



MAGÍSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

**MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN
COMPETENCIAS**

MENCIÓN GESTIÓN DE CALIDAD

TRABAJO DE GRADO II – TESINA

**Diagnóstico Institucional y un Plan de Mejoramiento
Educativo.**

Estudiante: Pamela Flores Mondaca

Santiago – Chile, Abril 2020

ÍNDICE

Contenidos

Páginas

Resumen	3
Introducción	4
Marco Teórico	7
Esbozo histórico de la Educación Pública Chilena hasta 1979	7
La Reforma Educacional de 1980 y la municipalización pública (1980-1989)	9
El Liceo como centro de innovación	13
Estructura del ciclo de mejoramiento	23
Estructura y componente del Plan de Mejoramiento	25
Programación anual de acciones para el mejoramiento continuo de procesos	26
Marco contextual	30
Diagnóstico institucional	34
Análisis de resultados	55
Plan de mejoramiento	59
Bibliografía	65

RESUMEN

El hecho de tener mayores conocimiento a través de programas como estos, nos permiten opinar sobre la realidad de la educación en nuestro país, pero también sus evaluaciones como trabajo, es una instancia necesaria para la reflexión que se requiere.

Este Plan de Mejoramiento, sustentando en un Diagnóstico Institucional y real, da la posibilidad de fortalecer lo aprendido a través de los módulos de este programa, de la misma manera tratar de contribuir al análisis y solución creativa de una problemática en un Liceo de la ciudad de Antofagasta.

En las siguientes páginas se plantean temas de relevancia, como conocer la realidad de la educación actual, desde el momento que se instaura la Reforma Educacional, de cómo se traspaasa desde el MINEDUC a Municipalidades la Educación, las consecuencias que ha tenido, para llegar a un análisis de una Unidad Educativa y ver la manera de cómo a través del PME, se pueden implementar estrategias, que permitan las soluciones de las necesidades educativas que ella presenta. Todo esto enmarcado dentro de un PEI, cuyo contenido nos entrega un norte para llegar a mejorar la educación en este establecimiento municipal.

En el diagnóstico institucional se pueden visualizar las fortalezas y debilidades que la Unidad Educativa en estudio, lo que permite, posteriormente, desarrollar un PME de acuerdo con las debilidades que presente.

INTRODUCCIÓN

“Desde hace más de una década la educación pasó a ser uno de los asuntos más discutidos de la agenda pública. Las masivas movilizaciones estudiantiles, los permanentes cuestionamientos de docentes de aula al sistema escolar y una comunidad académica comprometida con el concepto de educación pública han sido alicientes de este continuo debate. Gracias a este proceso hoy se reconoce que, para lograr su propósito, la educación pública necesita condiciones institucionales, políticas y financieras que apoyen su labor y reconozcan su especial estatus y misión. También se ha hecho evidente que las reglas del mercado no permiten cumplir estas condiciones. En Chile el mercado pasó a ser un concepto presumiblemente capaz de regir las dinámicas educativas en todos los niveles, y el prejuicio ideológico no dejó espacio para la constatación empírica”⁽¹⁾

En efecto, en Chile, el tema de la educación ha sido una bandera de lucha de los últimos gobiernos, mostrándose cifras importantes de avance.

Para generar una ciudadanía más autónoma y crítica, se han implementado cambios en los currículos, siendo uno de los más visibles, la introducción de los objetivos transversales. Éstos se refieren al desarrollo de aptitudes, capacidades y algunos conocimientos necesarios para la vida actual, integrando la computación, los valores democráticos, la tolerancia, el trabajo en equipo y el diálogo, entre otros. Estos objetivos se encuentran implícita y explícitamente en la mayoría de las asignaturas, ya sea en sus contenidos como en sus procedimientos.

La Reforma ha querido generar un cambio desde las instituciones hacia la cultura, y probablemente sea la manera de hacerlo, pero no podemos dejar de mencionar que este giro debió establecer los instrumentos que permitieran empoderar a los profesores para esta nueva realidad.

No se evidencian sistemáticamente un desarrollo y logro de los aprendizajes de tipo significativo, llámese análisis, síntesis, comprensión o fomento del espíritu crítico.

1 Ennio Vivaldi . Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. © Universidad de Chile 2018. Pág. 9

Sólo se cumple con los contenidos mínimos obligatorios. El “aprender haciendo” se transforma en nada más que semántica y eufemismo.

