría positivista, por lo tanto, no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas

intencionalmente por el investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2000). Cabe señalar que la investigación exploratoria es útil en diferentes campos educativos para identificar problemas, recoger información detallada sobre una determinada situación; realizar comparaciones y evaluaciones; planificar cambios futuros; y tomar decisiones.

A tal efecto, se puede señalar que *“los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que se someta a un análisis”* (Dankhe, 1986, citado en Hernández *et al.*, 2000, p. 60). También se puede agregar que lo más importante en este tipo de diseño es la recolección de información o de datos apropiados para abordar el fenómeno en estudio (Mouton & Marais, 1998, citados en Zitha, 2006). En otras palabras, las investigaciones de carácter descriptivo permiten evaluar la información recolectada para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente las características del fenómeno en estudio, tomando como referencia el escenario de investigación planteado.

En consecuencia, se prevé la estrategia de investigación de campo, ya que este tipo de diseño está referido a *“los métodos empleados cuando los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo”* (Sabino, 1996, p. 95), a través del enfoque cuantitativo y cualitativo.

Por otra parte, dentro de la teoría interpretativa, y en virtud de lo declarado en torno a los criterios que se emplean para seleccionar el establecimiento educacional que forma parte de esta investigación, parece necesario puntualizar que es el llamado *“estudio de caso”* el procedimiento o estrategia investigativa que más se aproxima a los objetivos que se han declarado.

Efectivamente, la base empírica de este diseño yace en el estudio de caso único, a través del cual se obtiene información relevante en torno al estado actual del fenómeno que se busca *“conocer la Gestión de las políticas emanadas del MINEDUC, para el mejoramiento de la calidad educativa, a partir del análisis desde la perspectiva teórica y de los agentes integrantes (estudiantes, docentes, directivos y apoderados) de la unidad educativa del Liceo*

Industrial Armando Quezada Acharán, de la Comuna de Punta Arenas, Región de Magallanes y de la Antártica chilena”. Aquí, el interés se centra exclusivamente en lo que se pueda aprender de su análisis; sin relación con otros casos o con otros problemas generales.

A modo de fundamentar esta elección, parece importante puntualizar la perspectiva de “estudio de caso” que aquí se asume. En efecto, y desde los aportes realizados por Young (1939), un caso puede definirse como:

[...] un dato que describe cualquier fase o proceso de la vida entera de una unidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural –ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o una nación- Cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones y sus miembros, se convierten en situaciones del caso o factores del mismo, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total (p. 273).

Respecto a las perspectivas referidas al “estudio de caso” como estrategia investigativa, no existe aún consenso en el interior de la Sociología respecto al enfoque que debe prevalecer en este tipo de investigaciones. En efecto, para algunos autores el “estudio de caso” es una perspectiva que se adscribe exclusivamente al enfoque cualitativo, sin embargo, existen otras perspectivas que reconocen en él la posibilidad de abordarlo desde un enfoque mixto o cuanti-cualitativo.

3.2 Población y Muestra

3.2.1 Antecedentes del liceo

El Liceo Industrial Armando Quezada Acharán, RBD: 08427-1, fue creado en el año 1940 su dependencia administrativa es de la Corporación Municipal de Punta Arenas. Está ubicado en calle 21 de Mayo N°2052, de la comuna de Punta Arenas, Chile.

El propósito principal de la Educación Técnico de Nivel Medio, que imparte el Liceo es promover transiciones exitosas de los jóvenes desde el sistema educativo hacia el mundo del trabajo. Para ello se enfoca principalmente en el logro de aprendizajes que permitan a las personas ser adecuadamente productivas en determinados sectores de la actividad económica.

En el momento del estudio, la estructura organizacional del Liceo, estaba compuesta por un Director, un (1) Inspector General, un (1) jefe UTP, (1) jefe de Producción, dos (2) Orientadoras, cuarenta y tres (43) docentes contratados con un total de 1334 horas. La dotación de Asistentes de la Educación, la componen un(1) asistente de estudiantes, seis (6) administrativos, seis(6) auxiliares y seis(6) para-docentes, cada uno de ellos contratados con cuarenta y cuatro (44) horas. La Comunidad Educativa imparte Educación Técnico Profesional, en las siguientes especialidades desde el año que se indica:

Cuadro N°5 Especialidades Liceo Industrial Armando Quezada Acharan

Especialidad	Año desde que se imparte la Especialidad
1- Mecánica Automotriz	1941
2- Mecánica Industrial	1958
3- Montajes Industriales	2006
4- Electricidad	1941
5- Electrónica	1980
6- Instalaciones Sanitarias	1956
7- Terminaciones de la Construcción	2005
8- Telecomunicaciones	2005

Es importante mencionar, que a partir del presente año 2014, se impartirán nuevas especialidades del área marítima, todo ello gracias a un convenio de colaboración entre el Liceo y un grupo de armadores navieros agrupados en Armasur, que facilitó tres nuevas salas de formación para los jóvenes en la especialidad de tripulantes de naves mercantes y especiales. Estas nuevas especialidades, se gestan considerando que existe una gran demanda laboral en la zona y permite a los egresados incorporarse al mundo del trabajo en poco tiempo, cumpliendo funciones en embarcaciones nacionales o internacionales.

3.2.1.1 Características Socioeducativas de los Estudiantes

El Liceo Industrial Armando Quezada Acharán atiende a una población escolar mixta que se concentra fundamentalmente en la denominación socioeconómica media baja, provenientes de sectores populares de la ciudad, fundamentalmente de hogares uni-parentales, en los que predominan las madres trabajadoras y/o jefas de hogar cuyo tiempo y recursos educativos son insuficientes para la atención que ellos requieren.

Su matrícula en el año 2009 es de 733 estudiantes de los cuales treinta y seis (36) son mujeres y cuatro (4) jóvenes integrados, para quienes cuentan con cuatro (4) horas de una educadora diferencial que apoya a los docentes y a los estudiantes. El ingreso familiar asciende a \$ 257.619 en promedio.

El Liceo Industrial de Punta Arenas no realiza selección de estudiantes y es uno de los tres (3) Liceos de la ciudad que recibe a todos los jóvenes que solicitan matrícula. Muchos de ellos son niños o niñas que no han sido aceptados en otros establecimientos.

3.2.1.2 Relación Sostenedor y Comunidad Educativa

La administración del establecimiento radica en la Corporación Municipal de Punta Arenas, dependiente de la Ilustre Municipalidad de la misma ciudad, quienes tienen la responsabilidad de la gestión administrativa financiera y de los recursos humanos. En este contexto, las autoridades tienen claridad respecto de las inversiones que se deben realizar en el establecimiento, para dotarlo de las condiciones adecuadas para mejorar su oferta educativa.

El compromiso del municipio con el tema educativo a nivel local, se ve reflejado en el equipo que conforma el área de apoyo técnico pedagógico al sostenedor. Este equipo está constituido por una jefa de área de educación, quien a su vez trabaja con tres profesionales, una de ellas aborda temáticas de convivencia e inclusión, y las otras dos entregando apoyo técnico. Se suma a este equipo un profesional responsable del área de integración (proyectos PIE, educadores(as) diferenciales, educación especial) y dos profesionales que abordan programas de apoyo en matemáticas y área extraescolar.

3.2.1.3 Antecedentes de la Comunidad

El establecimiento se ubica en el plano urbano de la ciudad de Punta Arenas, en la Costanera Sur de la ciudad al frente del Estrecho de Magallanes.

Dada las dimensiones de la Comuna de Punta Arenas, los establecimientos de educación Media no requieren sectorizar la población que atienden, por lo tanto, la comunidad selecciona al establecimiento por el tipo y/o modalidad de enseñanza que imparte.

En el caso del establecimiento en estudio, es el único Liceo técnico netamente Industrial que tiene la comuna.

De acuerdo a los instrumentos aplicados y a los registros del establecimiento los haberes culturales y el desarrollo cognitivo que traen los estudiantes presentan deficiencia que la

mayoría del cuerpo docente está dispuesto a enfrentar, pero que reconoce no contar con las herramientas pedagógicas para hacerlo con éxito.

Por las características socioculturales de los estudiantes y de los padres y apoderados, cifran en el liceo altas expectativas en cuanto a las posibilidades de una adecuada preparación e inserción laboral desde la formación de técnicos de nivel medio.

3.2.2 Selección de Población y Muestra

Para el estudio descriptivo, en el caso de los docentes, y en virtud del número de éstos, un total de 26, se aplicó una encuesta de carácter censal a fin de conocer íntegramente sus percepciones respecto de los ámbitos relativos a la gestión.

Además para este estudio, la aplicación del cuestionario se ejecuta a la totalidad de estudiantes de 1º, 2 y 3º año de enseñanza media del Liceo Armando Quezada Acharán, que ascienden a un total de 287 estudiantes.

Se han dejado fuera en esta medición los estudiantes de 4º medio debido a que la dirección del establecimiento privilegió el desarrollo académico de éstos por tratarse de cursos terminales.

Tabla N°1 Aplicación de Cuestionario a integrantes de Liceos Armando Quezada Acharán, Frecuencia y cantidad.

Liceo Armando Quezada Acharan	Cantidad de informantes
Estudiantes	287
Docentes	26

En el caso de los apoderados y directivos, la investigadora no consideró la posibilidad de aplicar encuestas por las siguientes razones del contexto: en el caso de los apoderados, la dirección del establecimiento no le dio garantías a la investigadora de que éstas volverían a sus manos, por lo que se consideró innecesario agotar energías y recursos en esta población. En el caso de los directivos, por tratarse de un estudio que busca evaluar la percepción que se tiene de la gestión, nos pareció más oportuno someterlos a una consideración investigativa a partir de criterios cualitativos³⁶, para conocer desde ahí su percepción al respecto.

Por su parte, se consideran representantes de la comunidad educativa del liceo, para participar en entrevistas a los siguientes sujetos:

Tabla N°2. Sujetos participantes. Entrevistas

Liceo Armando Quezada Acharan	Cantidad de informantes
Estudiantes	5 Un representante de cada curso
Apoderados	5 Un representante de cada curso
Docentes	5 Considerando asistencia al Consejo de Profesores y disponibilidad horaria
Director	1 en todo el establecimiento.

Desde la perspectiva que aporta Young (1939), para el estudio de caso, se desprenden dos aspectos que parecen importantes para esta investigación. En primer lugar, la noción de “unidad de análisis” que reconoce la autora en este tipo de estudio, la que desde su perspectiva puede asumir diversas características, pero que siempre están en relación con el resto de los componentes de lo que se ha configurado como un Caso, y en segundo lugar, porque en su definición es de interés de un “estudio de caso” develar la significación de los componentes que constituyen un caso, así como también, interpretar los grados de relación

³⁶Esta determinación, quizás arbitraria para el lector, se fundamenta también porque es de conocimiento científico que los encuestados que se sienten aludidos en las preguntas de una encuesta, suelen responder “lo políticamente correcto”, sesgándose de esta manera los resultados y conclusiones del estudio.

que existen entre los componentes y sus significantes. Es decir, esta perspectiva permite, por una parte, reconocer al establecimiento Armando Quezada Acharán como una unidad compuesta de sub-categorías (docentes, estudiantes, apoderados y directivos), y por la otra, identificar, analizar e interpretar la percepción que éstos poseen (significancia) del caso de fondo que se estudia.

3.3 Procedimiento para la Recolección de Información

Junto a lo antes señalado, y siguiendo los alcances que Young (1939) propone y presentados anteriormente, parece importante precisar que dentro de la perspectiva de “estudio de caso” que aquí se ha asumido, la medición de la significación o el efecto del caso entre los componentes se puede abordar desde diversos instrumentos.

Para dar cuenta de este último aspecto, se asumen los aportes teóricos acuñados por Yin (1994, citado en Arzaluz, 2005), para quien esta estrategia de investigación comprende diversos métodos en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y su posterior análisis.

Desde la perspectiva anterior se comprende entonces que el “estudio de caso” que se ha diseñado para esta investigación comprenda instrumentos tanto del enfoque cuantitativo (cuestionario) como del cualitativo (entrevista grupal). La razón que explica la convergencia de instrumentos provenientes de enfoques opuestos, pero complementarios, se explica desde las características mismas del problema de investigación que se ha asumido.

En efecto, conocer y comprender las percepciones de un grupo tan heterogéneo como lo es una comunidad educativa requiere de instrumentos de recolección de datos que se adecuen a sus características. En este último sentido, el cuestionario reúne todos los requisitos para ser asumido como un instrumento idóneo para este fin. Desde otra perspectiva, si bien el cuestionario permite reunir masivamente y en corto tiempo la información requerida, los datos porcentuales en los que ésta termina expresándose, necesitan de una profundización con vista a interpretar correctamente sus resultados, para lo

que la entrevista grupal se constituye en una poderosa herramienta que permite orientar la investigación en esa dirección.

Por otra parte, junto a los dos instrumentos antes señalados (cuestionario y entrevista), la investigación también recurre al análisis documental con vista a cotejar las percepciones y opiniones recogidas con los discursos oficiales presentes en los documentos institucionales y ministeriales.

Por tanto, nuestra investigación se ha desarrollado en varias fases. Se partía de una situación que nos preocupaba y que conocíamos; se decidió profundizar en el problema; se revisó la literatura (académica, científica, de legislación); se accedió al campo; se elaboraron los instrumentos; se pasó el cuestionario y después la entrevista, siendo esta una información relevante para el posterior análisis.

Las fases antes señaladas se describen en el cuadro N° 6, denominado Fases para la recopilación de la información:

Cuadro N° 6: Fases para la Recopilación de Información

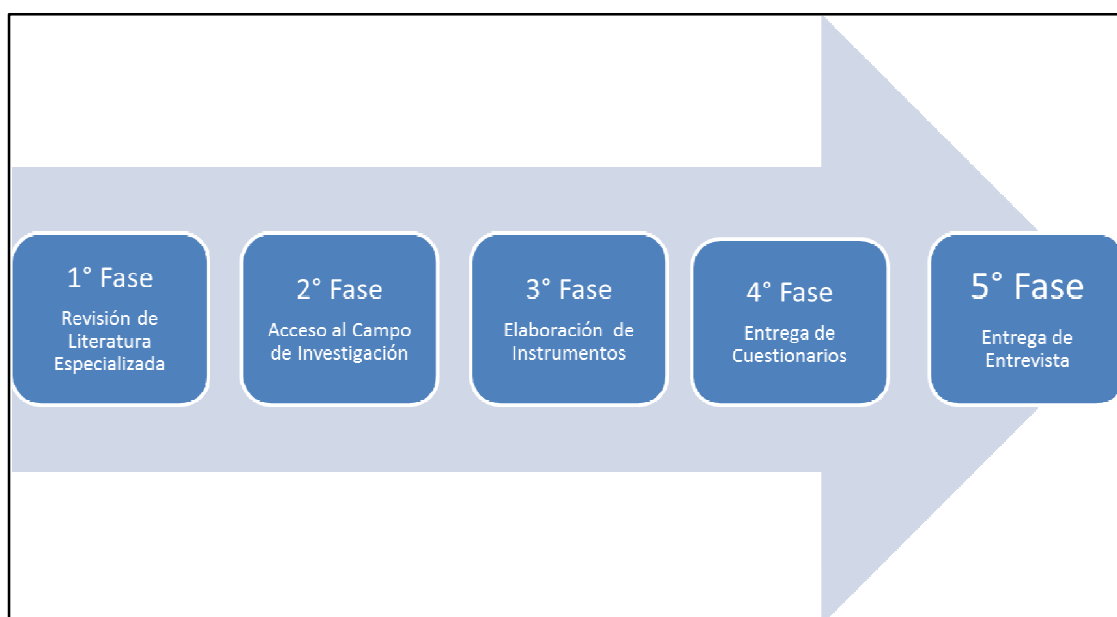
Fases	Tópico	Descripción
1°	Revisión de Literatura Especializada	Se revisó la literatura (académica, científica, de legislación); que permitió desarrollar la idea de investigación y profundizar en el estado del arte del foco de estudio.
2°	Acceso al Campo de Investigación	Se accedió al campo para conocer la Institución Educativa donde se realizaría la investigación. En esta fase, se logró conversar con el Director respecto de los aspectos generales del Liceo. Se logró consenso respecto del tipo de investigación que se realizaría y los instrumentos para la recopilación de información (Encuesta y Entrevista). De igual manera, en esta etapa, se logró recopilar documentos fundamentales de la institución educativa, como por ejemplo el Plan de Desarrollo Institucional y antecedentes de los

		integrantes de la comunidad educativa como los padres, estudiantes y docentes.
3°	Elaboración de Instrumentos	Se elaboraron los instrumentos para recopilación de Información (Encuesta y Entrevista) considerando los objetivos y preguntas de investigación. De igual manera se procedió a validar los instrumentos por expertos, permitiendo con ello contar con la validez y confiabilidad respectiva en este proceso.
4°	Entrega de Cuestionarios	Se entregó los cuestionarios a los Docentes encargados de los distintos cursos con el objetivo de aplicar el instrumento a los estudiantes. De igual manera, se entregó cuestionario a Director para su aplicación con los docentes.
5°	Entrega de Entrevista	Se procedió a aplicar la entrevista a los distintos integrantes de la Comunidad Educativa.

Todos los instrumentos utilizados han contado con el beneplácito de los participantes a la hora de recabar de ellos la información. El acceso al campo ha sido consensuado y consentido.

Con el objetivo de graficar las fases del proceso de recogida de información, se presenta a continuación la figura N°2, denominado Fases del Proceso de Recopilación de información.

Figura N°2: Fases para la recopilación de información



Complementando, lo anterior, es importante señalar que los objetivos específicos de la investigación orientan el diseño y uso de instrumentos para la recopilación de datos, de igual manera el tipo de análisis requerido que dará cumplimiento a los objetivos propuestos. A continuación, se presenta el cuadro, que da cuenta de los Objetivos específicos y su relación con los Instrumentos y tipo de Análisis para cada objetivo específico.

CuadroN°7 Relación Objetivos Específicos, Instrumentos y Tipo de Análisis

Objetivos Específicos	Instrumentos	Análisis Aplicados para cada Objetivo
1- Describir cómo se vivencian las estrategias de mejoramiento ministeriales en el interior de la comunidad educativa.	Encuesta Entrevista Análisis Documental	Respecto de la Encuesta, se realiza un Análisis descriptivo de los resultados para los cuestionarios aplicados (Cuestionario para Estudiantes y Cuestionario para Docentes). El análisis se realiza con programa SPSS. En relación a la entrevista se realiza análisis del contenido desarrollado a partir de las entrevistas realizadas a los

		<p>apoderados, estudiantes y Directivos. Para este efecto, el análisis se estructura a partir de un conjunto de categorías definidas para el estudio.</p> <p>Respecto del Análisis Documental, los documentos revisados, se organizaron en dos ámbitos de fuentes de información: Documentos oficiales del Ministerio de Educación relativos a Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad, entre ellos los proyectos Liceo para Todos, Liceos Prioritarios, Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección y Modelo de calidad de la Gestión Escolar.</p> <p>Por otra parte, una segunda dimensión de fuentes de documentos, la constituye la proporcionada por el Liceo Armando Quezada Acharán, es decir, miembros del equipo Directivo, a saber; los libros de clases de cada curso, Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) 2007, proyectos y planificaciones, que han sido un aporte de información relevante para el estudio.</p>
--	--	---

<p>2- Identificar las percepciones de los docentes y de los estudiantes, en relación al discurso oficial y a la práctica en los ámbitos relativos a la gestión curricular, y gestión para la convivencia e inclusión en el Liceo Armando Quezada Acharán.</p>	<p>Encuesta Entrevista</p>	<p>Respecto de la Encuesta, se realiza un Análisis descriptivo de los resultados para los cuestionarios aplicados (Cuestionario para Estudiantes y Cuestionario para Docentes). El análisis se realiza con programa SPSS.</p> <p>En relación a la entrevista se realiza análisis del contenido desarrollado a partir de las entrevistas realizadas a los apoderados, estudiantes y Directivos. Para este efecto, el análisis se estructura a partir de un conjunto de categorías definidas para el estudio.</p>
<p>3- Conocer las percepciones de docentes, estudiantes, apoderados y directivos en torno a la práctica, respecto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y propuesta educativa, gestión directiva del establecimiento, labor técnico-pedagógico del profesor, capacidades y proyecciones de los estudiantes, convivencia e inclusión vivenciada en la unidad estudiada.</p>	<p>Encuesta Entrevista</p>	<p>Respecto de la Encuesta, se realiza un Análisis descriptivo de los resultados para los cuestionarios aplicados (Cuestionario para Estudiantes y Cuestionario para Docentes). El análisis se realiza con programa SPSS.</p> <p>En relación a la entrevista se realiza análisis del contenido desarrollado a partir de las entrevistas realizadas a los apoderados, estudiantes y Directivos. Para este efecto, el análisis se estructura a partir de un conjunto de categorías definidas para el estudio.</p>

3.4 Criterios de Rigor en la Investigación

De acuerdo a Hernández *et al.* (2000), todo instrumento de recolección de datos debe cumplir dos requisitos esenciales: fiabilidad y validez. Por tanto, para validar los instrumentos se emplean la técnica de fiabilidad o consistencia interna (Alfa de Cronbach) y la técnica de juicios de expertos.

La validez y la fiabilidad son conceptos y criterios incuestionables y a la vez obligatorios en la tradición cuantitativa. Por tanto, en este trabajo se profundiza en la fiabilidad del cuestionario.

De otra parte, en la tradición cualitativa se habla como criterios a tener en cuenta de la triangulación, de la credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa), dependencia (fiabilidad) y confirmabilidad (objetividad), relevancia (repercusión positiva) (Flick, 2004; Colás y Buendía, 1992) y la adecuación teórico-epistemológica (consistencia entre el problema de investigación y la teoría disponible)

La triangulación analiza datos desde distintos ángulos para contrastarlos con un máximo de rigor y objetividad. En nuestro trabajo, se reconoce la triangulación de proceso de investigación pues de un proceso y unos datos nos han ido llevando a otros; y también la triangulación metodológica pues hemos mezclado dos tradiciones con instrumentos distintos (análisis documental, entrevistas y cuestionario). El análisis a partir de dos o más puntos se ha realizado mediante el uso de diversos enfoques metodológicos; la triangulación de la investigación cualitativa y cuantitativa se ha concretado en el nivel de los resultados producidos (Flick, 2004). Además hemos intentado respetar la credibilidad explicitando en todo momento cómo se han desarrollado las fases de la investigación.

3.5. Descripción de los Instrumentos de Investigación

3.5.1.El Cuestionario

A través del cuestionario se busca identificar las percepciones de los docentes y de los estudiantes, en relación al discurso oficial y a la práctica en los ámbitos relativos a la gestión curricular, y gestión para la convivencia e inclusión en el Liceo Armando Quezada Acharán. El cuestionario, tanto para los estudiantes como para los docentes, corresponde a un instrumento de elaboración propia, construido con referencia a la revisión teórica. Ambos instrumentos poseen una primera parte que recopila datos demográficos del encuestado (edad, sexo, y otros datos dependiendo del tipo de agente), con el fin de caracterizar al grupo encuestado.

Ambos cuestionarios presentan tres alternativas de respuestas: Sí, No o No sabe/No responde, con la finalidad que los encuestados asuman una posición determinada. Este tipo de cuestionario posee algunas ventajas como las siguientes: requieren de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, limitan las respuestas de la muestra, son fáciles de llenar, mantienen al sujeto en el tema, son relativamente objetivos y finalmente, son fáciles de clasificar y analizar. En este sentido, el cuestionario para estudiantes consta de 40 preguntas cerradas, mientras que el cuestionario para docentes comprende 46 preguntas cerradas.

Los instrumentos con respuesta cerrada, como los cuestionarios descritos, permiten obtener respuestas breves, específicas y delimitadas.

Ambos instrumentos están contruidos tomando como referencia la revisión teórica. Por tanto, consideran los ámbitos estipulados por el MINEDUC, a saber: Área de Gestión Curricular, Área de Convivencia e Inclusión y Área de Apoyo a los Estudiantes. De este modo, el cuestionario para docentes consta de 46 preguntas cerradas, mientras que el cuestionario para estudiantes contempla 40 preguntas cerradas.

3.5.1.1. Fiabilidad y Validez del Instrumento

De acuerdo a Hernández *et al.* (2000), todo instrumento de recolección de datos debe cumplir dos requisitos esenciales: fiabilidad y validez. Por tanto, para validar los instrumentos se emplean la técnica de fiabilidad o consistencia interna (Alfa de Cronbach) y la técnica de juicios de expertos, como se explica a continuación:

a) Fiabilidad o consistencia interna (Alfa de Cronbach)

Esta medida que se refiere al grado en que esta se encuentra libre de errores aleatorios, proporcionando resultados consistentes. De acuerdo a Hernández *et al.* (2000), “existen diversos procedimientos para calcular la fiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad. Estos coeficientes pueden oscilar entre “0 y 1” (p. 241). Estos autores señalan que mientras más se acerque el coeficiente a cero (0), hay mayor error en la medición. Para calcular la fiabilidad de los instrumentos se utiliza el coeficiente alfa de Cronbach. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0 (*Statistical Product and Social Science*). Este coeficiente desarrollado por Cronbach, requiere una sola administración del instrumento, produciendo valores que oscilan entre cero (0) y uno (1) (Hernández *et al.*, 2000).