Por lo anterior, tenemos que manifestar que al interior de las Unidades Educativas los resultados obtenidos por conceptos de mediciones internas y externas, muestran porcentajes que van más de la media hacia abajo. Si se hace un análisis profundo de estas cifras, hay una serie de factores que inciden, desde el momento de la planificación de la clase, sus metodologías y las evaluaciones pertinentes. Incluso, considerando el currículum implícito, aquel que está oculto. La educación, entonces tiene grandes desafíos, que emergen de la realidad educativa, pero por sobre todo, la democracia chilena enfrenta una gran batalla; se debe generar un punto de inflexión en la equidad en la educación y en nuestra sociedad en general.

Lo que se necesita y se considera como fundamentos necesarios en la presente Propuesta Educativa, son políticas que avancen en la definición de marcos de calidad, establecidos en procesos de participación y reflexión con los distintos actores del sistema, para identificar con mayor precisión los ámbitos de actuación y responsabilización que cada uno de ellos les cabe en la tarea de alcanzar resultados y aprendizajes.

La secuencia de objetivos, contenidos y literatura impartidos por el programa de Magister, permite hacer una propuesta de mejoramiento a partir desde un referente real y concreto Liceo Marte Narea de la ciudad de Antofagasta, Segunda Región. Se ha desarrollado el proceso de investigación solicitado como requisito del último Semestre, el que se ha querido plasmar en las siguientes páginas. La evidencia de su diagnóstico con la participación de todos los estamentos, ha permitido recoger una información valiosísima, objetiva y científica, basada en los instrumentos pertinentes, provenientes de las fuentes como Mineduc, ATE, Padres y Apoderados, Cuerpo de profesores, Equipos Técnico y Directivo, quienes conscientes de la necesidad de buscar mejoramientos en sus prácticas habituales, se han convertido en cómplice para buscar una solución a la problemática educacional que los convoca diariamente.

Otra de las razones fundamentales se basa en que recientemente ha sido denominado “Liceo Bicentenario”, endosando una gran responsabilidad ante la

comunidad liceana, por tanto, es relevante que cuente con todas las herramientas que le otorga la actual Reforma Educacional.

La propuesta Educativa, ha considerado aquellos aspectos más deficitarios como la socialización tanto con docentes, como con padres y apoderados del establecimiento. La formulación, ejecución y evaluación de acciones en los cuatro subsectores claves, en todos los niveles de estudio, ya que se debe cumplir con las metas de efectividad que fueron planteadas en marco de la Ley SEP el año 2008.

Respecto a la evaluación de cobertura curricular, queda en evidencia que es necesario el empoderamiento del material planificaciones, guías de trabajo y evaluaciones, a través de talleres permanentes de preparación de la enseñanza. La rotación de docentes en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que ha generado vacíos curriculares, no llegando el trabajo a las habilidades superiores.

Es importante además dejar en evidencia el hecho que la Unidad Técnico Pedagógica o Dirección debe tener un alto nivel de participación respecto a la retroalimentación de las prácticas de aula al momento de ser acompañado el docente en clases.

Aspectos que han sido analizados y que sobre la base de ellos se ha creado una propuesta de mejoramiento.

MARCO TEÓRICO

La Reforma Educacional en su nueva fase, profundiza los esfuerzos por obtener resultados educativos, complementando las políticas basadas en la provisión de insumos y recursos a los establecimientos con políticas de aseguramiento de la calidad, que se orientan a distinguir de manera más precisa los ámbitos de responsabilización de los distintos actores del sistema frente a la obtención de resultados, evaluando sus prácticas contra marcos de actuación y desarrollando articulaciones más eficientes para fortalecer capacidades y condiciones de mejoramiento continuo. En síntesis, la Reforma pretende dejar atrás lo academicista y avanzar hacia aspectos formativos, cognitivos y morales distintos.

Como política, la Reforma, intenta reforzar lo curricular para articular saberes y competencias para hoy y el futuro. También implica un desarrollo de la profesión docente, que se traduce en un apoyo y estímulo para los educadores. Implementa la Jornada Escolar Completa, que sería más tiempo para aprender. Crea los espacios para que se desarrollen Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica que impliquen más y mejores recursos para el aprendizaje. Producto de esta última posibilidad, nace esta Propuesta Educativa. La que se caracteriza por ser: Viable de ser ejecutada. Propone soluciones pertinentes a problemas propios del Liceo Marta Narea de Antofagasta. Genera estrategias innovadoras para el cambio. Se sustenta en el trabajo profesional de los docentes. Construido con respaldos de Marcos de orientación emanados del Ministerio de Educación. Busca la instalación de soluciones a partir de la autonomía de los docentes.