En la práctica la valoración depende sobre todo del uso que se vaya a hacer del instrumento. Nunnally (1978, citado en Morales, 2007) propone un mínimo de .70; para Guilford (1954, citado en Morales, 2007) una fiabilidad de sólo .50 es suficiente para investigaciones de carácter básico. Por su parte, Pfeiffer, Heslin y Jones (1976, citados en Morales, 2007) y otros indican .85 si se van a tomar decisiones sobre sujetos concretos.

No hay un valor mínimo para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado; medidas con una fiabilidad relativamente baja pueden ser muy útiles (Schmitt, 1996, citados en Morales, 2007). Por otra parte, coeficientes muy altos; pueden indicar excesiva *redundancia* en los ítems (muy repetitivos) por esta razón hay autores que recomiendan un máximo de .90 (Streiner, 2003, citados en Morales, 2007). Como referencia adicional se

puede indicar que la fiabilidad media en artículos de buenas revistas de Psicología de la Educación está en torno a .83 (Morales, 2007).

b) Validez de contenido

A diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada a través de un índice o coeficiente, pues es una cuestión de juicio, por lo que es más bien subjetiva o intersubjetiva. La técnica más usada es a través de juicios de expertos: Para dar validez el instrumento es sometido al juicio de expertos. El juicio de expertos es un conjunto de opiniones, que pueden brindar profesionales expertos en una disciplina relacionada con el tema de investigación. Para este efecto se procede de la siguiente manera:

1. Se selecciona un panel de tres jueces o expertos, a fin de juzgar, de manera independiente, la validez del instrumento, en términos de relevancia o congruencia de los reactivos respecto de los ámbitos de gestión; claridad en la redacción o sesgo en la formulación de los ítems;
2. Cada experto recibe suficiente información escrita acerca de: a) el propósito del cuestionario; b) la conceptualización del contenido; y c) la operacionalización de las variables;
3. Cada juez recibe un instrumento de validación en el cual se recoge información acerca de la congruencia, claridad y tendenciosidad del instrumento. Del mismo modo, se solicita realizar las observaciones que correspondan.
4. Se recogen y analizan los instrumentos de validación y se toman las siguientes decisiones: a) se incluyen en el instrumento los ítems en donde hay un 100% de coincidencia favorable entre los jueces, b) se excluyen los ítems donde hay un 100% de coincidencia desfavorable y c) se revisan los ítems en donde hay una coincidencia parcial entre los jueces.

3.5.1.2 Fiabilidad del Cuestionario de Percepción de Docentes

Para este instrumento se utiliza el coeficiente Alfa de Cronbach y el método de dos mitades.

Tabla N°3. Alfa de Cronbach para cuestionario de percepción de docentes

	Alfa de Cronbach
Gestión Curricular	0,858
Convivencia y Apoyo a los estudiantes	0,493
Cuestionario global	0,880

Además, se realiza el cálculo de estadísticos de fiabilidad a través del método dos mitades. Se divide el *test* en dos mitades equivalentes y se halla la correlación entre éstas. Es el método preferible por su sencillez. Se pueden elegir los elementos impares del test, para constituir una mitad, y los elementos pares para constituir la otra.

Tabla N°4. Estadísticos de fiabilidad de dos mitades para cuestionario de percepción de docentes.

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0,849
		N de elementos	24(a)
	Parte 2	Valor	0,749
		N de elementos	23(b)
	N total de elementos		47
Correlación entre formas			,600
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,750
	Longitud desigual		,750
Dos mitades de Guttman			,710

a Los elementos son: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024.

b Los elementos son: VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047.

Teniendo en cuenta que la literatura define que el valor mínimo aceptable para instrumentos recién desarrollados puede ser de 0,60. Valores de Alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,90 indican una buena consistencia interna, los coeficientes Alfa de Cronbach (todas las preguntas) y de Dos mitades calculados para los cuestionarios que respondieron los Docentes, satisfacen dichos valores.

3.5.1.3 Fiabilidad del Cuestionario de Percepción de Estudiantes

Para este instrumento se utiliza el coeficiente Alfa de Cronbach y el método de dos mitades.

Tabla N° 5.Alfa de Cronbach para cuestionario de percepción de Estudiantes

	Alfa de Cronbach
Gestión Curricular	0.779
Convivencia y Apoyo a los estudiantes	0.599
Cuestionario global	0.808

Además, se realiza el cálculo de estadísticos de fiabilidad a través del método dos mitades. Según los resultados para alfa de Cronbach presentados en la Tabla N°8, no se puede afirmar con suficiente certeza que ambas mitades miden con precisión las variables de interés. Sin embargo, acorde a los coeficientes de Spearman-Brown y Dos mitades de Guttman, el cuestionario aplicado a los estudiantes, sería consistente.

Tabla N°6. Estadísticos de fiabilidad mediante el método de dos mitades para cuestionario de percepción de estudiantes

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,478
		N de elementos	20(a)
	Parte 2	Valor	,842
		N de elementos	20(b)
	N total de elementos		40
Correlación entre formas			,509
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,674
	Longitud desigual		,674
Dos mitades de Guttman			,646

a Los elementos son: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020.

b Los elementos son: VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040.

3.5.2 Entrevista a director, docentes, apoderados y estudiantes respecto a las percepciones de los ámbitos de la gestión educativa.

En el caso de los estudiantes, se aplica la entrevista a cinco sujetos, cada participante debe tener como requisito ser representante de uno de los quince cursos que existen de primero a tercero de enseñanza media en el Liceo Armando Quezada Acharan. Desde este punto de vista, se trabaja con estudiantes que son líderes de opinión en el interior de cada curso con la finalidad de conocer sus opiniones, y las sensibilidades predominantes del interior de cada curso respecto a los temas de consulta.

En el caso de los docentes, se aplica una entrevista a cinco sujetos. La aplicación no se realiza a partir de la definición de requisitos por parte del investigador, sino más bien a partir de la disponibilidad horaria de los propios docentes. De esta manera, se solicita a la dirección ceder una parte del tiempo destinado al Consejo de Profesores para realizar esta entrevista.

En el caso de los apoderados, la entrevista sigue los mismos parámetros de selección que se aplicaren el caso de los estudiantes. En efecto, el investigador se pone en contacto con el Centro General de Padres del Liceo, y procede a invitar a los presidentes de cada Centro de Padres de curso a participar de esta entrevista. De esta manera, con dicho criterio se espera reunir a un grupo de padres y apoderados líderes del interior de cada curso y cuyas opiniones y/o percepciones son representativas de la comunidad.

En el caso de los directivos, para la entrevista sólo existe un Director de Liceo.

A todos los informantes descritos anteriormente, se les entrevista acorde a la siguiente pauta:

Cuadro N°8. Pauta de Entrevista

Áreas de Gestión	Tópicos
PEI y propuesta educativa	1. ¿Cómo visualiza el PEI y la Propuesta Educativa del Liceo?
Gestión directiva	2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?
Gestión técnico-pedagógica	3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico-pedagógica del Liceo?
Labor técnico-pedagógica del profesor	4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
Proyecciones de estudiantes	5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
Convivencia e inclusión	6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
Participación	7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

3.5.3. Fuentes Documentales

Los documentos revisados, se organizaron en dos ámbitos de fuentes de información: Documentos oficiales del Ministerio de Educación relativos a Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad, entre ellos los proyectos Liceo para Todos, Liceos Prioritarios, Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección y Modelo de calidad de la Gestión Escolar.

Por otra parte, una segunda dimensión de fuentes de documentos, la constituye la proporcionada por el Liceo Armando Quezada Acharan, es decir, miembros del equipo Directivo, a saber; los libros de clases de cada curso, Proyecto Educativo Institucional, PADEM 2007, proyectos y planificaciones, que han sido un aporte de información relevante para el estudio.

Una vez realizado el proceso de lectura que contempla diversas referencias teóricas, programas de estudio, políticas educativas para la educación media, marco teórico de la calidad y equidad, ámbitos de gestión educativa, currículum de enseñanza media, y revistas de educación; se ha logrado estructurar los antecedentes generales del problema y los marcos de referencia de la investigación, para un posterior análisis e interpretación de los datos.

3.6 Procedimiento de Tabulación y Análisis de Datos

La tabulación y el análisis de los datos de la investigación, se lleva a cabo a través de las “fuentes” consultadas, vale decir, consulta a expertos, aplicación de cuestionarios y entrevista a agentes integrantes del liceo, a saber: docentes, director, apoderados y estudiantes. Adicionalmente, se utiliza el análisis de documentos.

En una primera etapa, se realiza un *análisis cuantitativo*, de carácter descriptivo, a través de tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, junto con la correspondiente representación gráfica, que considera principalmente los resultados de las encuestas.

Las variables o dimensiones sobre las que se ha centrado el análisis han sido:

a) Percepción de los docentes, para las áreas de la Gestión Curricular y Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, en los siguientes ámbitos:

- PEI y propuesta educativa
- Gestión directiva
- Valoración gestión técnico pedagógico
- La propia labor técnica pedagógica del profesor hacia los estudiantes

b) Percepción de los Estudiantes, para las áreas de la Gestión Curricular y Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, en los siguientes ámbitos:

- PEI y propuesta educativa.
- Gestión directiva
- Valoración gestión técnico pedagógico
- La propia participación

En relación con el *análisis cualitativo* de la información, se aplica el análisis de contenido, que involucra leer muchas notas y transcripciones en un esfuerzo por desarrollar códigos, codificar datos, y realizar conexiones entre piezas discretas de datos, para levantar diversas categorías de análisis, vinculadas a la percepción de los integrantes de la comunidad educativa de los distintos ámbitos de gestión. Finalmente, se triangula (cruza) la información entre los resultados de la encuesta, entrevistas y la información documental.

El análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo que se alimenta principalmente de la experiencia directa del investigador en el escenario estudiado. Más aún, “todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos ricos: las propias palabras

pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 152). En consecuencia, involucra leer muchas notas, transcripciones de entrevistas y grupos focales, y otros datos relevantes en un esfuerzo por desarrollar códigos, codificar datos, y realizar conexiones entre piezas discretas de datos.

Al respecto, el mercado ofrece una amplia variedad de programas³⁷ para llevar a cabo la tarea asociada con una aproximación sistemática a los datos cualitativos. Sin embargo, conviene no perder de vista que el computador opera y ofrece rapidez, capacidad y versatilidad a nivel textual, pues a nivel conceptual, es el investigador quien efectúa las relaciones en cada caso (Ruiz, 1999, citado en Tobón *et al.*, 2004). Dado que para esta investigación no se cuenta con la ayuda de *software* especializado se sigue un procedimiento manual.

El análisis cualitativo de información o análisis del discurso, es un método analítico-interpretativo a partir del cual se busca extraer los significados relevantes, y no siempre explícitos, que los individuos le otorgan a un determinado fenómeno de estudio (Antaki, Billig, Edwards & Potter, 2003). Esto, a partir de las expresiones lingüísticas (discursos) de los participantes.

Una primera etapa del análisis corresponde a la identificación y extracción de “subcategorías” temáticas desde el discurso analizado. Ellas podrán ser codificadas con la finalidad de mantener un orden en el manejo posterior de las mismas. En una segunda etapa, dichas “subcategorías” serán comparadas o trianguladas entre sí, con la finalidad de identificar “patrones” determinados en ellas. El descubrimiento de estos patrones, posibilitará la creación de “categorías genéricas” o “categorías emergentes”, que corresponden a los elementos “estructurales” de los discursos de los sujetos participantes. Dichas categorías contienen e integran el significado de un determinado conjunto de las “subcategorías” en primer lugar definidas. Finalmente, en una tercera etapa, a partir de los significados contenidos en las “categorías genéricas”, se desarrolla el paso más propiamente crítico e interpretativo del proceso. Aquí se lleva a cabo una completa “reescritura” del discurso de los

³⁷ Entre estos se encuentran NUD*IST, Atlas-ti, AQUAD, Ethnograph, MAXQDA.

sujetos, que busca integrar de manera coherente y ordenada no sólo los significados que explícitamente le han entregado a un determinado fenómeno, sino los significados ocultos o implícitos sobre lo mismo (Dijk, 1980, citado en Peña y Pirela, 2007).

En nuestra investigación, desde la teoría interpretativa, se define la percepción de directivos, docentes, estudiantes y apoderados, respecto a la gestión educativa, basada en las siguientes categorías:

- **Proyecto Educativo Institucional (PEI):** Instrumento de gestión institucional, que incluye la planificación, implementación y evaluación de acciones orientadas a mejorar la calidad de la educación, con foco en la participación y cohesión de toda la comunidad educativa. Dicho instrumento, orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares

- **Gestión directiva:** Tiene relación con evidenciar las competencias para la buena dirección. La función principal de un director consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente la comunidad Educativa. Esta definición, toma como referente los lineamientos del Marco para la buena dirección del Ministerio de Educación, que se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y convivencia.

- **Gestión técnico-pedagógica:** La Gestión técnico pedagógico se define como un proceso de mediación que promoverá la interacción entre profesionales, en la resolución de problemas pedagógicos que incidan en la mejora de la enseñanza y sus efectos en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. La gestión técnico pedagógica, tiene relación con brindar apoyo técnico pedagógico en lograr la implementación efectiva del currículum, es decir, todas las acciones que éste planifique y ejecute se focalizarán en apoyar la implementación efectiva del currículum, permitiendo que todos los estudiantes alcancen los saberes de

acuerdo a su edad, nivel de enseñanza y ritmo de aprendizaje. Debe entenderse como el proceso que realiza el establecimiento desde la planificación del currículum oficial hasta la ejecución del mismo, lo que efectivamente se enseña, se evalúa, y aquello verdaderamente aprendido por los estudiantes.

- **Valoración de la gestión técnico-pedagógica:** Valor que los agentes integrantes de la comunidad educativa le asignan a las decisiones pedagógicas tomadas tanto al nivel de la meso como micro implementación. Dicha valoración, se centra en el tipo de apoyo técnico pedagógico, es decir, las orientaciones y herramientas que aseguren la instalación de procesos y prácticas de calidad en cada una de las etapas del plan de trabajo para el mejoramiento educativo: Diagnóstico, Elaboración y/o Planificación, Implementación, monitoreo y seguimiento y Evaluación, para mejorar sus resultados educativos y de aprendizaje.

- **Proyecciones de los estudiantes:** Hace referencia a las proyecciones de los estudiantes en lo referido a continuar estudios de Educación Superior. En este contexto, el sistema de educación superior en Chile está conformado oficialmente Universidades , Institutos Profesionales , Centros de Formación Técnica y Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad. Estas instituciones entregan el total de planes de Pregrado y Postgrado en el país. En específico, los establecimientos de educación superior reconocidos oficialmente otorgan títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos, según corresponda. Esta categoría, se relaciona a su vez, con las expectativas que tienen tanto los docentes, directivos y familias respecto de las proyecciones de los estudiantes en Educación Superior o Continuidad de Estudios.

- **Convivencia e inclusión:** Se refiere a la necesidad de enseñar a los jóvenes a “vivir con otros” en un marco de respeto y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar supone un aprendizaje progresivo y permanente en que los adultos de la comunidad educativa, particularmente los docentes y las familias,

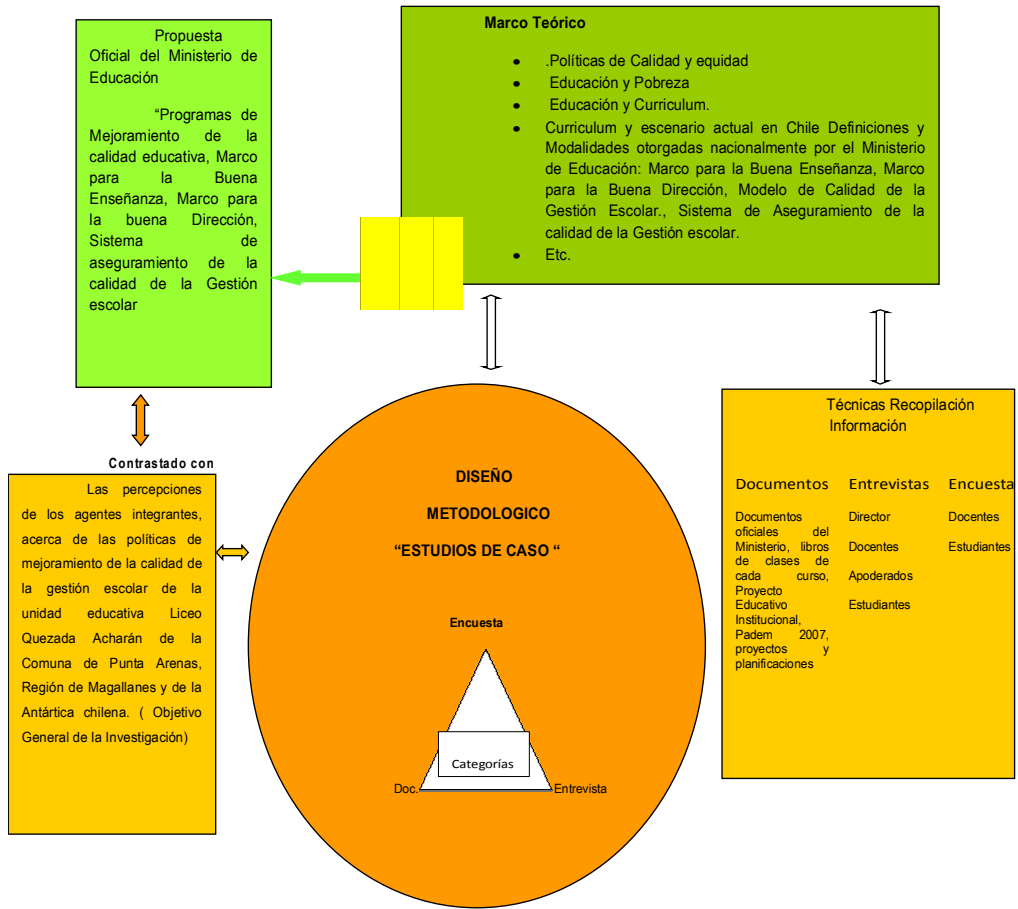
tienen el rol fundamental y decisivo de constituirse en modelos de comportamiento y acompañantes en esta etapa crucial del proceso de socialización de los y las estudiantes. La Inclusión, tiene relación a su vez, con la capacidad del establecimiento de trabajar con jóvenes con capacidades y situaciones de vida distintas.

- **Participación:** Provisión de instancias para aprender a vivir en democracia, comprender la realidad, opinar y valorar, de manera informada, responsable y respetuosa, sobre las diferencias y derechos de los distintos miembros de la comunidad educativa y del Proyecto Educativo del Liceo . El Involucramiento de los estudiantes y familia en instancias de participación escolar, que juega un rol significativo en la construcción de un modelo de escuela más democrática y participativa.

Cabe señalar que una categoría es operacionalizada con el fin de convertir un concepto abstracto en uno empírico, susceptible de ser medido a través de la aplicación de un instrumento. Dicho proceso tiene su importancia en la posibilidad que un investigador poco experimentado pueda darle mayor sistematización y robustez a los datos obtenidos, de cara a enfrentar dificultades siempre presentes acerca de la validez y confiabilidad. La precisión para definir los términos tiene la ventaja de comunicar con exactitud los resultados.

Finalmente, con el objetivo de graficar el proceso de investigación con sus respectivos componentes y fases, se presenta a continuación en la figura N° 3 que da cuenta de la Metodología aplicada en el presente estudio.

Figura N°3 Proceso de Investigación



Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV: Resultados la Investigación

Con el fin de lograr el objetivo general: *“Conocer las percepciones de los agentes integrantes³⁸ acerca de las políticas de mejoramiento de la calidad de la gestión escolar de la unidad educativa Liceo Quezada Acharan de la Comuna de Punta Arenas, Región de Magallanes y de la Antártica chilena”*, se lleva a cabo el presente análisis en tres fases:

Una primera etapa donde se realiza un análisis cuantitativo en que se considera los resultados de las encuestas, una segunda etapa donde se realiza un análisis cualitativo que considera principalmente las entrevistas, y una tercera fase en que se realiza un cruce de la información cualitativa y cuantitativa.

La información recopilada es organizada y representada en gráficos y tablas de frecuencia, por medio de las cuales, se analiza la información bajo un paradigma cuantitativo y a partir de las entrevistas y análisis documental, desde uno cualitativo.

A partir del ordenamiento y organización de la información, estructurada en las siete categorías de análisis: PEI y propuesta Educativa del Liceo, Gestión Directiva, Gestión técnico-pedagógico del liceo, Labor técnico-pedagógica, Proyecciones estudiantes, Convivencia e inclusión, Participación en la Toma de Decisiones, se procede a realizar el análisis de los datos en función de estas categorías y de los objetivos específicos de la investigación, permitiendo con ello responder al foco principal del estudio.

A continuación, se presentan los resultados en función de los análisis aplicados y de las categorías levantadas.

³⁸ Para el presente estudio los agentes integrantes están constituidos por estudiantes, docentes, directivos y apoderados.

4.1 Resultados y Análisis Descriptivos de la Percepción de los Docentes, para las áreas de Gestión Curricular y Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes.

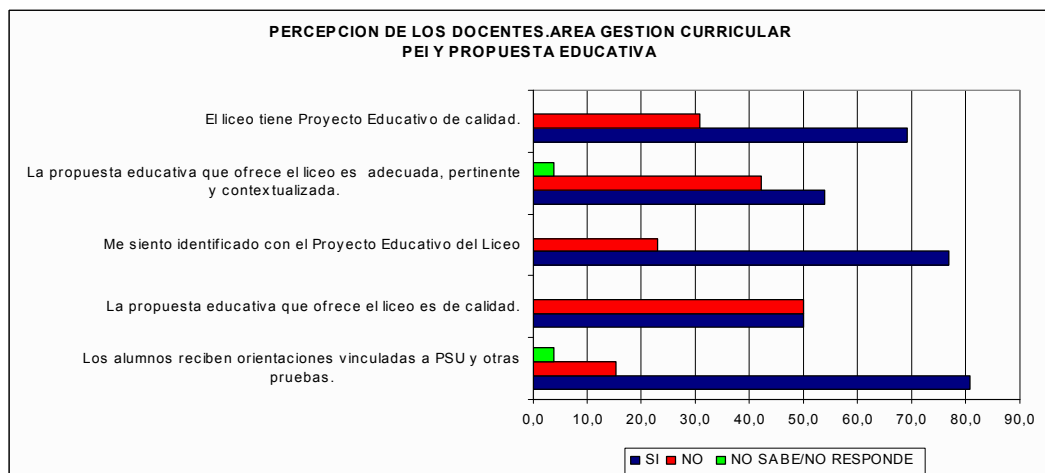
Desde el enfoque cuantitativo, a continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a los docentes, acorde a los distintos ámbitos consultados.

4.1.1 Percepciones de los Docentes de la Gestión Curricular

4.1.1.1 Percepción PEI y Propuesta Educativa

Se puede señalar, acorde al gráfico N° 1, que el 80,8% de los docentes considera que los estudiantes reciben orientaciones vinculadas a PSU y otras pruebas. De igual manera, el 50,0% de ellos considera que la propuesta educativa que ofrece el liceo es de calidad y el 53,8% opina que es adecuada, pertinente y contextualizada. Cabe destacar que un 69,2% de los docentes considera que el Proyecto Educativo del Liceo, es de calidad.

Gráfico N° 1. Percepción docente. Área Gestión Curricular PEI y Propuesta Educativa

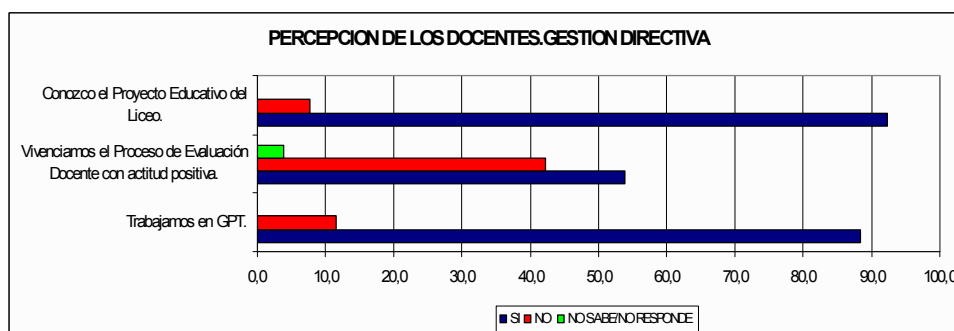


4.1.1.2 Percepción Gestión Directiva

Según el gráfico N°2a, el 88,5% de los docentes perciben que trabajan en Grupos Profesionales de Trabajo (GPT).

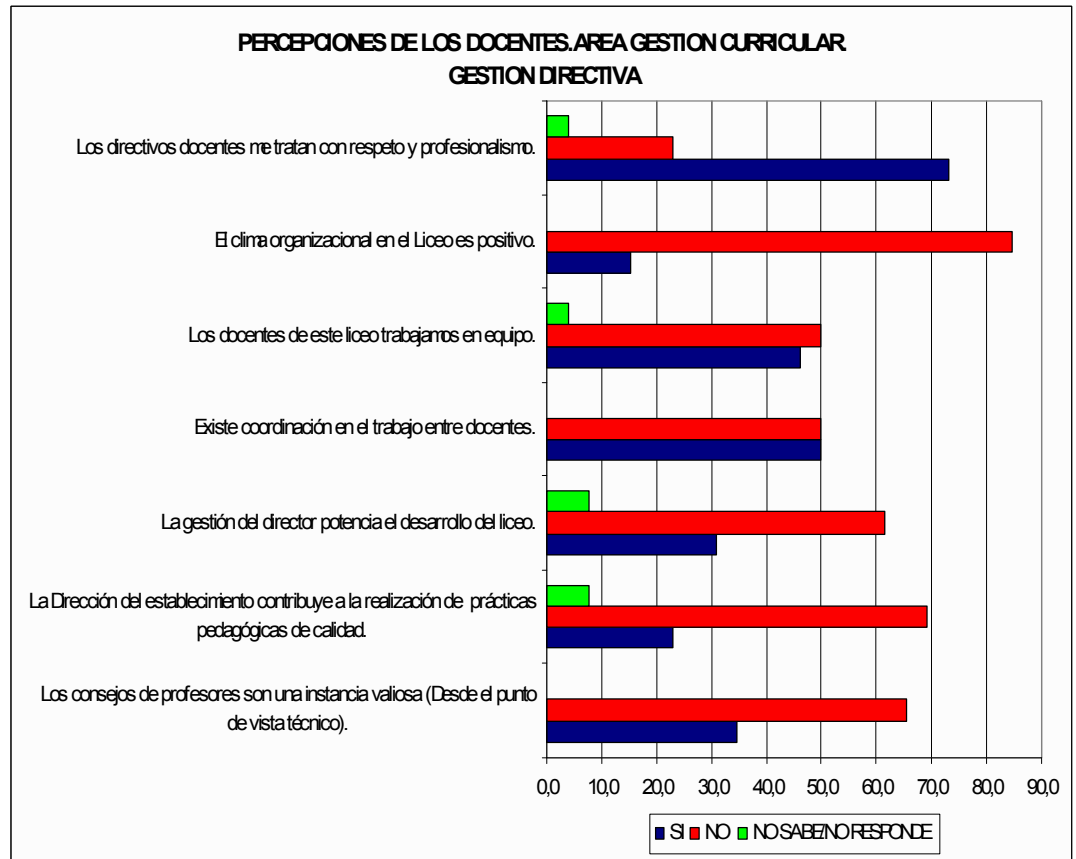
Además, la mayoría, 53,8% vivencia el Proceso de Evaluación Docente con actitud positiva y el 92,3%, dice conocer el Proyecto Educativo del Liceo.

Gráfico N°2ª. Percepción Docente. Gestión Directiva



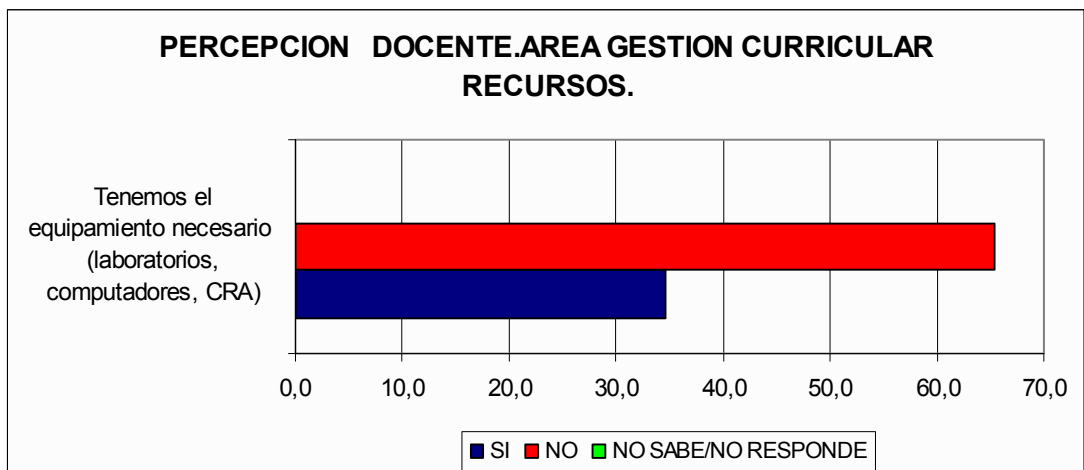
En el gráfico N°2b, destaca que los docentes perciben que los consejos de profesores no son una instancia valiosa (desde el punto de vista técnico), así como la Dirección del establecimiento no contribuye a la realización de prácticas pedagógicas de calidad. Además, la gestión del director no potencia el desarrollo del liceo, no existe coordinación ni en el trabajo equipo entre docentes, y tampoco el clima organizacional en el Liceo es positivo. Sólo perciben que los directivos docentes tratan con respeto y profesionalismo.

Gráfico N°2b.Percepción docente. Área Gestión Curricular. Gestión Directiva



Respecto de los recursos, la mayoría de los docentes percibe no tener el equipamiento necesario para realizar sus actividades académicas (laboratorios, computadores, Centros Recursos para el Aprendizaje, CRA).

Gráfico N°2c.Percepción Docente. Área Gestión Curricular. Recursos

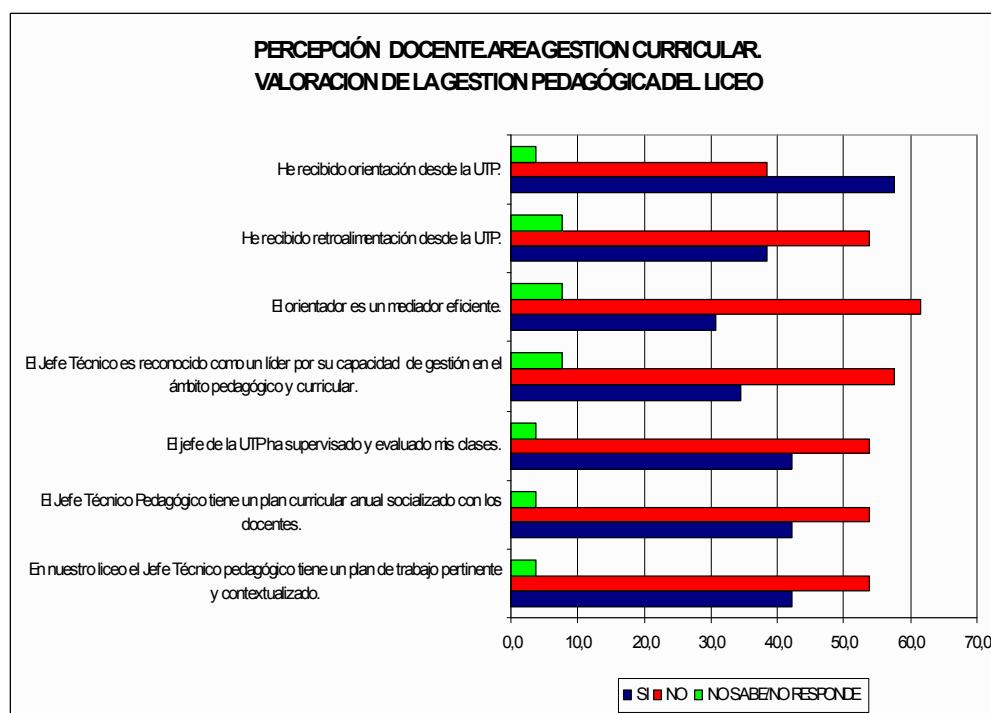


4.1.1.3 Valoración Gestión Técnico-Pedagógica del Liceo

En el gráfico N°3, destaca que la mayoría de los docentes, 53,8% percibe de manera negativa que el Jefe Técnico pedagógico tiene un plan de trabajo pertinente y contextualizado, un plan curricular anual socializado con los docentes, que el jefe de la UTP ha supervisado y evaluado sus clases, ni haber recibido retroalimentación desde la UTP. Sólo el 57,7 % de los docentes percibe haber recibido orientación desde la UTP.

La mayoría de los docentes percibe que el Jefe Técnico no es reconocido como un líder por su capacidad de gestión en el ámbito pedagógico y curricular y que el orientador no es un mediador eficiente.

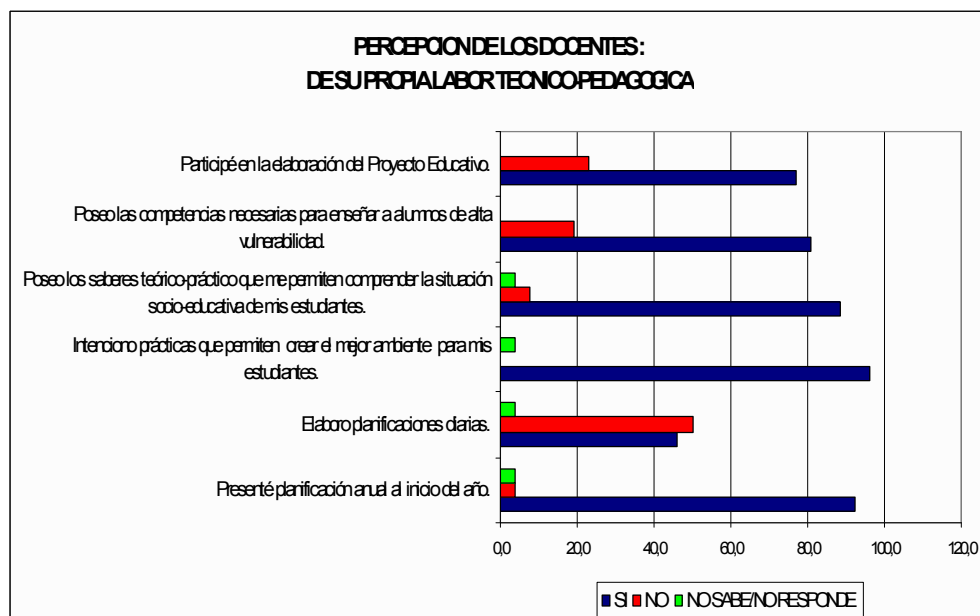
Gráfico N°3. Percepción docente. Área Gestión Curricular. Valoración Gestión Técnico Pedagógica del Liceo.



4.1.1.4 Percepción de su propia labor Técnico-Pedagógica hacia los Estudiantes

Acorde al gráfico N°4, los docentes perciben que cumplen en presentar la planificación anual al inicio del año, intencionar prácticas que permiten crear el mejor ambiente para sus estudiantes, poseer los saberes teórico-práctico que les permiten comprender la situación socio-educativa de sus estudiantes y haber participado en la elaboración del Proyecto Educativo. Sin embargo, el 50% dice no elaborar planificaciones diarias.

Gráfico N°4. Percepción docente. Área Gestión Curricular. De Su Propia Labor Técnico-Pedagógica.

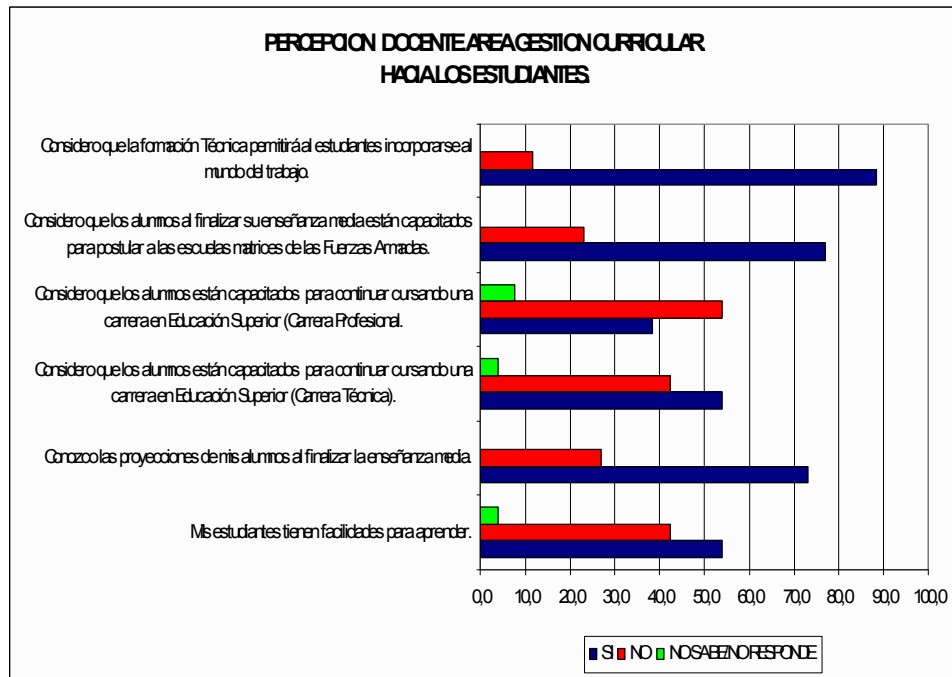


4.1.1.5 Percepción hacia los Estudiantes

Según el gráfico N° 5, los docentes perciben en un 53,8% que sus estudiantes tienen facilidades para aprender y que están capacitados para continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Técnica). Por otra parte, en igual porcentaje, los docentes

perciben que sus estudiantes no están capacitados para continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Profesional). Además, perciben conocer las proyecciones de los estudiantes al finalizar la enseñanza media, que están capacitados para postular a las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas y que la formación Técnica, permitirá al estudiante incorporarse al mundo del trabajo.

Gráfico N°5. Percepción docente. Área Gestión curricular. Hacia los Estudiantes

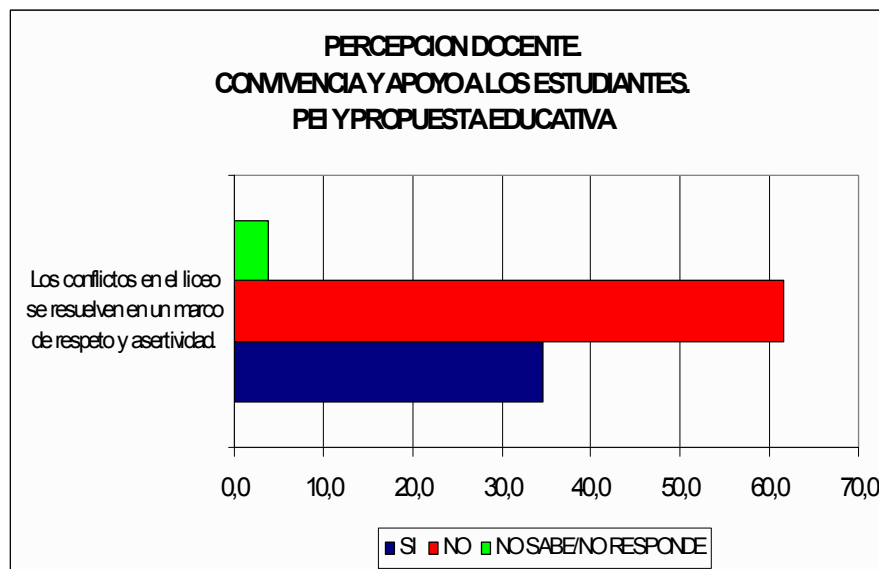


4.1.2 Percepción de los Docentes de la Convivencia Escolar y apoyo a los Estudiantes

4.1.2.1 Percepción del PEI y Propuesta Educativa

En un 61,5% los docentes perciben que los conflictos en el liceo no se resuelven en un marco de respeto y asertividad.

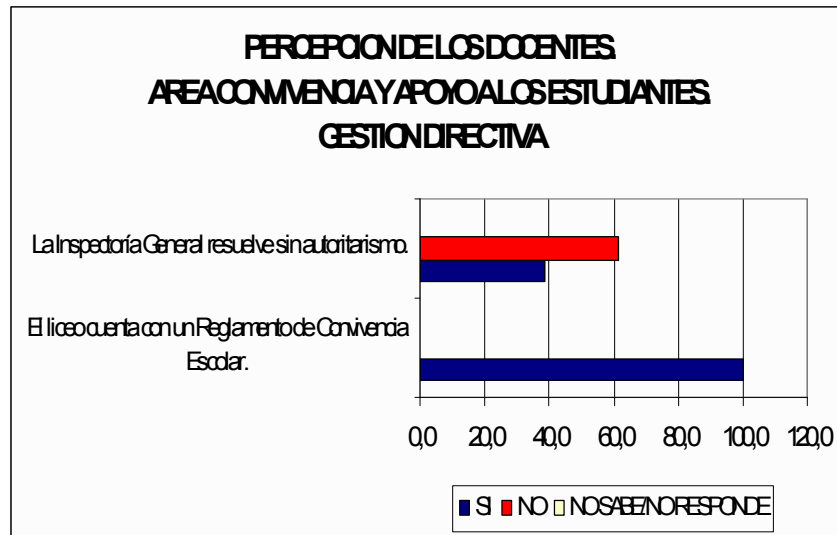
Gráfico N°6.Percepción Docente. Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes. PEI y Propuesta Educativa



4.1.2.2 Percepción Gestión Directiva

Según el gráfico N°7, se puede señalar que el 100% de los docentes perciben que el liceo cuenta con un Reglamento de Convivencia Escolar y que la Inspectoría General resuelve con autoritarismo.

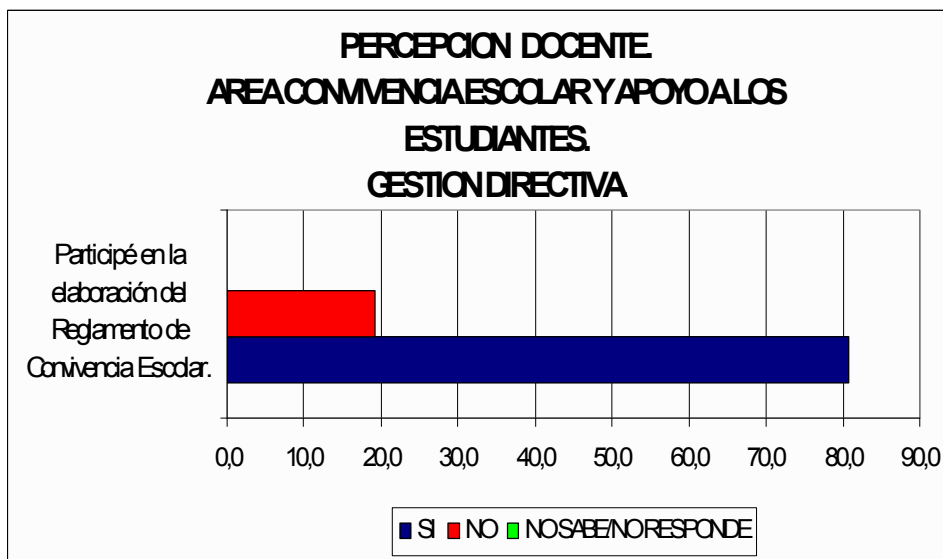
Gráfico N°7. Percepción Docente. Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes. Gestión Directiva.



4.1.2.3 Valoración de la Gestión Pedagógica

El 80,8% de los docentes percibe haber participado en la elaboración del Reglamento de Convivencia Escolar.

Gráfico N°8. Percepción Docente. Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes. Gestión Directiva



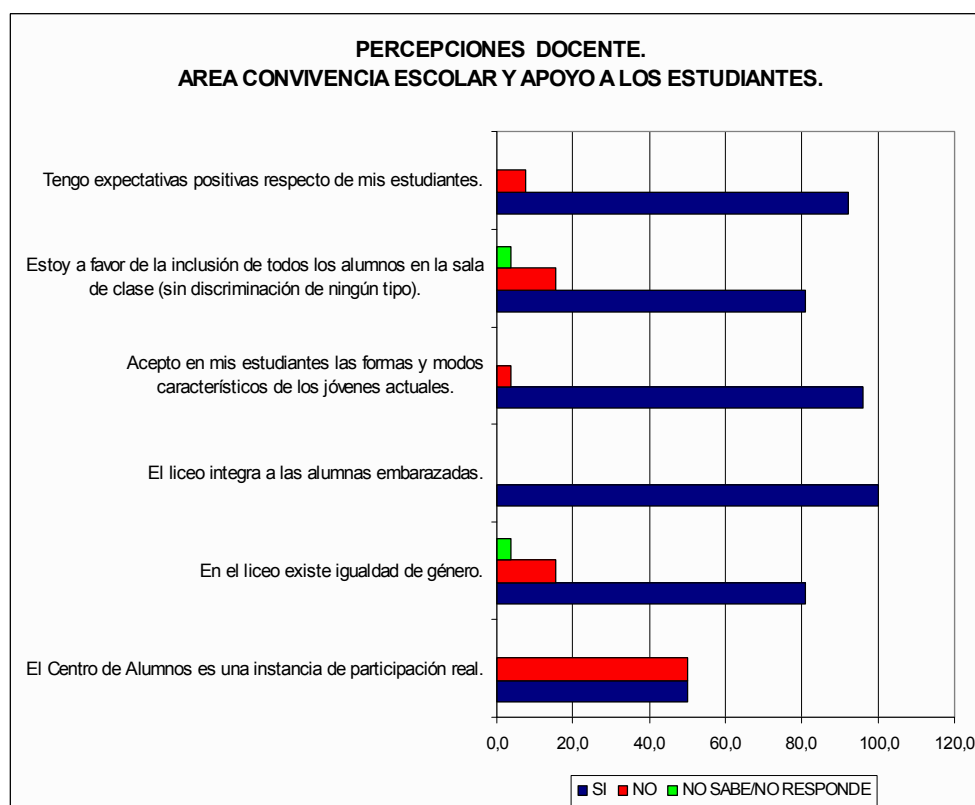
4.1.2.4 Percepción hacia los Estudiantes

En el gráfico N°9, los docentes mayoritariamente perciben que en el liceo existe igualdad de género, se integran a las alumnas embarazadas, aceptan a los estudiantes en las

formas y modos característicos de los jóvenes actuales, que están a favor de la inclusión de todos los estudiantes en la sala de clase (sin discriminación de ningún tipo) y que tiene expectativas positivas respecto de los estudiantes.

Pero, el 50% no percibe que el Centro de Estudiantes sea una instancia de participación real.

Gráfico N°9.Percepción Docente. Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes.



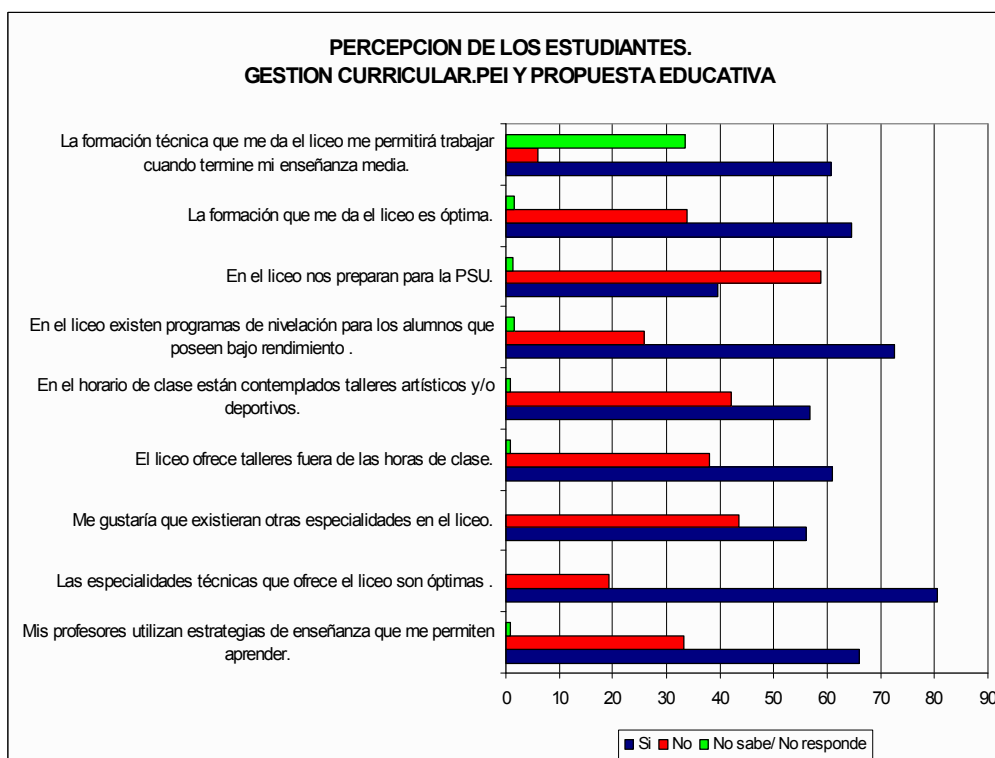
4.2 Resultados y Análisis descriptivo de la Percepción de los Estudiantes para las Áreas de Gestión Curricular y Convivencia Escolar y apoyo a los Estudiantes.

4.2.1. Percepciones de los Estudiantes de la Gestión Curricular

4.2.1.1 Percepción del PEI y Propuesta Educativa

Acorde al gráfico n°10 ,la mayoría de los estudiantes perciben que:(a) sus profesores utilizan estrategias de enseñanza que les permiten aprender,(b) el liceo ofrece talleres fuera de las horas de clase,(c) en el liceo existen programas de nivelación para los estudiantes que poseen bajo rendimiento,(d) la formación que les da el liceo es óptima y, a pesar de la formación técnica que le da el liceo, un 33,4% no sabe si les permitirá trabajar cuando terminen la enseñanza media. Además, mencionan que les gustaría que existieran otras especialidades en el liceo.