ESBOZO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA CHILENA HASTA 1979

“La educación en Chile tuvo un desarrollo tardío, lento y desigual. La naturaleza marginal y pobre del territorio a ojos del Imperio Español determinó que en el período colonial la educación formal fuera prácticamente inexistente, salvo para una delgada capa dirigente que se educaba preferentemente en instituciones pertenecientes a las congregaciones religiosas, con instructores privados en sus casas, en la Universidad de San Marcos en Lima y –mucho más tarde, sólo hacia

finales del período– en la Real Universidad de San Felipe (refundada en 1813 como Instituto Nacional)”²

Naturalmente que cada proceso educativo que nace bajo el alero de una intervención extranjera, no tiene buen pronóstico, puesto que carece de una intencionalidad que provoque resultados positivos y es lo que muestra la descripción de hechos del párrafo anterior. Hay un privilegio para algunos, cuyos objetivos se alejaban de una nación como es la chilena. Recién en 1883 se estableció que “la educación pública es una atención preferente del Gobierno” y manifestó a las municipalidades “promover la educación” y “cuidar de las escuelas primarias y demás establecimientos de educación que se paguen con fondos municipales”, esta propuesta no se pudo proyectar durante el tiempo.

“Sólo hacia mediados de siglo se puede hablar del inicio de la construcción un sistema educacional, con la fundación de la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores, ambas en 1842. Luego, en 1860, la Ley de Instrucción Primaria estableció la responsabilidad del Estado de proveer educación gratuita a la población, mediante escuelas fiscales y municipales, reconociendo además – bajo el principio de la libertad de enseñanza– la legitimidad de las escuelas privadas, a algunas de las cuales comenzó tempranamente a apoyar económicamente. Desde esa década la educación pública en Chile fue mayoritaria, pero atendiendo siempre a una fracción menor de la población, especialmente sectores altos y medios de las ciudades (Bellei y Pérez 2010; Núñez 2015).”³

La expansión educacional, sin embargo, fue lenta y desigual. Los liceos públicos y sus preparatorias, junto a los colegios privados, formaban a las clases alta y media en zona surbanas, quienes luego asistían a la universidad u ocupaban los Puestos de administración. Las escuelas primarias y escuelas de oficio daban rudimentos de lecto-escritura y matemáticas junto con capacitación laboral para los sectores populares y la clase obrera, principalmente en zonas urbanas.

2 Varios autores Ob. cit 3 Varios autores Ob. Cit.

En el campo la regla era el analfabetismo. Aunque creciente en cobertura, este esquema de segmentación socioeducativa institucionalizada perduró hasta bien avanzado el siglo XX, cuando la reforma educacional de 1965 acabó con él. (Bellei y Pérez,2016).

Por último, otro rasgo definitorio del desarrollo histórico de la educación chilena fue que el Estado asumiera directamente la provisión del servicio educacional, siendo éste garantizado normativamente a la población y entregado de manera gratuita como un derecho y una obligación. La educación pública tenía para el Estado un valor irremplazable dentro del proyecto republicano, democrático y desarrollista, según el período histórico del que se trate (Bellei y Pérez 2010).

LA REFORMA EDUCACIONAL DE 1980 Y LA MUNICIPALIZACIÓN PÚBLICA (1980-1989)

Como parte de un proceso más amplio de reformas económicas, políticas y sociales, la dictadura cívico-militar (1973-1989) implementó una reforma educacional que modificó sustancialmente los dos rasgos definitorios que hemos dicho caracterizaron el desarrollo educacional chileno durante la mayor parte de los siglos XIX y XX, a saber: la preeminencia de la educación pública por sobre la privada y el rol directo del Estado nacional en la provisión de dicha educación pública. Ideológicamente, se trató del reemplazo de la noción de “Estado Docente” por otra de “mercado educacional” inspirada en las premisas del neoliberalismo económico. El proceso de “municipalización” de la educación pública fue considerado por las autoridades de la época como una pieza importante de este nuevo marco institucional.