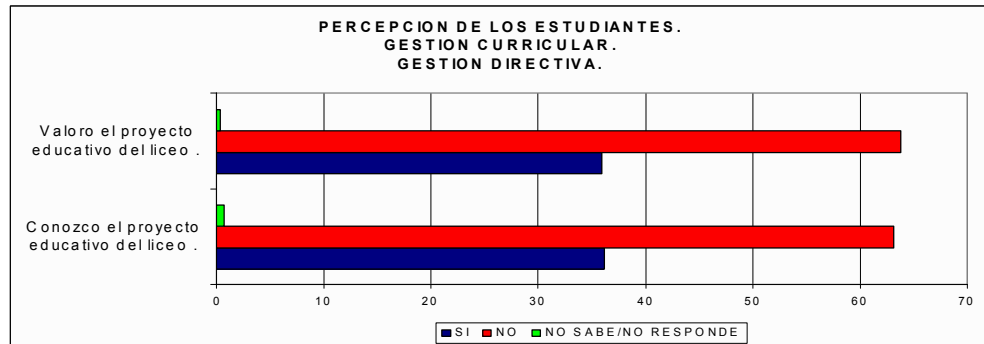
Gráfico N°10:Percepción de los Estudiantes. Gestión Curricular. PEI y Propuesta Educativa



4.2.1.2 Percepción Gestión Directiva

Los estudiantes no conocen ni valoran el proyecto educativo del liceo, en un 63,1% y 63,8%, respectivamente.

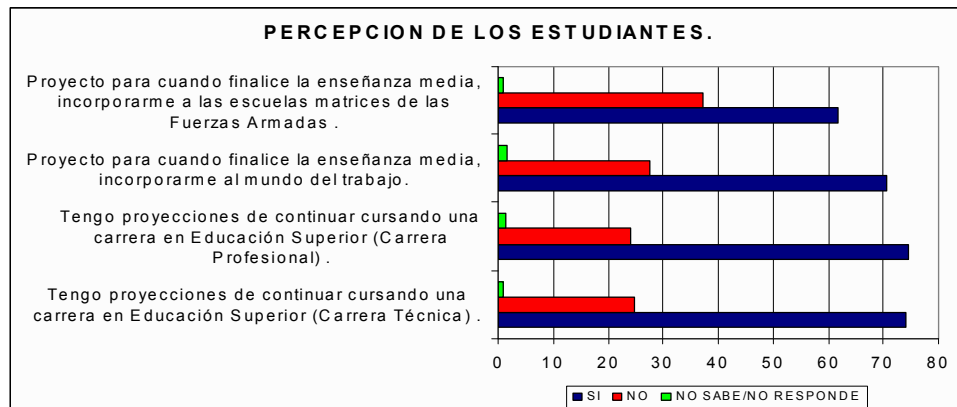
Gráfico N°11.Percepción de los Estudiantes. Área Gestión Curricular. Gestión Directiva



4.2.1.3 Percepción de las Proyecciones

Según las percepciones de los estudiantes, se infiere que la mayoría de los estudiantes de la institución considera un paso intermedio al liceo para llegar a la educación superior, lo que refleja un desafío para la institución en cuanto a la articulación y pertinencia de su currículo en relación a los del nivel técnico superior.

Gráfico N°12.Percepción de los Estudiantes. Área Gestión Curricular. Proyecciones



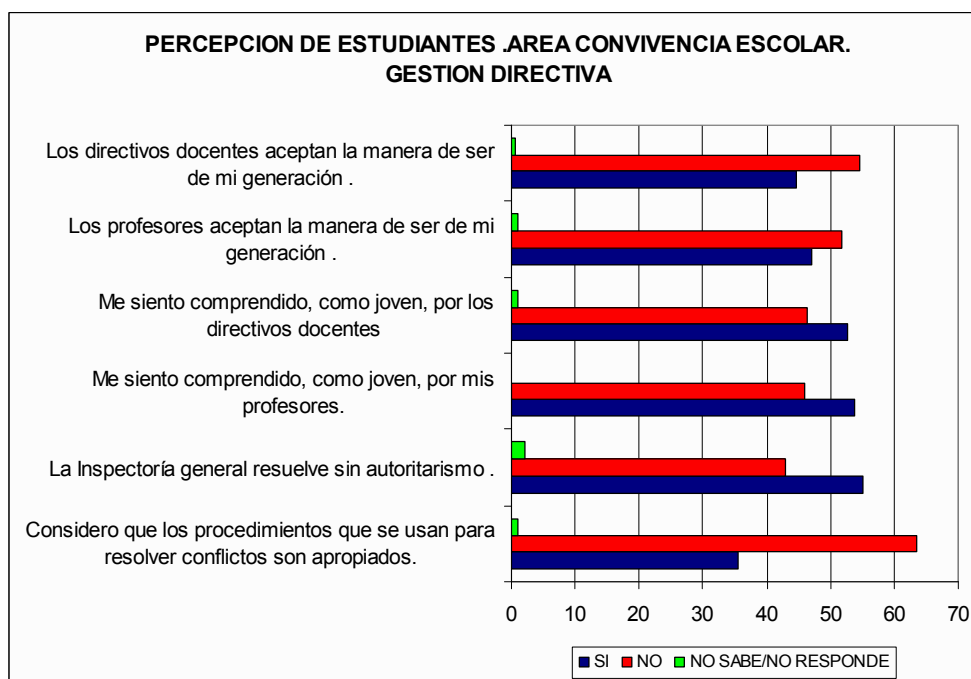
4.2.2 Percepciones Estudiantes Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes

4.2.2.1 Percepciones Gestión Directiva

Según las percepciones de los estudiantes, se infiere que la mayoría de los estudiantes 52,6%, se siente comprendido por sus directivos, y un 53,7% por sus profesores, pero, a pesar de ello, un 57,1% perciben que la Inspectoría resuelve con autoritarismo.

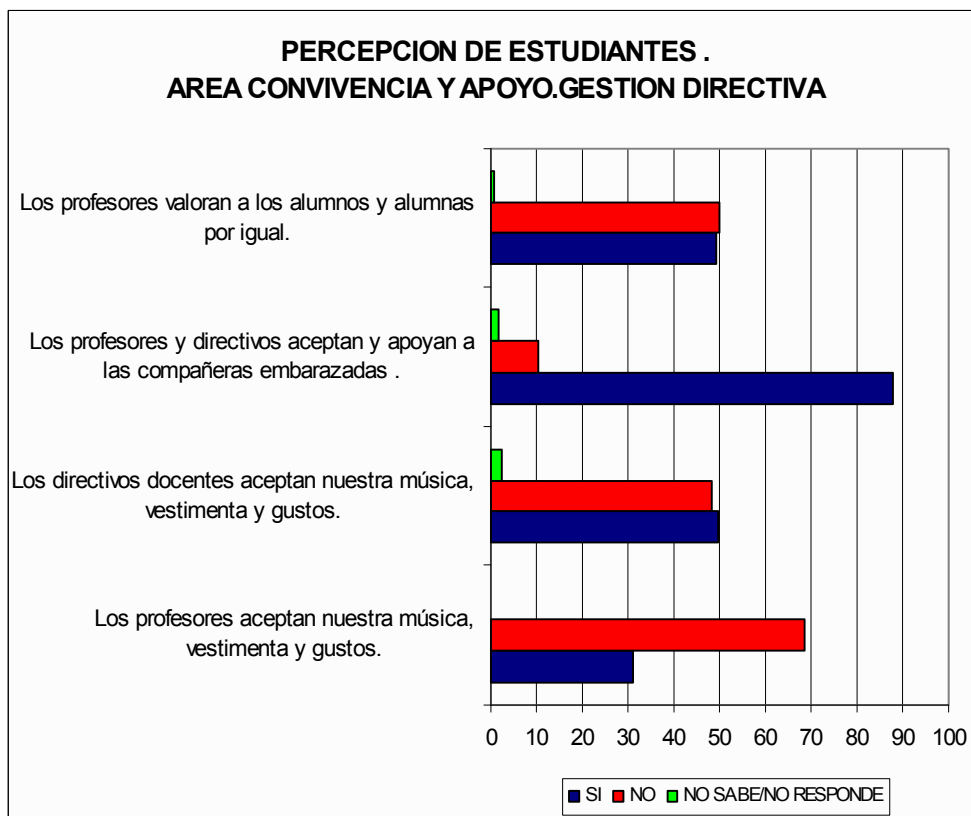
Sólo el 35,5% de los estudiantes considera que los procedimientos que se usan para resolver conflictos son apropiados y el 44,6% percibe que los directivos docentes aceptan la manera de ser de su generación.

Gráfico N°13^a.Percepción de los Estudiantes. Área Convivencia Escolar. Gestión Directiva



En el gráfico N°13b, se puede observar que 68,6% de los estudiantes perciben que profesores no aceptan su música, vestimenta y gustos, y el 50% que los profesores valoran no a los estudiantes y alumnas por igual. Sin embargo, perciben de manera positiva que los profesores y directivos aceptan y apoyan a las compañeras embarazadas.

Gráfico N°13b. Percepción de los Estudiantes. Área Convivencia Escolar. Gestión Directiva

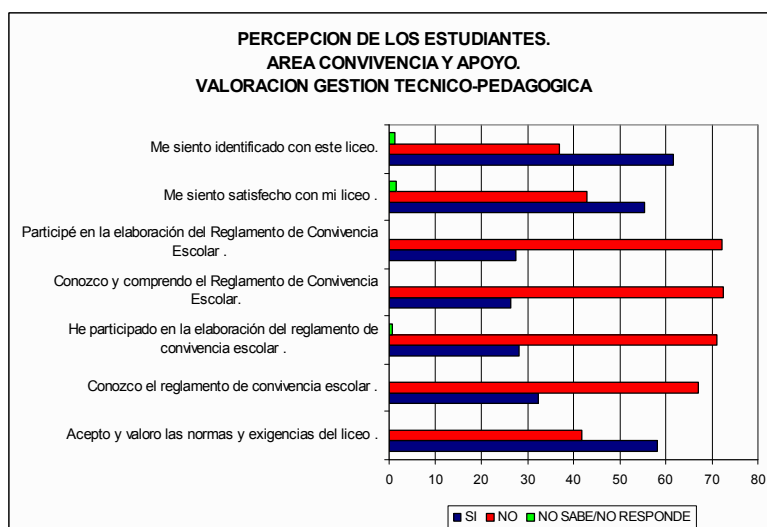


4.2.2.2 Valoración Gestión Técnico Pedagógica del Liceo

En el gráfico N° 14, destaca que la mayoría de los estudiantes, 58,2% percibe que acepta y valora las normas y exigencias del liceo, y el 61,7% se siente identificado con este liceo.

De manera negativa, perciben conocer y comprender el reglamento de convivencia escolar, haber participado en la elaboración del reglamento de convivencia escolar, 71,1%.

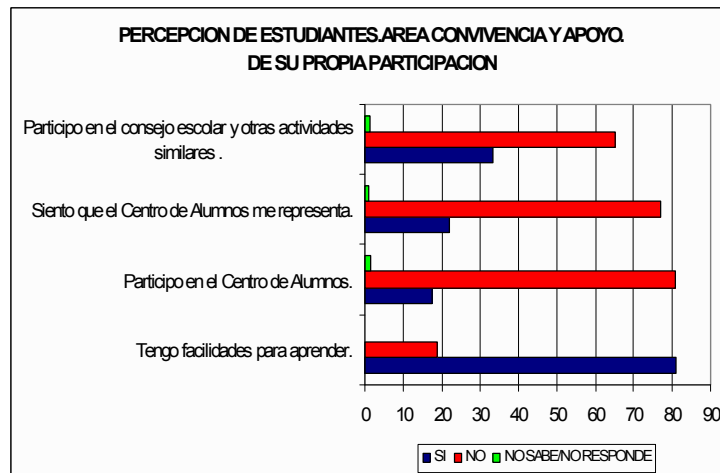
Gráfico N°14.Percepción de los Estudiantes. Área Convivencia Escolar. Valoración Gestión Técnico Pedagógica del Liceo.



4.2.2.3 Percepción de su propia Participación

Según el gráfico N°15, el 80,8% de los estudiantes no participan en el centro de estudiantes, un 77% no sienten que el Centro de Estudiantes los representa, ni tampoco participan en el consejo escolar y otras actividades similares, 65,2%.

Gráfico N°15.Percepción de los Estudiantes. Área Convivencia Escolar. De su propia participación.



4.3 Resultados del Análisis Cualitativo

4.3.1 Percepciones de docentes, estudiantes, apoderados y directivos en relación al PEI y propuesta educativa del Liceo

Respecto de la documentación oficial del liceo vinculada al PEI, se puede señalar que este contiene, Marco Doctrinario, Visión, Misión, Valores y Objetivos Estratégicos.

La documentación revisada vinculada al Marco Doctrinario del Liceo, define “el cómo” se concibe al estudiante del Liceo Armando Quezada Acharan en las dimensiones de valores, psicosociales, culturales y afectivas. Especifica la oferta educativa, señalando que ello se realiza “partiendo desde su entorno...” hasta las competencias que se requiere desarrollar en los estudiantes, la descripción de los enfoques metodológicos y los objetivos transversales involucrados en el proceso.

La Visión apunta a *“construir una comunidad educativa participativa y motivada por el aprendizaje...”*. Su Misión, *está centrada en la formación de técnicos de nivel medio, con las competencias que ellos requieren para entregar un servicio profesional de calidad o continuar estudios superiores. Para los valores, define el respeto, la responsabilidad y la honradez y desarrolla las actitudes esperables para ello*” (Fuente documental Proyecto Educativo Institucional Liceo Armando Quezada Acharan).

Los Objetivos Estratégicos están orientados a desarrollar un sentido de comunidad, mejorar la calidad de la educación, al patrimonio cultural de Magallanes, apoyo a los padres para asumir su compromiso como tales, perfeccionamiento docente y mejorar la infraestructura e implementación.

A partir de los planteamientos señalados por el Director en la entrevista, el proyecto Educativo se actualiza cada año en el PADEM, contexto en el que son convocados distintos actores de la comunidad escolar. Por otro lado, se cuenta con un mecanismo para difundir y socializar el PEI y otras noticias a través de un boletín denominado Chasqui, el que se actualiza mensualmente y de manera personal por el Director del establecimiento.

Desde el MINEDUC, en su discurso oficial, se señala la importancia de la participación de los actores de la comunidad educativa en el desarrollo del PEI. En este contexto, al analizar algunos indicadores de Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño

(SNED) se deduce que en el indicador relativo a la integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del Proyecto Educativo del establecimiento se obtiene una puntuación de 4,35; muy lejano al puntaje de su grupo homogéneo que asciende a 48,50. Esto refleja el estado del Liceo en cuanto a la participación de la comunidad educativa. Al respecto, en la entrevista realizada a los padres éstos señalaron en su mayoría sentirse satisfechos con los grados de participación que brinda el establecimiento educacional, expresando, sin embargo, un grupo de padres que los canales de participación son sólo los tradicionales (reuniones de apoderados y reuniones de centro general de padres y apoderados) y no ha existido una política de promoción para la participación por parte de la dirección.

Por otro lado, desde los antecedentes recopilados para el proceso de auto-evaluación del SACGE, es importante señalar que, cada uno de los elementos de gestión atingentes al PEI fue evaluado determinando que existen prácticas que aseguran que el PEI considera las necesidades educativas y formativas de los estudiantes, pero no considera las expectativas e intereses de la comunidad educativa. Por otro lado, tampoco se evidencia que existan prácticas para asegurar que el PEI oriente y articule las acciones del establecimiento cohesionando a los actores de la comunidad educativa, sólo se detectan acciones tendientes a ello.

Cabe destacar que, el liceo cuenta con un manual de convivencia, el que presenta lineamientos vinculados a los derechos y deberes del alumnado, temas relacionados con las faltas y sanciones, de la condicionalidad de la matrícula, de la responsabilidad de los apoderados, de la asistencia y de los casos especiales.

En el caso de la aplicación de sanciones, cuando la falta tiene relación con atentar contra la moral y las buenas costumbres se constituye una comisión (tribunal de disciplina) conformada por: el inspector general, la orientadora, tres profesores elegidos por sorteo y dos apoderados integrantes de los sub-centros. La comisión tiene la responsabilidad de dictar la sanción previo conocimiento y análisis de los antecedentes.

En entrevistas realizadas al Director respecto del PEI, éste expone: *“El PEI es la respuesta que el liceo otorga a las políticas educativas emanadas desde el Ministerio de Educación, en el sentido que aborda aquellos objetivos estipulados para mejorar la calidad de las Educación y de apoyo al desarrollo humano de los estudiantes del Sistema Municipal, tales como Evaluación Docente, Plan de Superación Profesional (PSP), SACGE, Evaluación Docente-Directiva, Chile Califica, Plan de Orientación, Proyecto de Integración y Atención de estudiantes con NEE”*.

Respecto de las entrevistas aplicadas a los docentes, valoran la importancia del PEI, no obstante, exponen algunos docentes: *“El PEI es una herramienta importante para la planificación estratégica, pero está poco contextualizado a las necesidades primarias del Liceo”*; *“La propuesta educativa la considero insuficiente ya que el currículum no considera la realidad educativa de los estudiantes y no profundiza lo suficiente en las conductas de entrada”*; *“El PEI es el plan estratégico del Liceo, si bien es cierto no lo conozco en detalle considero que es una herramienta importante para definir las actividades del establecimiento; “EL PEI lo visualizo como un documento pertinente a la definición del plan de acción del liceo, pero carente de participación de todos los estamentos involucrados en su elaboración, como por ejemplo: estudiantes, apoderados y docentes”*.

Es importante señalar que, las entrevistas evidencian que los niveles de integración, identificación y grado de pertenencia en los estudiantes del Liceo resultan ser de una mayor valoración, cuanto más avanzan en los cursos. Un efecto importante en la valoración e identificación con el liceo lo provoca la experiencia vivenciada con la modalidad dual. En éste contexto, la relación de los profesores de las especialidades con los estudiantes es clave para su proceso de formación.

Es importante destacar, desde el punto de vista cualitativo, que las percepciones del Director manifestadas en la entrevista, expresan una clara adhesión por el PEI, considerando que es el autor principal de esta propuesta educativa. Por el contrario, los apoderados, manifiestan no conocer en profundidad los aspectos que plantea el PEI, no obstante, se

sienten comprometidos con la propuesta educativa que entrega el Liceo, especialmente por el liderazgo del Director.

El MINEDUC, enfatiza en la Evaluación de la Implementación Curricular, que aspira a que las prácticas realizadas en el establecimiento educacional permitan la implementación de la propuesta curricular; así como la realización de los ajustes necesarios, no obstante, la práctica pedagógica invita remirar el PEI considerando que las percepciones de este, al interior de la comunidad educativa, no necesariamente se ajustan a lo declarado por el MINEDUC y el PEI mismo.

De esta manera, el PEI aparece como un elemento importante en la comunidad educativa, donde las percepciones de docentes, estudiantes y directivos son fundamentales para su ejecución, a su vez estas se sustentan en las vivencias al interior de la comunidad educativa y desde sus significados de la realidad.

Por último, es importante señalar que desde la perspectiva del MINEDUC el ámbito de Gestión del Currículum es el que involucra a todas las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar desde la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular hasta la evaluación del mismo en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Desde este ámbito se puede evidenciar que la visión del Ministerio de Educación está centrada en aspectos técnicos del currículum, como lo es, la Organización Curricular, donde se pretende que todas aquellas prácticas tendientes a asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada también con el Marco Curricular, Bases Curriculares (Educación Parvularia), entre otros, atendiendo a las necesidades e intereses de todos los estudiantes. De igual manera, aparecen relevantes los aspectos vinculados a la Preparación de la enseñanza, donde se pretende que las acciones realizadas en la comunidad educativa aseguren el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades de los educandos. Por otro lado, la acción Docente en el Aula, donde se aspira a que las prácticas realizadas en el establecimiento educacional permitan garantizar la implementación curricular.

A modo de síntesis, es importante señalar que tanto docentes, directivos, apoderados y estudiantes deben ser parte de la elaboración del PEI, logrando con ello que los actores principales del proceso educativo otorguen significado y valoración a la elaboración y aplicación de este en la comunidad educativa.

4.3.2 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos en relación a la Gestión Directiva del Establecimiento

Desde la documentación evidenciada, vinculada al ámbito de gestión directiva y de las entrevistas al equipo directivo, se puede señalar, que existe la siguiente organización interna e instancias de reflexión pedagógica y diálogo en el Liceo Armando Quezada Acharan:

- Equipo de directivo: Se mantiene desde el año 1997, en esta instancia se evalúa el desarrollo de las actividades, se abordan las situaciones emergentes y se toman decisiones. Se reúnen semanalmente cada vez que el Director convoque.

- Consejos de Profesores: Son utilizados para trabajar talleres de orientación y/o UTP. Cabe destacar que los docentes, demandan que esos tiempos sean aprovechados en temáticas que para ellos son más necesarias, no especifican cuáles en las entrevistas, pero se entiende que se refieren a lo coyuntural.

- Consejo Escolar: está conformado por un representante del Consejo de Profesores, un representante del Sostenedor, el presidente del Centro de Estudiantes, el presidente del Centro de Padres y Apoderados, un representante del estamento Asistentes de la Educación, y es dirigido por el Director del Establecimiento.

Cabe destacar que, el Consejo tiene el carácter de organismo socializador de las líneas de trabajo que la comunidad educativa ha diseñado para cada año escolar.

- Centro de Estudiantes: es renovado anualmente y se rige por el decreto actual que norma el funcionamiento de los Centros de Estudiantes. Está compuesto por 4 representantes

elegidos democráticamente y son acompañados por un profesor asesor. De igual manera, existe un representante por cada curso.

- Centro de Padres y Apoderados: En las entrevistas en profundidad se evidencia que, funciona regularmente, sin embargo, no cuentan con un proyecto de desarrollo y participación en las tareas nucleares del Liceo, sino más bien se desarrollan tareas de apoyo en los puntos que son convocados por la Dirección. Cabe destacar que existe un delegado por cada curso que permite representar a los apoderados frente a cualquier actividad.

En el ámbito de gestión directiva, el Liceo Armando Quezada Acharán cuenta con un equipo directivo conformado por el Director, un Inspector General, un jefe UTP, un jefe de Producción y dos Orientadoras. Todos ellos profesionales con experiencia profesional de más de 20 años.

Los roles y funciones de cada integrante están definidas implícitamente por la función que cumplen y en conjunto planifican, analizan el desarrollo de los procesos, evalúan y se distribuyen las tareas. Las reuniones se realizan semanalmente a partir de una agenda programada sobre temas contraídos con anterioridad que dicen relación con el acontecer administrativo, pedagógico y de la convivencia.

La visión estratégica del establecimiento, se desarrolla a través de un programa de trabajo anual denominado PADEM, el que es desarrollado por todos los estamentos dependientes de la Corporación. La actualización de los propósitos institucionales anuales o Programa de trabajo anual, se desarrolla a través de Jornadas de reflexión donde se diseñan los planes de acción a desarrollar por cada comunidad educativa.

En términos de competencia de cada uno de los miembros del equipo, se trata de profesionales con permanencia de 10 años en sus respectivos cargos, recibiendo permanentemente las capacitaciones de actualización entregadas por el ministerio de las políticas y programas que se implementan en el ámbito educativo.

El actual director tiene calidad de Interino, por lo tanto, no trabaja sobre un proyecto propio, si es posible señalar lo manifestado por él en la entrevista: *“Mi gestión pone el énfasis en proveer de las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para ingresar al ámbito laboral y/o a los estudios superiores”*.

En entrevista realizada al director éste manifiesta que la gran debilidad en su gestión es que no se efectúan evaluaciones formales de los procesos, explicitando que por un lado les falta tiempo y por otro lado, carecen de las herramientas metodológicas para su realización. Cabe destacar que no existe documentación que evidencie el logro en la aplicación de cada uno de los programas, sean estos ministeriales, locales o de las propias iniciativas de la comunidad educativa.

De igual manera, el Director expone lo siguiente:

“Desde esta Dirección hay decisiones y acciones sobre todo que más que depender de este Director, dependen de la Corporación Municipal de Educación y esto tiende a generar desazón en los docentes. Desde el punto de vista de los estudiantes, estos son más bien reticentes a tener mayor cercanía con el Director de su colegio, lo cual va cambiando drásticamente a medida que los estudiantes avanzan en sus cursos, por lo que considero que principalmente con los estudiantes de cursos altos la percepción es positiva. Con respecto a los apoderados siempre ha existido diálogo franco y respeto mutuo ya que ellos tienen muchas expectativas de lo que el liceo puede hacer por sus hijos. En cuanto al equipo directivo, la percepción es positiva ya que ellos están alineados con este Director para la consecución de los objetivos estratégicos planteados”.

En entrevistas aplicadas a los docentes respecto de la gestión Directiva exponen:

“Pienso que el Director debería apoyar más a los profesores. En algunos casos los estudiantes son muy complicados y pareciera ser que los profesores somos los culpables de eso”; “En lo personal, pienso que falta liderazgo y mayor reconocimiento por parte de la comunidad educativa”; “Falta liderazgo y valoración de los profesores”; “La gestión se

desarrolla en la medida de las posibilidades del liceo, no olvidemos que este ha tenido una sobrecarga de proyectos que se implementan como Liceo para Todos, Liceos Prioritarios, Formación Dual, etc.”

Se evidencia un nivel de descontento importante por parte de los docentes, éstos manifiestan la existencia de algunos elementos que afectan la calidad de sus prácticas pedagógicas, entre ellos, hacen referencia a falta de recursos para la docencia, implementación de talleres débil, bajo nivel socio económico de los estudiantes, inestabilidad familiar de los estudiantes, entre otros elementos.

El MINEDUC otorga real importancia al tema del liderazgo considerando que para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; se requiere de un líder con las competencias que ello significa. Desde esta perspectiva, los actores de la comunidad educativa perciben el liderazgo del director considerando su vivencia con este en el contexto de la vida cotidiana en la comunidad educativa, es decir, aquellos que poseen un vínculo de más confianza con el Director evidentemente apoyan aún más su gestión. Por otro lado, el tipo de contratación que poseen los docentes tiene directa relación con el compromiso expresado y adhesión al PEI, liderado por el Director.

Con respecto a las percepciones de los apoderados en relación al Director, en la entrevista se refleja que existe una gran adhesión a su persona y gestión. Las apoderadas manifiestan su agradecimiento a la labor que realiza por sus pupilos y por el liceo. Esta opinión, sin duda parece un tanto contradictoria con lo expresado en la dimensión I, donde un grupo de apoderados señaló que la Dirección no hacía los mayores esfuerzos por incorporarlos al quehacer educativo. A partir de lo anterior, es factible concluir que los apoderados a pesar de no reconocer en la persona del Director el interés por integrarlos al quehacer formativo, no expresan mayores inconvenientes en reconocer positivamente su estilo de liderazgo. Desde esa perspectiva se está más bien frente a apoderados poco críticos que ven a la educación como un sub-sistema que por sí mismo debe darle solución a sus necesidades.

Respecto a la percepción de los estudiantes, estos se vinculan al ámbito de la inspección general, considerando que poseen un vínculo más directo con dicha unidad. En este contexto, manifestaron descontento con la gestión realizada por la Inspección general, considerando que se sienten controlados en todo momento.

Desde la perspectiva del MINEDUC, para avanzar en el logro de calidad en los liceos, no basta con la implementación de estrategias pedagógicas, sino que es necesario además asegurar condiciones de gestión institucional que den viabilidad y direccionalidad a estas estrategias.

Como prioridad, el ministerio ha puesto a disposición de los establecimientos para el desarrollo de su gestión institucional y pedagógica, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y que a través de éste los liceos hacen foco sobre sus principales prioridades institucionales, es necesario considerar el modelo de gestión escolar como base para la mirada institucional y las dimensiones de la gestión directiva a fortalecer en estos liceos. Del mismo modo, lo que se señala en esta dimensión en el Marco para la Buena Dirección.

4.3.3 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos respecto de la Gestión Técnico-Pedagógica del Liceo

Los Objetivos Fundamentales Transversales constituyen una prioridad para la comunidad, considerando que la 1º fase de la gestión del actual equipo directivo sentó las bases del énfasis en la formación en valores que es reforzada en el PEI y refrendada por las carencias de la población atendida. No hay una planificación sistematizada ni evidencias de las prácticas en su implementación, pero si es posible comprobar que existe coherencia en el discurso de todos los miembros de la comunidad frente a la importancia y necesidad de

avanzar en las prácticas con una incorporación más pertinente de los OFT y cohesionados con el Contenidos Mínimos.

Así mismo, se puede constatar que en el ámbito relacionado con la preparación de la enseñanza, la orientación a determinar procesos, consensuar pautas de trabajo, al análisis curricular y análisis didáctico, que vincule los procesos de planificación y diseño didáctico es carente e insuficiente.

Lo anterior, esta interrelacionado con los resultados y efectividad del aprendizaje de los estudiantes evidenciados en el SACGE y a los resultados obtenidos en el área de gestión en cuestión que se encuentran en el nivel 1, donde se develan grandes debilidades en las estrategias orientadas a consensuar marcos de trabajo, apropiación del marco curricular, seguimiento de procesos, evaluación de los impactos y ajustes de los elementos curriculares evaluados, mecanismos que aseguren la continuidad curricular entre los niveles, ciclos y sub-ciclos, específicamente en la formación dual, donde se manifiesta una desconexión entre la teoría y la práctica.

Cada uno de los elementos señalados permite evidenciar una debilidad en el despliegue del currículum desde el ámbito de gestión pedagógica.

La UTP está compuesta por tres profesionales, una jefa de la UTP, un jefe de producción y una orientadora. Todos tienen dedicación exclusiva para las labores técnicas.

A partir de la entrevista realizada a jefa de UTP, se evidencia que no existe una planificación escrita del trabajo de la jefatura técnica, no obstante ello, la profesional manifiesta cumplir su rol atendiendo docentes, estudiantes y apoderados, revisando libros de clases, calendarización de evaluaciones, realizando talleres técnicos con los docentes. Por otro lado, en entrevista realizada a los docentes manifiestan que sobre ella recae una importante carga administrativa demandada por el MINEDUC y Corporación lo que le impide disponer de más y mejores espacios en apoyo de la educación TP.

Por otro lado, en entrevista realizada a profesionales tanto de la Secretaría Ministerial Regional de Educación (SECREDOC) como de la Dirección Provincial de Educación (DEPROV), como también del área de Educación de la Corporación acerca de las competencias que posee la docente jefa de UTP del Liceo, existe un reconocimiento a sus conocimientos, dominio de los contenidos y estrategias metodológicas, considerando que posee un perfil personal y profesional adecuado para el cargo.

Desde la perspectiva del MINEDUC, la gestión pedagógica presenta procesos críticos en los cuales se destacan elementos de la preparación de la enseñanza, donde se espera que los docentes posean un conocimiento acabado de los contenidos de su disciplina, pero a su vez de las herramientas pedagógicas que permiten una adecuada mediación entre contenidos, estudiantes y el contexto de aprendizaje.

Finalmente es importante señalar que, las percepciones de Docentes, estudiantes y directivos respecto de la gestión técnico-pedagógica del liceo tienen niveles de similitud, al declarar la carencia en aspectos pedagógicos que permita propuestas académicas pertinentes y contextualizadas. En este contexto, aparece como un elemento relevante visualizar, desde la propia voz de estos actores, propuestas de mejora que permitan optimizar la gestión.

4.3.4 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos respecto de la propia labor Técnico-Pedagógica del Profesor.

El Director manifiesta que la labor técnico-pedagógica del profesor aparece como un elemento fundamental en el mejoramiento de la calidad educativa, no obstante, observa desmotivación de estos por generar prácticas innovadoras que permitan un óptimo aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, expresa que la evaluación de los diversos proyectos que se implementan y de las actividades propias que realiza el docente aparece

como un elemento débil, considerando que no existe una evaluación rigurosa y reflexión de la práctica pedagógica. Manifiesta que la escasez de tiempo para ello, afecta este tipo de reflexión que permitiría tomar mejores decisiones.

Es importante señalar que en la entrevista aplicada a un grupo de apoderados, éstos expresan estar agradecidos del trabajo que realizan los docentes con sus hijos, y de otorgarles la posibilidad de ser mejores en la vida. Como se desprende de lo anterior, esa percepción viene a corroborar los alcances asistencialistas que los apoderados tienen de la educación, no existiendo una perspectiva crítica al respecto.

En entrevista aplicada a los docentes, éstos manifestaron que existen algunos elementos que afectan la calidad de sus prácticas pedagógicas, entre ellos, hacen referencia a falta de recursos para la docencia, implementación de talleres débil, bajo nivel socio económico de los estudiantes, inestabilidad familiar de los estudiantes, entre otros elementos.

En reunión sostenida con docentes, manifiestan estar cansados de los proyectos que instala el Ministerio de Educación en las comunidades educativas, como por ejemplo, Proyecto Liceo para todos y Liceos Prioritarios. Expresan no estar dispuestos a críticas permanentes a sus prácticas docentes, y que el requerimiento para mejorar la educación tiene relación con mejorar sus condiciones laborales, aumentar recursos para la docencia y tener un mejor clima al interior de la organización educativa.

4.3.5. Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos en relación a las Capacidades y Proyecciones de los Estudiantes

En la entrevista realizada a un grupo de docentes, se puede evidenciar que existen bajas expectativas respecto de futuras proyecciones de estudios y laborales de los estudiantes. En este contexto, la implementación de la modalidad dual es en sí una estructura que sustenta el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes, la dimensión formativa se complementa entre la vivencia en la empresa y su condición en el establecimiento educacional.

Los docentes señalan que les faltan más espacios de aprendizaje práctico de manera de estar mejor preparados para el mundo laboral. En cuanto a la educación superior, consideran que no están preparados para asumir este desafío, salvo excepciones que siempre las hay. En este sentido opinen que: *“En su mayoría tienen limitaciones sociales y culturales que pueden afectarlos para su ingreso al mundo laboral, pienso que el liceo debiera trabajar esta área para entregar una educación integral al estudiante”; “Los estudiantes se ven limitados a su desarrollo futuro principalmente por la falta de recursos económicos, sin embargo algunos encuentran buenas posibilidades de desarrollo personal y profesional en las escuelas matrices de las FF.AA”; “Los estudiantes tienen dificultades en materias básicas como lenguaje y comunicación y matemáticas lo que los limita al momento de ingresar a la enseñanza superior”.*

Respecto a los apoderados señalan que: *“Los estudiantes tienen muchas capacidades lo que falta es que los profesores crean más en ellos”; “Los estudiantes son un poco flojos falta apoyarlos más en hábitos de estudio”; “Los estudiantes están en desventaja en relación a otros colegios como por ejemplo los particulares, sobre todo en su preparación para ingresar a la Universidad”; “Los estudiantes tienen las mismas capacidades y proyecciones de cualquier otro, solo depende de ellos”.*

Respecto a los estudiantes señalan *“Tenemos cada vez más posibilidades de ir a la Universidad o elegir trabajar y luego estudiar una carrera...”, “No tengo claras las proyecciones todavía”; “Mis proyecciones están orientadas a encontrar trabajo y luego de unos dos años estudiar Mecánica en un Instituto”.*

Finalmente, el Director expone: *“de acuerdo a la experiencia, la mayoría de ellos ingresa al mundo laboral una vez egresados, no necesariamente a trabajar en el área en que ellos estudiaron, pero si con fuente laboral, respecto a la educación superior, mis expectativas son más bien pesimistas ya que no tienen la preparación adecuada para dar una buena PSU y llegar de buena forma a la Universidad, por otro lado la mayoría de ellos son de recursos económicos limitados”*

4.3.6 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos en relación a la Convivencia e Inclusión vivenciada en el Liceo

En la práctica se observan llamadas de atención a estudiantes por su vestimenta o largo del pelo entre otras conductas que son propias de los jóvenes lo que demuestra que no existe un consenso de lo que es la cultura juvenil.

El liceo aborda el tema de las estudiantes embarazadas en el marco de las orientaciones vigentes. En este contexto, son acogidas, entregándoles facilidades académicas. El área de orientación se preocupa de entregar a las jóvenes la información y el apoyo necesario para terminar los procesos académicos traducidos en las calendarizaciones especiales y utilización de las redes sociales con las que cuenta el establecimiento.

Considerando los resultados de las entrevistas, el Director expone: *“considero que esto se maneja de buena forma a través de la Inspectoría General como primera instancia y esta Dirección como instancia resolutoria. Por otro lado, existe un Manual de convivencia que regula estos aspectos”*.

Los Docentes plantean: *“Considero que falta más apoyo al profesor en el contexto de la disciplina de los estudiantes ya que es un elemento con el que hay que lidiar a diario en la sala de clases”; “Falta el desarrollo de acciones remediales que permitan mejorar los niveles de conducta de los estudiantes ya que en general no se portan bien”; “La convivencia es un tema complicado ya que los estudiantes en su mayoría tienen mal comportamiento, habiendo algunos casos que requieren una intervención especializada para lograr adaptarlos al contexto escolar. En este sentido creo que falta apoyo técnico en esta área para el establecimiento, no es suficiente con un reglamento de disciplina”; “La convivencia es muy similar a otros colegios de la red de la Corporación Municipal, es decir hay de todo, estudiantes muy desordenados y otros que son respetuosos y de esfuerzo”; “La convivencia entre los docentes y directivos es adecuada, por otro lado los estudiantes presentan diversas situaciones de conducta que son resueltas de buena forma por la Inspectoría General”*.

Los apoderados exponen: *“El liceo tiene problemas de indisciplina de algunos estudiantes, los cuales no han sido resueltos del todo por la Dirección”; “En general ha habido problemas”; “Hay problemas de convivencia en el colegio, los cuales se han resuelto parcialmente por parte del Inspector General de disciplina, pero han sido resueltos por la inspectoría general”; “La convivencia en general es buena”.*

Respecto a los estudiantes, señalan que: *“En primer y segundo medio la convivencia no era muy buena porque habían estudiantes desordenados los que se han ido o han repetido, quedando ya en tercero los mejores lo que mejora mucho la convivencia”; “La convivencia en general es buena”.*

4.3.7 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos en relación a los espacios de participación.

Las entrevistas dejan en evidencia que existen estructuras de participación, no obstante, falta desarrollar una plataforma efectiva de trabajo que permita desarrollar un mayor nivel de identidad desde los integrantes de la comunidad educativa.

Cuando el Director hace referencia a los espacios de participación expone *“en el caso de los estudiantes se generan talleres extra programáticos y diversas actividades asociadas al aniversario y días especiales. En el caso de los docentes se realizan los consejos académicos y estos fueron convocados para la elaboración del PADEM y el PEI. En el caso de los apoderados, ellos participan a través del Concejo General de Padres y Apoderados”.*

Respecto a los docentes, plantean que la participación se gesta *“a través del consejo académico, talleres extracurriculares y reuniones de apoderados” “A través de las reuniones de profesores y otras actividades que se han desarrollado durante el año”; “No hay muchos espacios de participación, ya que considero que falta liderazgo para cautivar con el proyecto*

educativo”; *“A través del consejo académico, reuniones de apoderados y con el centro de padres”.*

Los padres y apoderados entrevistados valoran las instancias de participación, En este contexto exponen *“El Liceo brinda participación en espacios como reuniones de apoderados y reuniones de centro general de padres y apoderados y no tenemos una política definida de promoción para la participación por parte de la dirección”; “Nuestra participación la hacemos principalmente a través de las reuniones de padres y apoderados y del centro de padres”.*

Finalmente, los estudiantes reconocen los espacios de participación *“...a través de talleres extra programáticos como deporte y computación... a través de las reuniones de padres y apoderados y del centro de padres.....a través de talleres extra programáticos como deporte y computación”.*

4.4 Triangulación de la Información o Resultados Cruzados de los Análisis Descriptivos y Cualitativos de la Información.

4.4.1. Percepciones de Docentes, Estudiantes, Apoderados y Directivos en relación al PEI y propuesta educativa del liceo

Existe correspondencia entre los resultados de la encuesta y entrevista respecto de la falta de participación de estudiantes, docentes y apoderados en la elaboración del Proyecto Educativo institucional.

Para el caso de los apoderados, manifiestan no conocer en profundidad los aspectos que plantea el PEI, no obstante, se sienten comprometidos con la propuesta educativa que entrega el Liceo, especialmente por la adhesión que sienten hacia el Director.

Respecto de la encuesta aplicada a los docentes, casi la totalidad de los docentes (92,3%) conoce el Proyecto Educativo del Liceo, aspecto que se relaciona con las entrevistas, no obstante, no se sienten identificados considerando que no han sido parte de la elaboración del mismo.

Existe correspondencia entre la encuesta aplicada a 26 docentes y la entrevista donde el 69,2% de los profesores señala que la Dirección del establecimiento no contribuye a la realización de prácticas pedagógicas de calidad y el 61.5% señala que la gestión del director no potencia el desarrollo del liceo. En las entrevistas se hace referencia a la falta de liderazgo, la falta de apoyo a los docentes, entre otros elementos.

4.4.2 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos en relación a la Gestión Directiva del Establecimiento

Considerando que el año 2004 el Liceo fue incorporado al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), los resultados obtenidos, lo sitúa en el rango que caracteriza una "gestión básica". Esto significa que los elementos evaluados se encuentran categorizados en los niveles 1 y 2, donde 1 es una práctica con despliegue

limitado, es decir que aborda parcialmente los contenidos relevantes de los elementos de gestión, y 2 es una práctica que aborda todos los contenidos relevantes de los elementos de gestión, pero no está orientado a metas y no están instalados los procesos de seguimiento y evaluación.

Para este análisis es importante destacar estudios realizados en comunidades educativas que atienden a estudiantes(as) de bajo nivel socioeconómico, pero que poseen alto nivel de logro en los resultados del SIMCE.

Se destacan los siguientes aspectos respecto de la importancia del liderazgo del Rector:

- Personas comprometidas con la labor pedagógica.
- Experiencia como docente e incluso como Director; (c) con un trabajo en "terreno" más que de oficina.
- Política de "puertas abiertas" para toda la comunidad escolar, profesores, estudiantes y apoderados.
- Preocupación por lo "humano", no sólo por lo laboral o estudiantil presente en cada situación, lo que se traduce en un compromiso con sus profesores, estudiantes(as) y apoderados con un reconocimiento entre los profesores y superiores directos, de su calidad docente y de manejo administrativo.
- Los Directores(as) entregan libertad y depositan confianza en los profesores con relación a su tarea docente.
- Mantienen un alto nivel de estimulación, mediante felicitaciones, signos, premios y reconocimientos.

De igual manera, el Marco para la Buena Dirección declara las competencias que deben existir para ejercer una buena dirección. En este contexto, existen cuatro áreas de este Marco, con estándares y descriptores que permiten visualizar el deber ser del Director.

Finalmente, señalar que el discurso oficial del ministerio respecto de lo que se espera de un director, del deber ser, no se condice con las percepciones de la comunidad educativa en estudio, excepto para el caso de los apoderados que evidencian una gran valoración hacia el director.

4.4.3 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos respecto de la Gestión Técnico-Pedagógica del Liceo

Desde la perspectiva del MINEDUC, la gestión pedagógica presenta procesos críticos en los cuales se destacan elementos de la preparación de la enseñanza, donde se espera que los docentes posean un conocimiento acabado de los contenidos de su disciplina pero a su vez, las herramientas pedagógicas que permiten una adecuada mediación entre contenidos, estudiantes y el contexto de aprendizaje. En este contexto, y considerando las percepciones de los docentes de la comunidad educativa en estudio, es evidente que los docentes deben cumplir una serie de tareas desde el ámbito técnico pedagógico, por lo que el 92.4% de los profesores reconoce haber presentado su planificación anual, no obstante el 50% manifiesta que no planifica diariamente, lo que evidentemente podría influir en prácticas pedagógicas poco pertinentes a la realidad de los estudiantes.

De igual manera, el MINEDUC enfatiza en la importancia de la evaluación de los aprendizajes, donde lo fundamental es el monitoreo permanente, tanto de la implementación curricular como de los aprendizajes que los estudiantes van alcanzado. Este seguimiento debe permitir tanto la retroalimentación a los estudiantes, como a los docentes en la perspectiva de reorganizar el proceso de enseñanza planificado. En este contexto, el Liceo dispone de un Reglamento de evaluación aprobado por la DEPROV y basado en los decretos 112/99 para 1º y 2º medios, en el 83/01 para 3º y 4º medios y 109/02 de titulación. Dicho

instrumento regula, los tipos y cantidad de calificaciones de los distintos subsectores, norma la evaluación diferenciada, el cumplimiento del reglamento y los requisitos de promoción, no obstante, en la práctica no existe un criterio unificado del rol de la evaluación de los aprendizajes.

4.4.4 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos respecto de la propia labor Técnica Pedagógica del Profesor.

Los docentes manifiestan estar cansados de los proyectos que instala el Ministerio de Educación en las comunidades educativas, como por ejemplo, Proyecto Liceo para todos y Liceos Prioritarios. Expresan no estar dispuestos a críticas permanentes a sus prácticas docentes, y que el requerimiento para mejorar la educación tiene relación con mejorar sus condiciones laborales, aumentar recursos para la docencia y tener un mejor clima al interior de la organización educativa.

La documentación analizada de los docentes, básicamente de libros de clases, evidencia que existe un registro muy acotado de las actividades diarias que se realizan, donde no se logra evidenciar en profundidad el proceso académico de los estudiantes.

Estudios vinculados a la práctica docente, señalan que en el proceso de formación profesional, aparece como un elemento clave a desarrollar cada uno de estos aspectos. En este contexto, es importante destacar que los profesores poseen marcos de referencia propios, que involucran una serie de conocimientos, creencias, convicciones, valoraciones, etc. que influyen en sus decisiones respecto del ámbito pedagógico.

Las concepciones que los profesores tienen respecto a la educación, son influenciadas por la convicción que éstos tengan de ella, por lo que la práctica evaluativa estará orientada según dicha valoración y creencia. Se definen estas concepciones, como el conocimiento escolar y su proceso de construcción y facilitación, sean éstas ideas a nivel más epistemológico-filosófico estricto, psicológico, didáctico- curricular, metodológico experiencial, etc., o se manifiesten de forma más o menos tácita o explícita. Se puede identificar que tanto

los aspectos teóricos, como prácticos, que el profesor conoce y experimenta en las diversas comunidades educativas, permiten una construcción de un modelo de evaluación en cada profesor. A su vez, los autores manifiestan, que la teoría que tienen los profesores no siempre está en relación con su práctica, por lo tanto, las prácticas de evaluación se interrelacionan de manera compleja, estando presente lo explícito e implícito, lo cual no siempre es coherente (explícito e implícito) siendo aún más interesante conocer que elementos subyacen de la construcción de un modelo de evaluación para cada profesor.

Por lo anterior, un modelo de evaluación, se construye desde lo teórico-práctico, creencia, vivencias, valores, siendo incluso parte de ésta construcción las experiencias personales vivenciadas por el profesor en tiempos de asumir el rol de estudiantes o alumnas, ya sea en Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Media y Educación Superior, que de alguna manera está implícito y que subyacen en sus prácticas evaluativas actuales que realiza. Esto indica que las experiencias de evaluación vivenciadas en la infancia o adolescencia, son parte de la construcción personal de cada profesor respecto a la concepción de la evaluación y a la construcción del modelo que tenga y aplique.

4.4.5 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos en relación a las Capacidades y Proyecciones de los Estudiantes.

Al analizar el ámbito de las capacidades de los estudiantes y sus proyecciones, es necesario indagar en el ámbito de la construcción de ideas que se gesta desde los actores del proceso hacia los estudiantes y como ello influye en el real desempeño de estos.

A partir de los resultados de estas encuestas, se evidencia la necesidad de indagar y trabajar las preconcepciones respecto de los estudiantes para transformar y cualificar las expectativas que se tiene de la diversidad de estudiantes que atiende este Liceo. Es importante recordar que uno de los aspectos que más influye en los resultados finales de los estudiantes son las expectativas que existe sobre ellos, están a la base de estas afirmaciones la larga experiencia de la investigación de la Escuelas Eficaces, desde Coleman en adelante.

Otro factor poco valorado es el referido a las expectativas con un promedio de 69,3%. Es preocupante que tanto directivos como profesores tengan una valoración disminuida de las características de los estudiantes. Especial atención requerirán los dispositivos de apoyo y seguimiento a los estudiantes, especialmente a los más desfavorecidos.

En relación con la formación, es importante recalcar que los padres y estudiantes aún tienen altas expectativas del Liceo, datos que, contrastados con las expectativas de los directivos y profesores, se observan inversamente proporcionales. Este efecto, requiere una alineación de expectativas y definición de metas y logros alcanzables para la comunidad de manera que mejoren los niveles motivacionales y sus productos.

Las percepciones de los docentes en relación con las capacidades de sus estudiantes para continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Técnica) son bastante disminuidas, considerando que el 53,8% considera que los estudiantes estarían en condiciones de lograrlo. De igual manera, solamente el 38,5% considera que los estudiantes están capacitados para continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Profesional). Aparece como un elemento relevante que el 76,9% considera que los estudiantes al finalizar su enseñanza media están capacitados para postular a las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas. Este hecho se condice con la idea de que un porcentaje importante de los estudiantes que egresan del liceo Armando Quezada Acharan postula a dicha escuela, siendo aceptado.

Cabe destacar que, el 86% de los docentes considera que la formación Técnica entregada por el liceo permitirá al estudiante incorporarse al mundo del trabajo. Desde esta óptica, se evidencia valoración de los docentes por la calidad de la enseñanza entregada.

En la entrevista realizada a un grupo de docentes, se puede evidenciar que existen bajas expectativas respecto de futuras proyecciones de estudios y laborales de los estudiantes.

En este contexto, la implementación de la modalidad dual es en sí una estructura que sustenta el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes, la dimensión formativa se complementa entre la vivencia en la empresa y su condición en el establecimiento educacional.

Lo anterior, es avalado por las expectativas de los estudiantes, un 74,2% desea continuar en la Educación Superior Técnica, un 74,6%, en la Educación Superior Profesional y un 62% no descarta la posibilidad de incorporarse a las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas.

El trabajo de orientación está focalizado fundamentalmente a los problemas sociales que afectan a los jóvenes. La orientadora también está demandada por el trabajo administrativo, ella es quien se hace cargo de todos los programas de la JUNAEB, participa activamente en la red de orientadores de la línea de orientación vocacional del programa Chile Califica, instancia en la que los jóvenes del Liceo han tenido jornadas vocacionales con los otros establecimientos de educación media Técnico Profesional (TP). Como producto de la red, el liceo cuenta con una batería para medir autoestima que se está aplicando con grupos de estudiantes.

Otra de las estrategias orientadoras en lo vocacional es la instalación del programa JOBLAB, un juego multimedia para la elección de una profesión.

En la entrevista realizada a los estudiantes, se evidencia carencia en la proyección de estos en el ámbito de la educación superior, no obstante se visualizan en el campo laboral una vez que hayan finalizado su proceso de formación en el liceo.

Por último, es importante señalar desde el discurso oficial del MINEDUC, y específicamente desde la Red de Maestros de Maestros, se enfatiza en la importancia de las expectativas de los docentes respecto de los estudiantes. En este contexto, se entiende que el estudiante otorga valor a las opiniones del profesor, por lo que es indispensable que éste valore los logros de los estudiantes y genere expectativas positivas para ello.

4.4.6 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos en relación a la Convivencia e Inclusión vivenciada en el Liceo.

La responsabilidad de la aplicación de la normativa recae en Inspectoría general, una vez que los casos trascienden el tratamiento del profesor. Estos declaran que los problemas disciplinarios muchas veces son tratados por orientación o por el mismo director. El tema siempre es abordado, en el discurso, desde la perspectiva del conflicto y no desde la administración de la convivencia.

En relación con las acciones dirigidas a la inclusión, desde la aplicación del programa Liceo para Todos, en orientación trabajó fuertemente en la implementación de tutorías y la administración de las becas LPT. Por otro lado, el año 2006 el Liceo participó en un proyecto impulsado por el área de Atención al Menor de la Corporación en conjunto con FOSIS, que consistió en la intervención de un equipo multiprofesional del área social para abordar la problemática y el apoyo a los estudiantes en riesgo de deserción. En este contexto, se puede deducir que existe gran preocupación por el tema de la convivencia y se crean expectativas de solución desde afuera cada vez que se aplican programas relativos al tema, pero la comunidad no logra apropiarse de la esencia del trabajo realizado de tal manera que las capacidades queden instaladas.

La Dirección despliega sus procedimientos a partir de los planteamientos del reglamento de convivencia y para aquellas situaciones en que no hay procedimiento explícito, el consejo directivo resuelve dejando registro de las decisiones y los procedimientos que utilizarán para la correcta comunicación. Cabe destacar que, la serie de normas no son suficientes para resolver los conflictos, de igual manera se espera que los docentes logren buscar resolución de problemas de convivencia y que estos se transformen en un medio de aprendizaje social que implica aprender a vivir en una sociedad democrática, plural y diversa.

La estructura histórica del Liceo obedece a procedimientos de castigo y sanción, por lo que se evidencia dificultad en la implementación del proyecto educativo del establecimiento que apunta a prácticas de participación y democracia, donde se privilegia la presencia del estudiante en el liceo y dentro del aula y no fuera del sistema (respetando sus formas y modos de cultura juvenil).

Finalmente, es necesario señalar que desde la perspectiva del Ministerio de Educación, la Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes aparece como un elemento fundamental de concretar en el liceo. Todo ello, con el objetivo de asegurar la interacción de los actores de la comunidad educativa y que se logre un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

4.4.7 Percepciones de Docentes, Estudiantes y Directivos en relación a los espacios de Participación

Las entrevistas evidencian que las estructuras de participación existen, no obstante, falta desarrollar una plataforma efectiva de trabajo que permita desarrollar un mayor nivel de identidad desde los integrantes de la comunidad educativa. En este contexto,

el Director del Liceo manifiesta las dificultades que se presentan a la hora de pretender tomar decisiones incorporando a los diversos integrantes de la comunidad educativa, considerando que no existe una cultura de ello al interior de la comunidad educativa. Por otro lado, el director manifiesta que el consejo escolar, el centro de estudiantes, de padres y apoderados, son generados por procesos democráticos y la dirección del Liceo determina espacios y tiempos para el adecuado funcionamiento de esos estamentos cuando lo requieren. El presidente del centro de estudiantes participa en el Consejo Escolar lo cual permite que exista una visión estudiantil en dicho Consejo.

Cabe destacar que, el vicepresidente representa como delegado a la asamblea de secundarios regionales en el nivel central cada vez que ellos han sido convocados por el Ministerio y trabaja coordinadamente con el equipo de transversalidad de la SECREDUC.

Con respecto a la participación de los docentes, estas instancias se desarrollan a través de las reuniones GPT que además son la instancia que posee el establecimiento para desarrollar el trabajo técnico, sin embargo, las evidencias que existen de los temas tratados en estas reuniones no son monitoreadas en relación a planes de acción, metas o resultados.

Del análisis de los elementos recogidos en entrevistas, se evidencia que estas reuniones no son instancias colegiadas, que permita orientar e instalar estructuras de funcionamiento que aseguren la efectividad de las acciones a implementar en los ámbitos de la preparación de la enseñanza, evaluación de la implementación curricular fundamentalmente.

Los resultados de las encuestas, se contradicen de alguna manera con las entrevistas, considerando que solamente un 17,4% de los estudiantes declara participar en el Consejo de Estudiantes y un 22% se siente representado por dicho consejo.

Por otro lado, el Comité paritario del liceo es el más antiguo del sistema escolar municipal, en este contexto, existen instancias de diálogo consolidadas y formalizadas que están preocupadas por el bienestar de los trabajadores del liceo.

El MINEDUC establece en su discurso oficial la importancia de la participación de los actores de la comunidad educativa en el desarrollo del PEI, al analizar algunos indicadores de evaluación del SNED se deduce que en el indicador relativo a la integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del Proyecto Educativo del establecimiento se obtiene una puntuación de 4,35; muy lejano al puntaje de su grupo homogéneo que asciende a 48,50, lo que refleja una evidente falta de participación de todos los actores de la comunidad educativa, ya que la estrategia de participación en el Plan Estratégico Institucional a través de la convocatoria anual al PADEM y la difusión por medio del boletín informativo “chasqui”, no han surtido el efecto necesario para lograr la participación esperada.

Capítulo V: Conclusiones, Recomendaciones, Implicaciones y Limitaciones

5.1 Conclusiones

En relación con el objetivo general de investigación orientado a: *“Conocer las percepciones de los agentes integrantes³⁹ acerca de las políticas de mejoramiento de la calidad de la gestión escolar de la unidad educativa Liceo Quezada Acharan de la Comuna de Punta Arenas, Región de Magallanes y de la Antártica chilena”*, se concluye que efectivamente, las políticas ministeriales son parte de la definición de políticas del establecimiento establecidas en el PDI, principalmente declarado en el Marco Doctrinario, Visión, Misión, Valores y Objetivos Estratégicos de la institución educativa. No obstante, en la práctica, se evidencia falta de participación de todos los actores de la comunidad educativa, ya que la estrategia de participación en el Plan Estratégico Institucional, no da cuenta de los intereses de la comunidad.

Estrategias como la convocatoria anual al PADEM y la difusión por medio del boletín informativo “Chasqui”, no han generado el efecto suficiente para lograr la participación especialmente de los profesores y estudiantes, que son fundamentales para el éxito del Plan Estratégico Institucional.

Es importante señalar que no todo el profesorado está identificado con la propuesta educativa del centro, lo cual apunta a dificultades en el liderazgo de la Dirección del establecimiento, quién no ha logrado articular estrategias claras y efectivas que permitan mayor compromiso e identificación por parte de los miembros de la comunidad educativa con su Plan Estratégico Institucional.

Por otro lado, tampoco se evidencia que existan prácticas para asegurar que el PEI oriente y articule las acciones del establecimiento, cohesionando a los actores de la comunidad educativa. No obstante, existen algunas acciones tendientes a ello.

Desde los antecedentes recopilados para el proceso de auto-evaluación del SACGE, es importante señalar que, cada uno de los elementos de gestión atingentes al PEI fue

³⁹ estudiantes, docentes, directivos y apoderados

evaluado, concluyendo que existen prácticas que aseguran que el PEI considera las necesidades educativas y formativas de los estudiantes. Sin embargo, el establecimiento no considera las expectativas e intereses de la comunidad educativa, especialmente de la familia. Por tanto, se concluye que existen contradicciones en los discursos. Por un lado, aproximadamente la mitad de los docentes considera que la propuesta educativa que ofrece el liceo es de calidad adecuada, pertinente y contextualizada, y, por otro lado, un importante número de docentes declara no conocer completamente el proyecto educativo o está en desacuerdo con parte o la totalidad del proyecto educativo del liceo, no logrando un grado total de identificación con él. En este punto se concluye, que aquellos docentes que no se sienten identificados con el proyecto educativo del Liceo, generalmente tenderán a hacer fallar el proyecto, ya sea por voluntad o por desconocimiento o falta de motivación, por lo que se desprende un desafío importante para el equipo directivo en cuanto a involucrar a los docentes con su proyecto educativo.

Por otra parte, existen dificultades evidentes en la planificación de la etapa de elaboración del PEI, en donde las instancias de trabajo no se han incorporado a los estudiantes. Esto debe generar una profunda reflexión al interior del consejo directivo institucional, en el sentido de evaluar su nivel real de liderazgo y reformular sus estrategias para lograr encantar al alumnado con su proyecto educativo, y especialmente hacerlo parte tangible de su formulación, más aun considerando que más de la mitad del alumnado no valora el proyecto educativo y declara no haber participado en su elaboración.

Adicionalmente, se concluye que los niveles de integración, identificación y grado de pertenencia en los estudiantes del Liceo resultan ser de una mayor valoración, cuanto más avanzan en los cursos. Un efecto importante en la valoración e identificación con el liceo lo provoca la experiencia vivenciada con la modalidad dual. En éste contexto, se concluye además que la relación de los profesores de las especialidades con los estudiantes es clave para su proceso de formación.

Por otro lado, se concluye que tanto los directivos como los profesores tienen una valoración disminuida de las características de los estudiantes. Esto adquiere mayor

significado si se considera que las percepciones de los docentes en relación a las capacidades para continuar cursando una carrera en Educación Superior (carrera técnica) son bastante desfavorables, tomando en cuenta que los docentes consideran que la mayoría estudiantes no estaría en condiciones de lograrlo y menos de la mitad de los estudiantes estaría capacitado para continuar cursando una carrera en Educación Superior (carrera profesional).

En el ámbito de la gestión directiva, se concluye que no se efectúan evaluaciones formales de los procesos, básicamente por falta de herramientas metodológicas en la UTP para su realización. Cabe destacar que no existe documentación que evidencie el logro en la aplicación de cada uno de los programas, sean estos ministeriales, locales o de las propias iniciativas de la comunidad educativa. Esto lleva a concluir, que la práctica de las estrategias asociadas a las mejoras propuestas por el MINEDUC se ven afectadas por la deficiente planificación al interior del establecimiento, demostrándose así una debilidad en la aplicación de la política pública vinculada a este tema. En este sentido, se concluye que desde el punto de vista ministerial no basta con formular y declarar políticas, sino es imperativo acompañar estas definiciones con una plataforma de apoyo a la gestión directiva que entregue las herramientas necesarias para su implementación, más aún si se considera que más de la mitad de los profesores señala que la Dirección del establecimiento no contribuye a la realización de prácticas pedagógicas de calidad y que la gestión del director no potencia el desarrollo del liceo.

En el contexto del primer objetivo específico relacionado con *“Describir cómo se vivencian las estrategias de mejoramiento ministeriales al interior de la comunidad educativa”*, se puede concluir que las percepciones de los agentes integrantes tienen niveles de similitud, al declarar la ineffectividad en aspectos pedagógicos que permitan levantar propuestas académicas pertinentes y contextualizadas. Esto permite concluir que no es posible implementar las políticas educativas institucionales, ya que existen otras necesidades básicas insatisfechas y que son consideradas prioritarias para los profesores. Por otra parte, es importante señalar que los apoderados expresan estar agradecidos del trabajo que realizan los docentes con sus hijos, y de otorgarles la posibilidad de ser mejores en la vida, lo cual

permite concluir que estos agentes integrantes tienen altas expectativas de lo que sus hijos puedan alcanzar en su formación en este Liceo. No obstante, esta percepción se contrapone con la valoración de los docentes hacia sus estudiantes, con lo cual se concluye que se genera una situación tensionada de expectativas en torno al cumplimiento de las metas asociadas al PEI.

Adicionalmente, y dado la forma en que se han venido implementando las políticas públicas en el establecimiento, se concluye que los docentes se sienten agotados de este tipo de actividades, prefiriendo acciones orientadas a satisfacer otras necesidades básicas, tales como sueldos, recursos para la docencia, y condiciones laborales en general, lo que permite concluir que se está generando un clima organizacional adverso y de baja adhesión al PEI.

Con respecto al segundo objetivo específico orientado a *“Identificar las percepciones de los docentes y de los estudiantes, en relación con el discurso oficial y con la práctica en los ámbitos relativos a la gestión curricular, y gestión para la convivencia e inclusión en el Liceo Armando Quezada Acharan”*, se concluye que los docentes están cansados de los proyectos que instala el MINEDUC en las comunidades educativas, como por ejemplo, Proyecto Liceo para Todos y Liceos Prioritarios. Tampoco están dispuestos a las críticas permanentes a sus prácticas docentes, señalando que el requerimiento para mejorar la educación tiene relación con mejorar sus condiciones laborales, aumentar recursos para la docencia y tener un mejor clima al interior de la organización educativa.

En el contexto de la toma de decisiones curriculares, se puede concluir que, aunque las estructuras de participación existen, falta proporcionar una plataforma efectiva de trabajo que permita desarrollar un mayor nivel de identidad en los miembros de la comunidad educativa. Por ello, es evidente la dificultad que se presenta a la hora de pretender tomar decisiones, incorporando a los diversos miembros de la comunidad educativa.

En el ámbito de la gestión de la convivencia se concluye que si bien existe el Manual de Convivencia, aprobado por DEPROV, no existe una estructura que permita sustentar la aplicación de dicho manual, asumiéndose esta responsabilidad principalmente por parte de la

Inspección General, lo que dificulta su aplicación y el conocimiento de esta normativa. Además, se concluye que no todos los estudiantes conocen este manual, generando una práctica correctiva generalmente establecida a criterio del Inspector General o el Director, lo que atenta contra el normal clima y aplicación estandarizada de las sanciones definidas en el manual: Lo anterior genera que solamente un cuarto de los estudiantes considere que los problemas al interior del establecimiento se resuelven adecuadamente. De este análisis se infiere que los conflictos al interior de la comunidad educativa no se resuelven adecuadamente o no existen los mecanismos adecuados para abordarlos, debilitando así el cumplimiento con las metas del PEI y afectándose además la comunicación interna.

Finalmente, en relación con el tercer objetivo específico relacionado con *“Conocer las percepciones de docentes, estudiantes, apoderados y directivos en torno a la práctica, respecto al PEI y propuesta educativa, gestión directiva del establecimiento, labor técnico-pedagógico del profesor, capacidades y proyecciones de los estudiantes, convivencia e inclusión vivenciada en la unidad estudiada”*, se concluye que casi la totalidad de los docentes considera que la formación técnica entregada por el Liceo permite al estudiante incorporarse al mundo del trabajo. Desde esta óptica, se evidencia valoración de los docentes por la calidad de la enseñanza entregada. También se concluye que debe darse énfasis a los mecanismos de apoyo y seguimiento a los estudiantes, especialmente a los más desfavorecidos, de manera de generar las condiciones adecuadas para el cumplimiento del PEI y las políticas públicas. Por otro lado, se concluye que es importante seguir potenciando el trabajo de orientación focalizado fundamentalmente en los problemas sociales, que afectan a los estudiantes, a través de la línea de orientación vocacional, potenciándose así su perfil vocacional e incrementándose su potencial y capacidades, como un insumo indispensable para mejorar sus niveles de expectativas en el proceso académico, y una vez egresados de la institución educativa.

En el contexto de la gestión curricular, el MINEDUC propicia la evaluación del *currículum* de formación, donde se aspira a que las prácticas realizadas en el establecimiento educacional permitan su concreción efectiva a nivel de aula. De este modo, se concluye que la práctica pedagógica no necesariamente se ajusta a lo declarado por el MINEDUC y el PEI

mismo. Por ello, se hace necesario flexibilizar el *currículum* de formación en función de las variables internas y externas, lo cual permitiría a la UTP una planificación con mayor pertinencia curricular.

Por otro lado, el equipo directivo no tiene un plan de trabajo anual orientado a evaluar la implementación del *currículum* y a desarrollar las acciones correctivas necesarias para lograr los objetivos planteados, sino que se rige solamente por el calendario académico, lo que refleja una falta de rigurosidad evidente en la gestión académica, que conlleva a una falta de liderazgo por parte de la encargada de la Unidad Técnico Pedagógica, responsable de llevar adelante las estrategias asociadas al *currículum*.

Una de las grandes debilidades detectadas durante la investigación recae en la UTP, donde se evidencia que no existe una planificación escrita del trabajo de la jefatura técnica. Al respecto, la mayoría de los docentes señala que no existe un plan curricular socializado por parte de UTP y otros tantos señalan que hace falta supervisión y evaluación de clases. En este sentido, se puede concluir que esta carencia se genera a partir de la carga administrativa demandada por el MINEDUC y Corporación Municipal de Educación hacia esta unidad, lo que le impide disponer de más y mejores espacios de apoyo técnico-profesional.

Por otra parte, faltan mayores recursos pedagógicos en el área técnica, lo que debilita al PEI, en su conjunto, generando, de este modo, dificultades en su implementación y en su seguimiento, lo cual atenta directamente contra la política pública ministerial. Todo ello se refuerza considerando que más de la mitad de los profesores opina que la UTP no es una instancia validada desde el punto de vista técnico.

Adicionalmente, y dado que un tercio del alumnado manifiesta no conocer o no asistir a los talleres extracurriculares, y un cuarto señala no conocer o no participar en programas de nivelación para estudiantes con bajo rendimiento, se concluye que existe un importante número de estudiantes que no participa o no conoce las actividades complementarias que ofrece la institución, lo cual refleja desconocimiento de las actividades o falta de motivación. Esto atentaría directamente contra el logro de los objetivos del PE. Por último, es importante

señalar que desde el discurso oficial del MINEDUC, y específicamente desde la Red de Maestros de Maestros, se enfatiza la importancia de las expectativas de los docentes en relación con el desempeño académico de los estudiantes. En este contexto, se entiende que el estudiante otorgue valor a las opiniones y expectativas del profesor, por lo que es indispensable que éste valore los logros de los estudiantes y genere altas expectativas académicas en ellos.

5.2 Recomendaciones

A partir de la investigación realizada es recomendable desarrollar una plataforma de apoyo a la elaboración de un plan estratégico que considere la integración de los diversos actores de la comunidad educativa en el diseño y puesta en marcha del referido plan. En este contexto, se presentan las siguientes recomendaciones:

Proyecto Educativo Institucional (PEI): Se recomienda a la comunidad educativa, profundizar en las necesidades y expectativas en su conjunto y no basar su análisis únicamente en las necesidades formativas y educativas de sus estudiantes. El equipo directivo debe desarrollar una labor de comunicación apropiada y apoyada por medios tecnológicos amigables para los estudiantes, como por ejemplo las redes sociales (*Facebook, Twitter, YouTube, etc.*), que permita dar a conocer el plan estratégico institucional, sus objetivos, planes de acción, forma de participación y beneficios reales para el alumnado, todo ello, con el objetivo de encantar al estudiantes con su PEI y que se sienta parte integral y protagónica del mismo. De igual manera, se recomienda incorporar en el PDI, elementos vinculados a la continuidad de estudios de los estudiantes y a mejorar las expectativas de ellos en sus futuros desempeños.

Gestión Directiva: En el ámbito de la gestión directiva, se recomienda que el equipo directivo de la institución se capacite en herramientas de planificación, gestión y modelos de calidad que permitan mejorar la gestión estos aspectos, logrando un modelo que permita efectuar un seguimiento concreto y efectivo al desarrollo del PEI, a través de indicadores y metas.

En el ámbito del liderazgo directivo, se recomienda diseñar un plan de acción comunicacional que permita a la alta dirección dar a conocer los objetivos estratégicos institucionales, junto a un plan de trabajo elaborado en conjunto con las unidades o áreas institucionales que permita al director del establecimiento consolidar un liderazgo participativo y su rol activo como líder del proyecto educativo institucional. Este plan de trabajo permitirá asegurar prácticas concretas que orienten y articulen las acciones del PEI cohesionando, de este modo, a los actores de la comunidad educativa.

Gestión Técnico-Pedagógica: En relación con el apoyo técnico y pedagógico al proceso formativo de los estudiantes, se recomienda que la UTP desarrolle un plan curricular anual, semestral y mensual, que esté íntimamente relacionado con las orientaciones curriculares y contribuya a la planificación diaria de los docentes. En este contexto, se recomienda al jefe de UTP que priorice las labores pedagógicas por sobre las administrativas. No se debe olvidar que la labor técnico pedagógica del docente es un factor crítico de éxito para lograr la calidad educativa. La carencia de recursos humanos en el área técnico-pedagógica atenta directamente contra la calidad y las políticas públicas ministeriales.

Valoración de la Gestión Técnico-Pedagógica: Las decisiones pedagógicas tomadas tanto al nivel de la meso como micro implementación deben considerar la visión y participación de los integrantes de la comunidad educativa. De esta manera, las orientaciones y herramientas que aseguren la instalación de procesos y prácticas de calidad en cada una de las etapas del plan de trabajo para el mejoramiento educativo: Diagnóstico, Elaboración y/o Planificación, Implementación, monitoreo y seguimiento y Evaluación, para mejorar sus resultados educativos y de aprendizaje, se transforman en un trabajo colectivo y de mayor significado.

Proyecciones de los Estudiantes: Se recomienda a la institución educativa potenciar el desarrollo de la modalidad de formación dual, efectuando un seguimiento claro, oportuno y preciso que permita dar cuenta de sus logros y evidenciar claramente el impacto

que ésta genera en los estudiantes. De igual de manera, se recomienda que la institución establezca convenios con Instituciones de Educación Superior (IES) que faciliten el acceso de los estudiantes a cursar carreras técnicas y profesionales. Esto permitirá, que tanto estudiantes como docentes tengan mayores niveles de apreciación mutua y esperanzas en el futuro tanto laboral como académico de sus estudiantes.

Convivencia e Inclusión: Se recomienda hacer talleres con jóvenes, familias y comunidad educativa, de manera permanente que contribuyan a aprender a “vivir con otros” en un marco de respeto y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar implica un aprendizaje progresivo y permanente para todos los integrantes, por ello, los docentes y las familias, tienen el rol fundamental y decisivo de constituirse en modelos de comportamiento y acompañantes en esta etapa crucial del proceso de socialización de los y las estudiantes.

Participación: Se recomienda hacer talleres con jóvenes, familias y comunidad educativa, e instancias formativas permanentes que orienten a aprender a vivir en democracia, comprender la realidad, opinar y valorar, de manera informada, responsable y respetuosa, sobre las diferencias y derechos de los distintos miembros de la comunidad educativa y del Proyecto Educativo del Liceo. Se recomienda involucramiento de los estudiantes y familia en instancias de participación escolar con de objetivo de construir de un modelo de escuela más democrática y participativa

5.3 Implicaciones

A continuación se destacan las principales implicaciones teóricas y prácticas del presente estudio. Respecto a las primeras, una parte importante se encuentra recogida en el marco teórico de este trabajo, donde se presenta una visión panorámica de la gestión directiva, de la calidad educativa y del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

5.3.1 Implicaciones Teóricas

Este estudio ofrece como principal contribución la propuesta de un modelo para evaluar la gestión directiva de un establecimiento educacional, según las categorías definidas por el propio MINEDUC. A su vez, y como paso previo a la propuesta de este modelo, se recoge una revisión de las principales tendencias que se observan actualmente en el sistema escolar, con lo cual se aporta información actualizada sobre la realidad de este sector educativo.

Por otra parte, y apoyado en el marco teórico de este estudio, una segunda contribución teórica, radica en la identificación de un conjunto de variables contextuales, cuyo desarrollo puede contribuir a que la institución estudiada establezca una cultura de la participación, que ayude a sustentar las diversas acciones del Proyecto Educativo Institucional. Otra importante implicación teórica, es que este trabajo genera la necesidad de elaborar una estrategia de liderazgo distribuido que permita incorporar a los diversos agentes integrantes en la toma de decisiones. También cabe mencionar que, dentro de este estudio, se ha abordado el concepto de calidad tomado del ámbito empresarial, lo que podría tener un impacto positivo en el contexto educativo.

5.3.2 Implicaciones Prácticas

Sin lugar a dudas, la repercusión práctica más evidente del presente estudio radica en la posible utilización de los resultados para la toma de decisiones, en materia de gestión directiva, a nivel de la institución educativa estudiada. En este sentido, y considerando que la institución tiene problemas con la adhesión de los docentes al Proyecto Educativo Institucional, el presente trabajo también podría servir como un diagnóstico organizacional orientado a mejorar el desempeño institucional en el ámbito de la gestión directiva y curricular, pues la falta de liderazgo o baja apreciación de ello por parte de los miembros de la comunidad educativa produce un problema de ingobernabilidad, que afecta evidentemente a la calidad institucional. Del mismo modo, y fundamentado en el conocimiento que se ha obtenido del establecimiento educacional en diversos aspectos relacionados con la gestión directiva, este estudio también podría emplearse como una herramienta para la gestión del cambio.

Además, los resultados obtenidos podrían servir como insumos para la reflexión acerca de la importancia que tienen las variables contextuales, tales como la cultura organizacional, el trabajo en equipo, la autonomía y el aprendizaje organizacional para el logro de los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional. Asimismo, debe tenerse en cuenta como implicación práctica el hecho de que los resultados obtenidos plantean la existencia de debilidades estructurales y la falta de adhesión institucional. Sin embargo, si bien se plantean dichas falencias, también se entrega un conjunto de recomendaciones que el establecimiento podría adoptar como un importante insumo para desarrollar su plan de mejoramiento.

Finalmente, y tras realizar las adaptaciones que sean necesarias, la metodología diseñada en este estudio podría ser utilizada en procesos de autoevaluación en otras unidades educativas ampliándose, de esta manera, la utilidad de la misma.

5.4 Limitaciones del Estudio

1. Dado que esta investigación se centró en un estudio de caso, las conclusiones no pueden ser interpretadas más allá de la población investigada. Se entiende que los estudiantes de primer, segundo y tercer año, que toman cursos medios, en el Liceo Armando Quezada Acharan no representan necesariamente todo el universo estudiantil de ese sector de Chile y del exterior.

2. Por otra parte, el tamaño de la muestra que se tenía planeado para este estudio no fue posible completarla (367 estudiantes). Las barreras con las que nos encontramos fue que no se tuvo la disponibilidad a todos los cursos debido a que la dirección del establecimiento no autorizó la inclusión de los estudiantes de 4º medio por priorizar el desarrollo académico de éstos por tratarse de cursos terminales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antaki, Ch., Billig, M., Edwards, D., Potter, J. (2003). El Análisis del Discurso implica analizar: Crítica de Seis Atajos Análíticos. Recuperado el 22 de octubre de 2012, de: <http://atheneadigital.net/article/view/64/64>
- Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*32(1),45-61.
- Arriagada, I. (2005). Dimensiones de la Pobreza y Políticas desde una Perspectiva de Género. *Revista de la CEPAL* 85. Abril 2005. Recuperado el 12 de abril de 2010, de: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/6/21046/P21046.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xsl>
- Arzaluz, S. (2005). *La Utilización del Estudio de Casos en el Análisis Local*. *Revista Región y Sociedad*, XVII (32).
- Baldrige, M. (2008). *Education Criteria for Performance Excellence*. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de: http://www.quality.nist.gov/Education_Criteria.htm.
- Balmaceda, F., & Sevilla, M., (2001) Invirtiendo en entrenamiento general: El programa de formación dual. *Revista de Análisis Económico*, 16, (2), 137-153. Recuperado el 22 de noviembre de 2012, de: <http://fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2010/07/inv136.pdf>
- Banco Mundial. (1990). *World Development Report 1990 Poverty*. Washington D. C.: Banco Mundial.
- Barrio, B. (2006). *Calidad, Equidad e Indicadores en el Sistema Educativo Español*. Recuperado el 15 de octubre de 2010, de: http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2200891.pdf&ei=YHFqUY3BO4n29gSfp4DIDQ&usq=AFQjCNF8EFWv9ytt9Sh31IWDfKAAtCFpwLg&sig2=ZZRikuSPJeJKs2FCHr2_qQ
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., y Raczynski, D. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* UNICEF. Recuperado el 25 de marzo de 2011, de: http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BD-simce/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.pdf

- Berger, P. y Luckmann, Th. (1995). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berstein B. (1987). *Pedagogía Control Simbólico e Identidad*. Francia: Morata.
- Bertoni, A., Poggi M. y Teobaldo M. (1997). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Blanco, R. (2005). La Educación de Calidad para Todos Empieza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos* 7(1), 11 – 33. Recuperado 10 de julio de 2011, de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf
- Blanco. R. (2008). *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y El Caribe*. Santiago-Chile: Salesianos Impresores, S.A. Recuperado el 26 de julio de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Boudelot, Ch. y Establet, R. (1987). *El Aparato Escolar y la Reproducción: Lo que hemos establecido en la escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1990). *Theory, Culture & Society*. London: Sage Publications. Recuperado el 10 de abril de 2011, de: <http://www.revalvaatio.org/wp/wp-content/uploads/bourdieu-reproduction-in-education-society.pdf>
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Educación y Desarrollo Personal: La Larga Sombra del Trabajo en la Instrucción Escolar en América*. Madrid: Siglo XXI.
- Carlson, B. (2000). ¿Cómo lograr una educación de calidad: Qué nos enseñan las escuelas?, ¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas del Programa P900 de Chile? *Serie Desarrollo Productivo. Red de Reestructuración y Competitividad División de Desarrollo Productivo y Empresarial, CEPAL –ECLAC Naciones Unidas*. Recuperado el 21 de marzo de 2012, de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/5669/lcl1279e.pdf>
- Casassus J. (2003). *La Escuela y la (Des) Igualdad*. Santiago: Unesco.
- Castro, F., Correa, M. E., y Lira, R. (2006). *Currículum y Evaluación Institucional*. Hualpén-Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- CEPAL (2012). *Documento Informativo. Panorama Social en América Latina*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/48455/PanoramaSocial2012Docl-Rev.pdf>
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

- Coleman, J. S., Cambell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Winfield, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de: http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, (X). Recuperado el 20 de julio de 2013, de: http://ewa.convio.net/docs/linda_darlinghammond_article1.pdf
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How Americas's Commitment to Equity will determine our Future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. y Post, L. (2000). *Inequality in Teaching and Schooling: Supporting High-Quality Teaching and Leadership in Low-Income Schools*. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de: <http://www.stanford.edu/~ldh/publications/LDH-Post-Inequality.pdf>
- Darling-Hammond, L. y Rothman, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness. High-Performing Educations Systems*. Standfor Center for Opportunity Policy and Education. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de: <http://www.all4ed.org/files/TeacherLeaderEffectivenessReport.pdf>
- Díaz, A. & Inclán, C. (2001). El Docente en las Reformas Educativas: Sujeto o Ejecutor de Proyectos Ajenos. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación* (25).
- Díaz, A. (2006). Las Pruebas Masivas. Análisis de sus Diferencias Técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 583–615.
- Durkeim, E. (1985). *La División del Trabajo Social*. Barcelona: Planeta.
- Eyzaguirre, B. (2004). *Claves para la Educación en Pobreza*. Artículo expuesto en Seminario “Mejoramiento Educativo en Sectores de Escasos Recursos”. Fundación Mustakis, Fundación CMPC y Fundación Minera Escondida, junto con la participación de la Universidad Andrés Bello.

- Famé, S. (2009). *Políticas Activas del Mercado de Trabajo en Colombia, México y Perú*. Santiago-Chile. CEPAL. Recuperado el 18 de agosto de 2011, de: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/37873/MD96_Farne.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía para la Autonomía. Saberes necesarios para la formación práctica*. Brasil: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1993). Why Teachers must become Change Agentes? *Educational Leadership*, 50(6). Recuperado el 8 de agosto de 2013, de: <http://www.michaelfullan.ca/media/13396031680.pdf>
- Fullan, M. (2006). *Quality Leadership and Quality Learning. Proof beyond Reasonable Doubt*. University of Ontario. Recuperado el 15 de julio de 2013, de: <http://www.michaelfullan.ca/media/13396069930.pdf>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012). Reviving Teaching with Professional Capital. *Education Week*. Recuperado el 7 de septiembre de: http://www.edweek.org/ew/articles/2012/06/06/33hargreaves_ep.h31.html
- Jimeno, J. (2000). *La Educación Obligatoria: Su Sentido Educativo y Social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Gobierno de Chile. Recuperado el 10 de enero de 2014, de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCEntrodeEstudiosMINEDUC.pdf>
- Graizer, O., Navas, A. (2011). El Uso de la Teoría de Basil Bernstein como Metodología de Investigación Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hargreaves, A. (2006). *Sustainable Leadership & Development in Education: Creating the Future, Conserving the Past*. Ponencia presentada en la EU Presidency Conference on Lifelong Learning: Equity and Efficiency. Recuperado el 29 de agosto de 2013, de: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2006/09/eu_28_2909/Andy_Hargreaves_2.pdf

- Hargreaves, A., Halász, G., y Pont, B. (2007). *School Leadership for Sytemic Improvement in Finland. A Case Study Report for the OECD Activity improving School Leadership*.
<http://www.oecd.org/edu/school/39928629.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- ICONTEC (2000). Norma técnica colombiana NTC. Recuperado el 15 de julio de 2011, de:
ISO 9001
http://www.ugc.edu.co/webmaster/gestion_calidad/documentos/norma_iso_9001.pdf
- Iglesia Católica de Chile (1980). *Estudio sobre las Instituciones y Programas de Educación de Adultos y Educación Laboral*. Chile.
- Illich, I. (1985). *La Sociedad Descolarizada*. Recuperado el 18 de junio, de 2013, de:
http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/lvnlllich_lasociedaddescolarizada.pdf
- Kottak, C. (2007). *Espejo para la Humanidad*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de Centros Educativos. Modelos Emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Magendzo, A. (1991). *Escuela popular comunitaria de adultos: descripción y reflexiones después de un año de actividades*. Santiago-Chile: PIIE.
- Marfán, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 26 de julio de 2011, de:
<http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División General de Educación. Recuperado el 24 de marzo de 2011, de:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Directores/15.si%20Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf

- MINEDUC (2008). *Características de un Buen Proceso de Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de: http://www.planesdemejoramiento.cl/m_anexos/Anexo%20V.pdf
- MINEDUC (2013). Bases Curriculares. Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Especialidades y Perfiles de Egreso
- Morales, P. (2007). *Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales. La Fiabilidad y los Tests y Escalas*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
- Moreno, M. (1999). *El ser social como esencia del currículo*, conferencia dictada en la Universidad de Guanajuato. Guanajuato, 1999.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf>
- Muñoz, G. & Marfán, J. (2011). *Formación y entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Recuperado el 20 de junio de 2011, de: <http://educacionfch.cl/nuestro-centro/que-hacemos/estudios-cie/47-centro-de-innovacion/estudios/archivo-estudios/307-formacion-y-entrenamiento-de-los-directores-escolares-en-chile-situacion-actual-desafios-y-propuestas-de-politica.html>
- Muñoz, G. y Vanni, X. (2008). Rol del Estado y de los Agentes Externos en el Mejoramiento de las Escuelas: Análisis en torno a la Experiencia Chilena. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (4). Recuperado el 15 de agosto de 2011, de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art3.pdf>
- Murphy, J. (1992). School Effectiveness and School Restructuring: Contributions to Educational Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3 (2), 90-109.
- Navarro, P. (2005). *Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Recuperado el 27 de abril de 2011, de: http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile: OCDE.

- OECD (2012). *Equidad y Calidad de la Educación: Apoyo a Estudiantes y Escuelas en Desventaja*. Recuperado el 24 de octubre de 2012, de: <http://www.oecd.org/edu/school/49620052.pdf>
- Ojalvo, V. y Viñas, G. (2006). *La Educación en Valores en el Contexto Universitario*. La Habana: Palcograf.
- Oviedo, J. y Vargas, T. (2003). *Relación Laboral y Formación Dual: Una Perspectiva del Derecho Comparado*. Tesis de licenciatura para la obtención del título de Licenciado en Derecho. Facultad de Derecho. Universidad de Costa Rica.
- Peiró, E. (1990). *Centro de Educación de Personas Adultas en el Marco del Municipio*. Materiales AFFA, 23. Fondo Formación. Zaragoza.
- Penalva, J. (2006). La Construcción Social del Currículum: Análisis Crítico de los Aspectos Semánticos y Epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(234), 343-364.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). *La Complejidad del Análisis Documental*. Recuperado el 24 de noviembre de 2012, de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf>
- Pérez, A. (2007). Estudios de Factores asociados a la Eficacia en Liceos de Administración Delegada en Educación Técnico Profesional. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5). Recuperado el 20 de abril de 2011, de: http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2521635.pdf&ei=itBjUd3CNJCnqwGcpYGGQAg&usq=AFQjCNE8dpcAk7kVNwT_YWXppCQbs9ZRcA&sig2=8h2WPDUIz5v2DThazkd96Q
- Puryear, J. y Jewers, M. (2009). *Pobreza y Desigualdad en América Latina*. Inter-American Dialogue. Recuperado el 22 de julio de 2010, de: <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/Politica%20Social%20Sintesis%20No%201%20Pobreza%20y%20Desigualdad%20en%20America%20Latina.pdf>
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características Clave de las Escuelas Efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

- Senlle, A. & Gutiérrez, N. (2005). *Calidad de los servicios educativos*. España: Ediciones Dos Santos. Recuperado el 26 de junio de 2011, de: <http://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788479786670.pdf>
- Sepúlveda, L. (2009). *Políticas para la inserción laboral de mujeres y jóvenes en Chile*. Documento de proyecto Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado el 15 de octubre de 2012, de: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/38186/Documento_Proyecto_LSepulveda.pdf
- Sevilla, M. P. (2014). *Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación
- Taylor, S. J. y Bogan, R. (1987) .*Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tedesco, J. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. En Ford Foundation/UNESCO/ UNICEF. Políticas educativas y Equidad. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M. A., y García, J. A. (2004). *Calidad y Educación Superior*. Bogotá-Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. 1° Edición.
- UNESCO (2008). *Educación de Calidad. Equidad y Desarrollo Sostenible: Una Concepción Holística Inspirada en las Cuatro Conferencias Mundiales sobre la Educación que organiza la UNESCO*. Recuperado el 8 de julio de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>
- UNESCO (2005). Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>
- UNESCO (2009). Superar la Desigualdad porque es importante la Gobernanza. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo. Recuperado el 15 de junio de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609s.pdf>
- UNESCO (2005). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Revista PRELAC 1. 18 /05 /2005*. Recuperado el 20 de junio de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

- UNESCO (2013/2014). Enseñanza y Aprendizaje, lograr la Calidad para Todos. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2013/>
- Uribe, M. (2008). *De la Investigación a la Práctica Efectiva. Aplicación del Modelo de Gestión Escolar de la Fundación Chile*. Artículo de divulgación adaptado del original del mismo nombre presentado en el "V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos". Universidad de Deusto, Bilbao España.
- Valdebenito, L. (2011). La Calidad de la Educación Chile: ¿Un Problema de Concepto y Praxis? Revisión del Concepto de Calidad a partir de Dos Instancias de Movilización Estudiantil (2006 y 2011). *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. Recuperado el 13 de agosto de 2012 de: <http://www.cisma.ctit.cl/1%20numero/lvaldebenito-calidad.pdf>
- Young, P. (1939). *Scientific Social Surveys and Research. An Introduction to the Background, Content, Methods, and Analysis of Social Studies*. New York: Prentice Hall.
- Zitha, E. (2006). *Quality Assurance in Education and Training in Business with Special Reference to Adult Literacy: An Emperical Survery*. Tesis doctoral. Universidad de Pretoria. Recuperado el 23 de septiembre de 2010, de: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06142006-083854/unrestricted/00thesis.pdf>

Sitios web

<http://www.rinace.net/reice/index.htm>

Red Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

<http://www.redage.org/>

Red de Apoyo de la Gestión Educativa (Red AGE)

<http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/portal/>

Gestión y Liderazgo Educativo. Ministerio de Educación. Chile

<http://www.gestiondecentros.com/content/Inicio.aspx>

Guía para la Gestión de Centros Educativos (España)

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/>

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

http://www.rinace.net/rlei/rlei_presentacion.html

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

<http://www.oei.es/caeu.php>

Centro de Altos Estudios Universitarios

<http://www.oei.es/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura

<http://www.gestionescolar.cl>

Fundación Chile, Área Educación, Programa de Gestión y Dirección Escolar.

<http://www.consejogestionescolar.cl>

Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar

<http://www.iso.org/iso/home.htm>

ISO International Organization for Standardization

<http://www.preal.org/>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe

ANEXOS

ANEXO I: ENCUESTA A DOCENTES

Liceo Perteneciente a la Corporación Municipal de la Región de Magallanes

Edad	:	
Sexo	:	Sexo: Hombre__1 Mujer__2
Domicilio	:	urbano__1 rural__2
Fecha	:	

	SÍ	NO	NO SABE/NO RESPONDE
1) En nuestro liceo el Jefe Técnico pedagógico tiene un plan de trabajo pertinente y contextualizado			
2) El Jefe Técnico Pedagógico tiene un plan curricular anual socializado con los docentes.			
3) El jefe de la UTP ha supervisado y evaluado mis clases			
4) He recibido retroalimentación desde la UTP			
5) He recibido orientación desde la UTP			
6) Presenté planificación anual al inicio del año			
7) Elaboro planificaciones diarias			
8) Los estudiantes reciben orientaciones vinculadas a PSU y otras pruebas			
9) Trabajamos en GPT			
10) Utilizo el CRA en mis clases			
11) Utilizo Enlace para mis clases			
12) Vivenciamos el Proceso de Evaluación Docente con actitud positiva			
13) Mis estudiantes tienen facilidades para aprender			
14) Intenciono prácticas que permiten crear el mejor ambiente para mis estudiantes			
15) Poseo los saberes teórico-práctico que me permiten comprender la situación socio-educativa de mis estudiantes			
16) Poseo Las competencias necesarias para enseñar a estudiantes de alta vulnerabilidad			
17) Conozco las proyecciones de mis estudiantes al finalizar la enseñanza media			
18) La propuesta educativa que ofrece el liceo es de calidad			
19) La propuesta educativa que ofrece el liceo es adecuada, pertinente y contextualizada			
20) Conozco el Proyecto Educativo del Liceo			

21) El liceo tiene Proyecto Educativo de calidad			
22) Participé en la elaboración del Proyecto Educativo			
23) Considero que los estudiantes están capacitados para continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Técnica)			
24) Considero que los estudiantes están capacitados para continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Profesional)			
25) Considero que los estudiantes al finalizar su enseñanza media están capacitados para postular a las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas			
26) Considero que la formación Técnica permitirá al estudiantes incorporarse al mundo del trabajo			
27) El Jefe Técnico es reconocido como un líder por su capacidad de gestión en el ámbito pedagógico y curricular			
28) Los consejos de profesores son una instancia valiosa (Desde el punto de vista técnico)			
29) La Dirección del establecimiento contribuye a la realización de prácticas pedagógicas de calidad			
30) La gestión del director potencia el desarrollo del liceo			
31) El orientador es un mediador eficiente			
32) Existe coordinación en el trabajo entre docentes			
33) Los docentes de este liceo trabajamos en equipo			
34) El clima organizacional en el Liceo es positivo			
35) Los directivos docentes me tratan con respeto y profesionalismo			
36) Me siento identificado con el Proyecto Educativo del Liceo			
37) El Centro de Estudiantes es una instancia de participación real.			
38) En el liceo existe igualdad de género.			
39) El liceo integra a las alumnas embarazadas.			
40) Participé en la elaboración del Reglamento de Convivencia Escolar.			
41) El liceo cuenta con un Reglamento de Convivencia Escolar.			
42) Los conflictos en el liceo se resuelven en un marco de respeto y asertividad.			
43) Acepto en mis estudiantes las formas y modos característicos de los jóvenes actuales.			
44) Estoy a favor de la inclusión de todos los estudiantes en la sala de clase (sin discriminación de ningún tipo).			
45) Tengo expectativas positivas respecto de mis estudiantes.			
46) La Inspección General resuelve sin autoritarismo.			

ANEXO II: ENCUESTAS A ESTUDIANTES

Liceo Perteneciente a la Corporación Municipal de Educación de la Región de
Magallanes

Edad : Sexo : Sexo: Hombre__1 Mujer__2 Domicilio : urbano__1 rural__2 Fecha :
--

	SÍ	NO	NO SABE / NO RESPONDE
1) Tengo facilidades para aprender			
2) Mis profesores utilizan estrategias de enseñanza que me permiten aprender			
3) Las especialidades técnicas que ofrece el liceo son óptimas			
4) Me gustaría que existieran otras especialidades en el liceo			
5) ¿Los conflictos se resuelven adecuadamente en el liceo?			
6) Considero que los procedimientos que se usan para resolver conflictos son apropiados			
7) La Inspectoría general resuelve sin autoritarismo			
8) Acepto y valoro las normas y exigencias del liceo			
9) Conozco el reglamento de convivencia escolar			
10) He participado en la elaboración del reglamento de convivencia escolar			
11) Me siento comprendido, como joven, por mis profesores			
12) Me siento comprendido, como joven, por los directivos docentes			
13) Los profesores aceptan la manera de ser de mi generación			
14) Los directivos docentes aceptan la manera de ser de mi generación			
15) Los profesores aceptan nuestra música, vestimenta y gustos			
16) Los directivos docentes aceptan nuestra música, vestimenta y gustos			

17) Los profesores y directivos aceptan y apoyan a las compañeras embarazadas			
18) Los profesores valoran a los estudiantes y alumnas por igual			
19) Los directivos docentes valoran a los estudiantes y alumnas por igual.			
20) Conozco el proyecto educativo del liceo			
21) Valoro el proyecto educativo del liceo			
22) Participé en la elaboración del proyecto educativo			
23) Conozco y comprendo el Reglamento de Convivencia Escolar			
24) Participé en la elaboración del Reglamento de Convivencia Escolar			
25) Nos consultan para saber que talleres deseáramos			
26) El liceo ofrece talleres fuera de las horas de clase.			
27) En el horario de clase están contemplados talleres artísticos y/o deportivos.			
28) En el liceo existen programas de nivelación para los estudiantes que poseen bajo rendimiento			
29) En el liceo nos preparan para la PSU			
30) Participo en el Centro de Estudiantes			
31) Siento que el Centro de Estudiantes me representa			
32) Participo en el consejo escolar y otras actividades similares			
33) Me siento satisfecho con mi liceo			
34) Me siento identificado con este liceo			
35) La formación que me da el liceo es óptima			
36) Tengo proyecciones de continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Técnica)			
37) Tengo proyecciones de continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Profesional)			
38) Proyecto para cuando finalice la enseñanza media, incorporarme al mundo del trabajo			

39) Proyecto para cuando finalice la enseñanza media, incorporarme a las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas			
40) La formación técnica que me da el liceo me permitirá trabajar cuando termine mi enseñanza media			

ANEXO III: ENTREVISTA A DIRECTOR, DOCENTES, APODERADOS Y ESTUDIANTES RESPECTO DE PERCEPCIONES DE LOS AMBITOS DE GESTION EDUCATIVA (DIRECCION, TECNICO PEDAGOGICO, CONVIVENCIA E INCLUSION)

Entrevista Semi-Estructurada

Edad :

Sexo :

Fecha :

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?
3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

ANEXO IV: CRONOGRAMA DE TRABAJO TESIS DOCTORAL

Cronograma de Plan de Trabajo			
Fecha prevista de realización	Tareas a realizar	Fuente de obtención de la información	Técnica o instrumento
Enero- Agosto 2010	Desarrollo de idea de Investigación y Plan de Trabajo	Bibliografía Especializada	Análisis Documental
Septiembre 2010	Diseño de Plan de Trabajo Tesis Doctorado	Bibliografía Especializada	Análisis Documental
Octubre- Noviembre 2010	Aplicación de Instrumentos en Establecimiento.	Estudiantes, Docentes, Directivos, Apoderados.	Encuesta, Entrevista Semi Estructurada
Diciembre 2010- Diciembre 2011	Análisis de datos Cualitativos y Cuantitativos	Estudiantes, Docentes, Directivos, Apoderados.	Software estadístico SPSS
<p>Por modificaciones en la normativa de la Universidad de Granada en los estudios de Posgrado, se produce un cambio en la persona que dirige la tesis en el 2012.</p>			
Enero 2012- Octubre 2013	Conclusiones y Análisis Final	Resultados de Aplicación de Encuestas	Criterios de rigor Análisis de datos

2013-2014	Necesidad de contar con una publicación para la defensa de la tesis por exigencias de la nueva normativa de la Universidad de Granada. Envío y aceptación del artículo.
------------------	--

ANEXO V

RELACIÓN ENTRE DESTINATARIO, NOMBRE DE LAS ENTREVISTAS Y FRECUENCIA TOTAL DE APLICACIÓN EN EL LICEO.

TOTAL DE ENTREVISTAS EN LICEO		
Destinatarios	Nombre de Entrevistas	Frecuencia liceo y tipo
Estudiantes	Entrevista a estudiantes respecto de percepciones de los ámbitos de gestión educativa (dirección, técnico pedagógico, convivencia e inclusión)	5 (Individual)
Apoderados	Entrevista a apoderados respecto de percepciones de los ámbitos de gestión educativa (dirección, técnico pedagógico, convivencia e inclusión)	5 (Individual)
Docentes	Entrevista a docentes respecto de percepciones de los ámbitos de gestión educativa (dirección, técnico pedagógico, convivencia e inclusión)	5 (Individual)
Director	Entrevista a director respecto de percepciones de los ámbitos de gestión educativa (dirección, técnico pedagógico, convivencia e inclusión)	1 (Individual)

Es importante señalar que, la entrevista aplicada ha permitido obtener información relevante para cumplir con los objetivos propuestos en el estudio. En este contexto, se ha establecido la relación de los objetivos específicos del estudio y las preguntas de la entrevista aplicada a estudiantes, docentes, directivos y apoderados. A continuación se presenta la tabla N 3 que establece dicha relación:

Relación Objetivos y Preguntas de Entrevistas

Objetivos Específicos	Categoría	Preguntas de Entrevista
1) Identificar las percepciones de los docentes en relación al PEI y propuesta Educativa del Liceo.	Percepciones del PEI y propuesta Educativa del Liceo	1) ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
2) Identificar las percepciones de los docentes en relación a la gestión directiva del establecimiento.	Percepciones de la Gestión Directiva	2) ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?
3) Identificar las percepciones de los docentes respecto de la gestión técnico pedagógico del Liceo	Valoraciones de la Gestión Técnico Pedagógico del liceo	3) Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
4) Identificar las percepciones de los docentes respecto de su propia labor técnica pedagógica del profesor.	Percepciones de su propia labor Técnico Pedagógicas del Docente	4) ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
5) Identificar las percepciones de los docentes en relación a las capacidades y proyecciones de los estudiantes.	Percepciones de los docentes con relación a los estudiantes	5) ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
6) Identificar las percepciones de los docentes en relación a la convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo	Percepciones de la convivencia e inclusión	6) ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
7) Identificar las percepciones de los docentes en relación a la participación en la toma de decisiones Pedagógicas.	Percepciones de la Participación en la Toma de Decisiones.	7) ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

ANEXO VI: CONSOLIDACION DE LOS RESULTADOS

Dimensión	Preguntas de Encuesta	SI	NO	NO SABE
Percepciones del PEI y propuesta Educativa del Liceo	La propuesta educativa que ofrece el liceo es de calidad	50,0 %	50,0 %	
	La propuesta educativa que ofrece el liceo es adecuada, pertinente y contextualizada	53,8 %	42,3 %	3,8 %
	Conozco el Proyecto Educativo del Liceo	92,3 %	7,7 %	
	Me siento identificado con el Proyecto Educativo del Liceo	76,9 %	23,1 %	
	El liceo tiene Proyecto Educativo de calidad	69,2 %	30,8 %	
Percepciones de la Gestión Directiva	Los consejos de profesores son una instancia valiosa (Desde el punto de vista técnico)	34,6%	65,4%	
	La Dirección del establecimiento contribuye a la realización de prácticas pedagógicas de calidad.	23,1%	69,2%	7,7%
	La gestión del director potencia el desarrollo del liceo	30,8%	61,5%	7,7%
	La Inspectoría General resuelve sin autoritarismo	38,5%	61,5%	
	Los directivos docentes me tratan con respeto y profesionalismo	73,1%	23,1%	3,8%

	El orientador es un mediador eficiente	30,8%	61,5%	7,7%
	El liceo cuenta con un Reglamento de Convivencia Escolar	100%		
	En nuestro liceo el Jefe Técnico pedagógico tiene un plan de trabajo pertinente y contextualizado	42,3%	53,8%	3,8%
Valoraciones de la Gestión Técnico Pedagógico del liceo	El Jefe Técnico Pedagógico tiene un plan curricular anual socializado con los docentes.	42,3%	53,8%	3,8%
	El jefe de la UTP ha supervisado y evaluado mis clases	42,3%	53,8%	3,8%
	He recibido retroalimentación desde la UTP	38,5%	53,8%	7,7%
	He recibido orientación desde la UTP	57,7%	38,5%	3,8%
	El Jefe Técnico es reconocido como un líder por su capacidad de gestión en el ámbito pedagógico y curricular	34,6%	57,7%	7,7%
	Presenté planificación anual al inicio del año	92,3%	3,8%	3,8%
Percepciones de su propia labor Técnico Pedagógicas	Elaboro planificaciones diarias	46,2%	50,0%	3,8%
	Los estudiantes reciben			

del Docente	orientaciones vinculadas a PSU y otras pruebas	80,8%	15,4%	3,8%
	Trabajamos en GPT	88,5%	11,5%	
	Utilizo el CRA en mis clases	42,2%	46,2%	7,7%
	Intenciono prácticas que permiten crear el mejor ambiente para mis estudiantes	96,2%	3,8%	
	Poseo Las competencias necesarias para enseñar a estudiantes de alta vulnerabilidad	80,8%	19,2%	
	Conozco las proyecciones de mis estudiantes al finalizar la enseñanza media	73,1%	26,9%	
	Vivenciamos el Proceso de Evaluación Docente con actitud positiva	46,2%	46,2%	7,7%
	Mis estudiantes tienen facilidades para aprender	53,8%	42,3%	3,8%
Percepciones de los estudiantes	Tengo expectativas positivas respecto de mis estudiantes	92,3%	7,7%	
	Estoy a favor de la inclusión de todos los estudiantes en la sala de clase (sin discriminación de ningún	80,8%	15,4%	3,8%

	Acepto en mis estudiantes las formas y modos característicos de los jóvenes actuales	96,2%	3,8%	
	Considero que los estudiantes están capacitados para continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Técnica)	53,8%	42,3%	3,8%
	Considero que los estudiantes están capacitados para continuar cursando una carrera en Educación Superior (Carrera Profesional)	38,5%	53,8%	7,7%
	Considero que los estudiantes al finalizar su enseñanza media están capacitados para postular a las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas	76,9%	23,1%	
	Considero que la formación Técnica permitirá al estudiantes incorporarse al mundo del trabajo	88,5%	11,5%	
	El clima organizacional en el Liceo es positivo	15,4%	84,6%	
	Existe coordinación en el trabajo entre docentes	50,0%	50,0%	
Percepciones de la	Los docentes de este liceo trabajamos en	46,2%	50,0%	3,8%

convivencia e inclusión	equipo			
	Los conflictos en el liceo se resuelven en un marco de respeto y Asertividad	34,6%	61,5%	3,8%
	El liceo integra a las alumnas embarazadas	100%		
	En el liceo existe igualdad de género	80,8%	15,4%	3,8%
	Participé en la elaboración del Reglamento de Convivencia Escolar	80,8%	19,2%	
	Participé en la elaboración del Proyecto Educativo	76,9%	23,1%	

ANEXO VII: ENTREVISTAS

DIRECTOR: Roberto Allende Cortes

Edad: 54

Sexo: Masculino

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: El PEI es la respuesta que el liceo otorga a las políticas educativas emanadas desde el Ministerio de Educación, en el sentido que aborda aquellos objetivos estipulados para mejorar la calidad de las Educación y de apoyo al desarrollo humano de los estudiantes del Sistema Municipal, tales como Evaluación Docente, Plan de Superación Profesional (PSP), SACGE, Evaluación Docente-Directiva, Chile Califica, Plan de Orientación, Proyecto de Integración y Atención de estudiantes con NEE.

2. ¿Cuáles son sus percepciones respecto de la Gestión Directiva del establecimiento?

Respuesta: La percepción de los docentes está orientada en mayor medida a la satisfacción de expectativas de crecimiento profesional y en lo económico, lo que se ve muy asociado a la capacidad de desarrollar el PEI. En este sentido pienso que la percepción es regular ya que desde esta Dirección hay decisiones y acciones sobre todo que más que depender de este Director, dependen de la Corporación Municipal de Educación y esto tiene a generar desazón en los docentes. Desde el punto de vista de los estudiantes, estos son más bien reticentes a tener mayor cercanía con el Director de su colegio, lo cual va cambiando drásticamente a medida que los estudiantes avanzan en sus cursos, por lo que considero que principalmente con los estudiantes de cursos altos la percepción es positiva. Respecto a los apoderados siempre ha existido diálogo franco y respeto mutuo ya que ellos tienen muchas expectativas de lo que el liceo puede hacer por sus hijos. En cuanto al equipo directivo, la percepción es positiva ya que ellos están alineados con este Director para la consecución de los objetivos estratégicos planteados.

La debilidad de mi gestión, es que no se efectúan evaluaciones formales de los procesos, puesto que nos falta tiempo para ello.

3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?

Respuesta: si bien es cierto considero que la gestión técnico pedagógica es insuficiente, también entiendo que la cantidad de tareas asociadas a una persona que cumple esta función, genera dificultad para planificar y hacer mejor seguimiento a lo pedagógico.

4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?

Respuesta: la visualiza como limitada y ajustada exclusivamente a la planificación anual, dejando de lado en la mayoría de los casos la planificación diaria de clases, lo que permite retroalimentar el proceso y adecuarlo a los logros alcanzados por los estudiantes.

5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?

Respuesta: de acuerdo a la experiencia, la mayoría de ellos ingresa al mundo laboral una vez egresados, no necesariamente a trabajar en el área en que ellos estudiaron, pero si con fuente laboral, respecto a la educación superior, mis expectativas son más bien pesimistas ya que no tienen la preparación adecuada para dar una buena PSU y llegar de buena forma a la Universidad, por otro lado la mayoría de ellos son de recursos económicos limitados.

6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: considero que esto se maneja de buena forma a través de la Inspectoría General como primera instancia y esta Dirección como instancia resolutive. Por otro lado, existe un Manual de convivencia que regula estos aspectos.

7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?.

Respuesta: en el caso de los estudiantes se generan talleres extraprogramáticos y diversas actividades asociadas a aniversario y días especiales. En el caso de los docentes se realizan los consejos académicos y estos fueron convocados para la elaboración del PADEM y el PEI. En el caso de los apoderados, ellos participan a través del Consejo General de Padres y Apoderados.

Docente: Marcelo Gallardo Cortez

Edad: 48

Sexo: Masculino

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: El PEI es una herramienta importante para la planificación estratégica, pero está poco contextualizado a las necesidades primarias del Liceo. La propuesta educativa la considero insuficiente ya que el currículum no considera la realidad educativa de los estudiantes y no profundiza lo suficiente en las conductas de entrada.

2. ¿Cuáles son sus percepciones respecto de la Gestión Directiva del establecimiento?

Respuesta: Pienso que el Director debería apoyar más a los profesores. En algunos casos los estudiantes son muy complicados y pareciera ser que los profesores somos los culpables de eso.

En lo personal, pienso que falta liderazgo y mayor reconocimiento por parte de la comunidad educativa

3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?

Respuesta: es insuficiente ya que falta apoyo en el proceso de enseñanza y en la incorporación de nuevas estrategias y técnicas pedagógicas.

4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?.

Respuesta: la considero suficiente para las condiciones y requerimientos del establecimiento. Se ajusta a lo planificado en el calendario académico.

5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?

Respuesta: considero que les falta más espacios de aprendizaje práctico de manera de estar mejor preparados para el mundo laboral. En cuando a la educación superior, considero que no están preparados para asumir este desafío, salvo excepciones que siempre las hay.

6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: considero que falta más apoyo al profesor en el contexto de la disciplina de los estudiantes ya que es un elemento con el que hay que lidiar a diario en la sala de clases.

7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

Respuesta: a través del consejo académico, talleres extracurriculares y reuniones de apoderados.

Docente: Esmeralda Guerrero Peralta

Edad: 57

Sexo: Femenino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: El PEI es el plan estratégico del Liceo, si bien es cierto no lo conozco en detalle considero que es una herramienta importante para definir las actividades del establecimiento. La propuesta educativa del liceo, considero que no incorpora como base la opinión y aportes de los docentes.

2. ¿Cuáles son sus percepciones respecto de la Gestión Directiva del establecimiento?

Respuesta: Pienso que el trabajo del Director es muy difícil por las condiciones de este liceo. Los estudiantes son muy complicados y eso dificulta las cosas para cualquier Dirección.

Por otro lado , Corporación Municipal apoya con lo justo desde lo económico al liceo

3- ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?

Respuesta: considero que la UTP no aporta lo suficiente para el ejercicio docente ya que falta un equipo técnico más sólido que lidere la gestión.

4- ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?

Respuesta: en la mayoría de los casos la labor pedagógica es adecuada a las exigencias del establecimiento y acotada a las capacidades de los estudiantes.

5- ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?.

Respuesta. En la mayoría de los casos los estudiantes tienen un bajo rendimiento y poco interés en aprender, también considero que la situación familiar y socioeconómica de los estudiantes tiene gran influencia en este tema.

6- ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: Falta el desarrollo de acciones remediales que permitan mejorar los niveles de conducta de los estudiantes ya que en general no se portan bien.

7- ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

Respuesta: a través de los consejos académicos.

Docente: Carolina Segura López.

Edad: 37

Sexo: Femenino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: EL PEI lo visualizo como un documento pertinente a la definición del plan de acción del liceo, pero carente de participación de todos los estamentos involucrados en su elaboración, como por ejemplo: estudiantes, apoderados y docentes.

2 ¿Cuáles son sus percepciones respecto de la Gestión Directiva del establecimiento?

Respuesta: Falta liderazgo y valoración de los profesores.

3- ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?

Respuesta: La visualizo como una gestión carente de elementos que permitan aportar a la labor pedagógica del docente.

4- ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?

Respuesta: La labor técnico pedagógica del docente en su mayoría se basa en la experiencia, creo que falta mayor innovación, para lo cual se requiere el apoyo del liceo.

5- ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?

Respuesta: en su mayoría tienen limitaciones sociales y culturales que pueden afectarlo para su ingreso al mundo laboral, pienso que el liceo debiera trabajar esta área para entregar una educación integral al estudiante.

6- Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: La convivencia es un tema complicado ya que los estudiantes en su mayoría tienen a tener mal comportamiento, habiendo algunos casos que requieren una intervención especializada para lograr adaptarlos al contexto escolar. En este sentido creo que falta apoyo técnico en esta área para el establecimiento, no es suficiente con un reglamento de disciplina.

7- ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

Respuesta: a través de las reuniones de profesores y otras actividades que se han desarrollado durante el año.

Docente: Herminio Peralta Avendaño.

Edad: 52

Sexo: Masculino

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: No conozco en detalle el PEI por lo que no podría opinar.

2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?

Respuesta: La gestión se desarrolla en la medida de las posibilidades del liceo, no olvidemos que este ha tenido una sobrecarga de proyectos que se implementan como Liceo para Todos, Liceos Prioritarios, Formación Dual, etc.

3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?

Respuesta: Considero que en su esencia esta gestión no existe.

4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?

Respuesta: Considero que la mayoría de los profesores tienen mucha experiencia en la formación de estudiantes por lo que esto representa una fortaleza del liceo.

5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?

Respuesta: Los estudiantes se ven limitados a su desarrollo futuro principalmente por la falta de recursos económicos, sin embargo algunos encuentran buenas posibilidades de desarrollo personal y profesional en las escuelas matrices de las FF.AA.

6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: La convivencia es muy similar a otros colegios de la red de la Corporación Municipal, es decir hay de todo, estudiantes muy desordenados y otros que son respetuosos y de esfuerzo.

7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

Respuesta: No hay muchos espacios de participación, ya que considero que falta liderazgo para cautivar con el proyecto educativo.

Docente: Marcela Pérez Salinas

Edad: 28

Sexo: Femenino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: El PEI si bien es cierto lo conozco no me siento muy identificado con él ya que falta potenciar la incorporación de elementos básicos de la práctica docente como por ejemplo la formación en valores.

2. ¿Cuáles son sus percepciones respecto de la Gestión Directiva del establecimiento?

Respuesta: Pienso que el Director hace lo que puede en condiciones muy difíciles. En el liceo faltan recursos, apoyo de la corporación municipal, entre otras cosas que prefiero reservar.

3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?

Respuesta: La gestión técnica pedagógica del liceo es buena, ya que se generan instancias de planificación de las actividades del año académico.

4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?

Respuesta: La visualizo como positiva en su mayoría ya que el liceo cuenta con docentes de experiencia que llevan años en la actividad docente y han pasado por varios proyectos ministeriales que se han implementado como liceo para todos y liceos prioritarios.

5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?

Respuesta: Los estudiantes tienen dificultades en materias básicas como lenguaje y comunicación y matemáticas lo que los limita al momento de ingresar a la enseñanza superior.

6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: La convivencia entre los docentes y directivos es adecuada, por otro lado los estudiantes presentan diversas situaciones de conducta que son resueltas de buena forma por la Inspectoría General.

7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

Respuesta: A través del consejo académico, reuniones de apoderados y con el centro de padres.

Apoderado: Juan Aranda Arancibia.

Edad: 49

Sexo: Masculino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
Respuesta: No conozco muy bien el Proyecto Educativo Institucional, no obstante, el Director cuenta con todo mi apoyo en su gestión
2. ¿Cuáles son sus percepciones de la gestión Directiva del establecimiento? Respuesta:
Confío en la educación que le entregan a los jóvenes y en el Director del Liceo
3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
Respuesta: Tengo entendido que los profesores tienen trayectoria y conocen a sus estudiantes.
4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
Respuesta: hay profesores muy buenos, sobre todo los de especialidad y otros no tanto como los de matemáticas.
5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
Responsable: Los estudiantes tienen muchas capacidades lo que falta es que los profesores creen más en ellos.
6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
Respuesta: el liceo tiene problemas de indisciplina de algunos estudiantes, los cuales no han sido resueltos del todo por la Dirección.
7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?
Respuesta: El Liceo brinda participación en espacios como reuniones de apoderados y reuniones de centro general de padres y apoderados) y no tenemos una política de promoción para la participación por parte de la dirección

Apoderado: María Cárdenas Salas.

Edad: 44

Sexo: Femenino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
Respuesta: No conozco el proyecto educativo del liceo en profundidad.
2. ¿Cuáles son sus percepciones respecto de la Gestión Directiva del establecimiento?
Respuesta: El Director es muy buena persona, ayuda mucho a mis dos hijos, ellos almuerzan acá y están cursando una carrera técnica
3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
Respuesta: Los profesores desarrollan una buena labor, les falta apoyo del liceo.
4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
Respuesta: los profesores en general son buenos maestros.
5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
Responsable: Los estudiantes son un poco flojos falta apoyarlos más en hábitos de estudio.
6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
Respuesta: en general ha habido problemas de disciplina, pero han sido resueltos por la inspectoría general.
7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?
Respuesta: a través de las reuniones de padres y apoderados y del centro de padres.

Apoderado: Cesar Barría López.

Edad: 42

Sexo: Masculino

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: El liceo tiene un proyecto educativo primordialmente orientado al nivel técnico de los estudiantes faltando por dar más énfasis a los ramos básicos como matemáticas.

2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?

Respuesta: No participo en la gestión del establecimiento.

3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico-pedagógica del Liceo?

Respuesta: No tengo antecedentes de esto.

4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?

Respuesta: Los profesores tienen demandas asociadas a sus remuneraciones y dejan de lado lo principal que tiene relación con mejorar sus capacidades técnicas pedagógicas.

5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?

Responsable: Los estudiantes están en desventaja en relación a otros colegios como por ejemplo los particulares, sobre todo en su preparación para ingresar a la Universidad.

6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: Hay problemas de convivencia en el colegio, los cuales se han resultado parcialmente por parte del Inspector General.

7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

Respuesta: a través de las reuniones de padres y apoderados y del centro de padres.

Apoderado: Mirna Espinoza Arancibia.

Edad: 54

Sexo: Femenino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
Respuesta: No conozco en detalle el proyecto educativo del liceo.
2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?
Respuesta: No participo en la gestión del establecimiento.
3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
Respuesta: Creo que el jefe de UTP tiene que trabajar más en el apoyo de los profesores y estudiantes, ya que el rendimiento de los estudiantes no es bueno.
4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
Respuesta: Los profesores deben actualizarse en técnicas de enseñanza y tecnologías para mejorar la educación en el colegio.
5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
Responsable: Los estudiantes tienen las mismas capacidades y proyecciones de cualquier otro, solo depende de ellos.
6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
Respuesta: La convivencia en general es buena.
7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?
Respuesta: a través de las reuniones de padres y apoderados y del centro de padres.

Apoderado: Maria Novoa Hernández.

Edad: 49

Sexo: Femenino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
Respuesta: No conozco el proyecto educativo del liceo.
2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?
Respuesta: No participo en la gestión del establecimiento.
3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
Respuesta: No conozco el trabajo de esta unidad.
4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
Respuesta: Los profesores de especialidades son muy buenos en lo que hacen, creo que les falta tener más apoyo en la implementación de los talleres.
5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
Responsable: Los estudiantes salen preparados para el mundo laboral.
6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
Respuesta: La convivencia en general es buena.
7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?
Respuesta: a través de las reuniones de padres y apoderados y del centro de padres.

Estudiante: Marcos Guajardo Espinoza.

Edad: 16

Sexo: Masculino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: No participé en la elaboración de este documento.

2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?

Respuesta: Cumplo el rol de estudiante por lo que no tengo mayor injerencia en lo que sucede o se hace en el liceo, no obstante, no me gusta la actitud del inspector general, que todo el tiempo nos controla en los patios y en la sala de clases.

3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?

Respuesta: No he tenido contacto con el jefe de UTP.

4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?

Respuesta: Hay profesores muy buenos en el liceo.

5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?

Responsable: Los estudiantes tenemos cada vez más posibilidades de ir a la Universidad o elegir trabajar y luego estudiar una carrera.

6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: La convivencia en general es buena.

7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

Respuesta: a través de talleres extraprogramáticos como deporte y computación.

Estudiante: Manuel Fajardo Lara.

Edad: 15

Sexo: Masculino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
Respuesta: No conozco en detalle el proyecto educativo del liceo.
2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?
Respuesta: No participo en la gestión del establecimiento.
3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
Respuesta: Creo que el jefe de UTP tiene que trabajar más en el apoyo de los profesores y estudiantes, ya que el rendimiento de los estudiantes no es bueno.
4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
Respuesta: Los profesores deben actualizarse en técnicas de enseñanza y tecnologías para mejorar la educación en el colegio.
5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
Responsable: Depende de cada uno.
6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
Respuesta: La convivencia en general es buena.
7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?
Respuesta: a través de las reuniones de padres y apoderados y del centro de padres.

Estudiante: Carla González Gonzalez

Edad: 15

Sexo: Femenino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
Respuesta: No conozco este documento, pero considero que el colegio debe actualizar la oferta de especialidades que entrega.
2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?
Respuesta: Cumplo el rol de estudiante por lo que no tengo mayor injerencia en lo que sucede o se hace en el liceo.
3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
Respuesta: No he tenido contacto con el jefe de UTP.
4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
Respuesta: Los profesores tienen poco tiempo para nosotros.
5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
Responsable: No tengo claras las proyecciones todavía.
6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
Respuesta: En mi curso hay mucho desorden.
7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?
Respuesta: a través de talleres extra programáticos como deporte y computación.

Estudiante: Francisca Acuña Maripangui

Edad: 14

Sexo: Femenino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?
Respuesta: No conozco el PEI. Entré este año al liceo.
2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?
Respuesta: Hasta el momento me ha ido bien en las notas.
3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?
Respuesta: No he tenido contacto con el jefe de UTP.
4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?
Respuesta: Tengo dificultades en matemáticas, no entiendo mucho al profesor.
5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?
Responsable: No tengo claras las proyecciones todavía.
6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?
Respuesta: Me tocó un buen curso hasta el momento.
7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?
Respuesta: a través de talleres extraprogramáticos como deporte.

Estudiante: Juan Carlos Peralta Torres

Edad: 17

Sexo: Masculino.

Fecha: Junio 2010.

1. ¿Cómo visualiza el PEI y propuesta Educativa del Liceo?

Respuesta: Me ha parecido interesante la modalidad dual del liceo.

2. ¿Cuáles son sus percepciones de su gestión en el establecimiento?

Respuesta: Me ha tocado representar al liceo en mi formación en la empresa, lo que considero bueno.

3. ¿Cómo visualiza la gestión técnico pedagógica del Liceo?

Respuesta: Ha habido talleres de reforzamiento de matemáticas, lo que nos ha servido para mejorar nuestros conocimientos.

4. ¿Cómo visualiza la labor técnico pedagógico del profesor?

Respuesta: Los profesores en su mayoría son comprometidos con los estudiantes.

5. ¿Cuáles son sus percepciones de las capacidades y proyecciones de los estudiantes?

Responsable: Mis proyecciones están orientadas a encontrar trabajo y luego de unos dos años estudiar Mecánica en un Instituto.

6. ¿Cómo visualiza los ámbitos de convivencia e inclusión vivenciada en el Liceo?

Respuesta: En primer y segundo medio la convivencia no era muy buena porque había estudiantes desordenados los que se han ido o han repetido, quedando ya en tercero los mejores lo que mejora mucho la convivencia.

7. ¿De qué manera se realizan espacios de participación al interior del establecimiento?

Respuesta: a través de talleres extraprogramáticos.

ANEXO IV: PADEM

El PADEM formula los siguientes planes de acción:

PROGRAMA DE ACCION N° 1.- GESTION

OBJETIVO GENERAL: Potenciar los 4 EJES del marco para la buena dirección.

META: Implementar indicadores cuantificables para cada dimensión.

PROGRAMA DE ACCION N° 2.- DIFUNDIR LOS ALCANCES DEL QUEHACER EDUCATIVO.

OBJETIVO GENERAL: Dar a conocer los logros de los establecimientos educacionales a la comunidad.

META: Recuperación de matrícula y mejoramiento de la asistencia escolar.

PROGRAMA DE ACCIÓN N° 3: Mejorando la calidad de los aprendizajes a través de un currículum eficiente y eficaz.

OBJETIVO GENERAL: Mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de un currículo participativo y pertinente, teniendo presente la afectividad, la innovación curricular y la atención a la diversidad, acompañado de un proceso de evaluación sistemático y permanente, dentro del Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

METAS: 100% Comunidades educativas logran avances evidentes en el objetivo propuesto.

PROGRAMA DE ACCIÓN N° 4:

OBJETIVO GENERAL: Facilitar la implementación, desarrollo y seguimiento de los diferentes Programas emanados del MINEDUC y del Área de Educación de Corporación para mejorar la calidad de las Educación y de apoyo al desarrollo humano de los estudiantes del Sistema Municipal, tales como Evaluación Docente, Plan de Superación Profesional (PSP), SACGE, Evaluación Docente-Directiva, Chile Califica, Plan de Orientación, Proyecto de Integración y Atención de estudiantes con NEE.

METAS: Lograr que el 100% de los directores(as), jefes técnicos y/o directivos de establecimientos educacionales municipalizados participen en las instancias de conocimiento, reflexión, y capacitación relacionadas con los distintos programas en ejecución.

PROGRAMA DE ACCION N° 5: Convivencia en la Comunidad Educativa.

OBJETIVO GENERAL: Facilitar instancias que estimulen la convivencia entre todos los componentes de la Comunidad Educativa.

META: Que el 100 % de los establecimientos implemente acciones tendientes a mejorar la convivencia escolar.

PROGRAMA DE ACCION N° 6: Familia y Escuela.

OBJETIVO GENERAL: Establecer alianzas que permitan rescatar el concepto de Familia

META. Que el 100% de los establecimientos implemente estrategias de integración de las familias al establecimiento.

Cada una de las matrices considera el desarrollo de los Objetivos Específicos, las Actividades Relevantes, los Responsables, el Tiempo, el Producto, el Seguimiento y la correspondiente Evaluación final.