Esencialmente, la reforma neoliberal buscó introducir dinámicas de mercado como modo de regulación de la provisión de la educación en Chile (Prieto 1983; Jofré 1988; Bellei 2015). Para ello modificó el sistema de financiamiento, creando un mecanismo de “subvención a la demanda” (tipo voucher, aunque entregado a los dueños de las escuelas directamente, no a las familias) consistente en un pago mensual per cápita del Estado a los proveedores educacionales (denominados “sostenedores”) de acuerdo a la asistencia efectiva de alumnos a sus establecimientos educacionales. Esta subvención pasó a ser la misma en monto y modalidad de pago tanto para establecimientos públicos como privados, y dentro

de éstos, sin hacer distinción entre proveedores con y sin fines de lucro. La idea era que los establecimientos compitieran entre sí por las preferencias de las familias, expresadas en la matrícula de sus hijas e hijos. Al ser la subvención el único financiamiento para los establecimientos, docentes, directivos y “sostenedores” sentirían la presión de la competencia para mantener sus puestos de trabajo y fuentes de ingreso, lo cual les llevaría a mejorar el servicio educativo para satisfacer mejor a las familias, asegurando la viabilidad del establecimiento (Prieto 1983).

De acuerdo a sus promotores, la municipalización de la educación pública satisfacía múltiples propósitos. El principal es que alejaba al Ministerio de Educación de la provisión educacional, facilitando así la competencia local por la matrícula. Además, permitía una gestión más eficiente de los recursos, al desburocratizar la administración educacional, acercándola a los establecimientos educacionales y regir la administración por normas diferentes a las del aparato público (Prieto 1983; Núñez 1984). Así, el personal que trabajaba en los establecimientos pasó a regirse por el código laboral, incluyendo los docentes, quienes perdieron los derechos y beneficios que poseían como servidores públicos, protegidos por un estatuto laboral ad hoc. El propósito explícito fue crear también un mercado laboral privado para la docencia, en que los profesores compitiesen entre sí por los puestos de trabajo y mejores salarios⁴. Un propósito implícito fue disminuir el poder de negociación e influencia del gremio docente y sus organizaciones nacionales (Cox 2005).

También se buscaba disminuir el poder del Estado central (objetivo común al resto de las reformas en los otros campos que hemos hecho mención), disgregándolo y limitando así su influencia en el campo educacional.

4 De acuerdo a Alfredo Prieto (1983), ministro de la época, regir a todos los profesores por el código del trabajo como en el sector privado es ventajoso porque “esto lleva a una especie de competencia entre profesores, lo que los obliga al perfeccionamiento y al mejor cumplimiento de sus funciones a fin de optar a mejores alternativas de remuneraciones o de empleos”.

En su reemplazo, se esperaba que los municipios asumieran el rol de canalizadores de los intereses de las comunidades locales (Prieto 1983). En efecto, es interesante precisar que el primer planteamiento de la dictadura en torno al cambio de administración de la educación pública no fue municipalizarla, sino desconcentrar su gestión hacia niveles regionales y locales del propio Mineduc, mediante la creación de Servicios Provinciales de Educación (Directiva Presidencial de Educación, 1979)⁵. Pero este esquema no cumplía los propósitos que se han indicado. Una descentralización radical hacia las municipalidades era más consistente. Más aun, conceptualmente, la dictadura definió al municipio como un “cuerpo intermedio” entre el Estado y las personas, siendo coherente con la visión de un Estado subsidiario el traspasarle la administración de algunos servicios públicos, como también ocurrió con la salud, entre otros (Prieto 1983)⁶. El proceso de traspaso podía ser visto también como un paso intermedio hacia la privatización de la educación pública, si no en su propiedad, al menos en su administración (Núñez 1984). Así, se promovió la creación de corporaciones de derecho privado de propiedad de los municipios para que asumieran la gestión de estos servicios, operando más directamente con reglas del sector privado. Asimismo, se permitió que los municipios pudiesen entregar la administración de sus establecimientos a otros entes privados⁷.

5 Los Servicios Provinciales de Educación Pública que anunció la Directiva Presidencial de 1979, como podrá confirmarse a lo largo de este libro, comparten varias características estructurales con los Servicios Locales de Educación creados por la NEP en 2017, incluyendo que serían servicios públicos descentralizados (aunque con plantas y presupuesto fijados desde el nivel central), responsables de la administración de la educación pública en sus territorios, con órganos participativos de la comunidad en su gobierno. Es probable que esta idea fuese desechada al interior del Gobierno porque era inconsistente con el principio de subsidiariedad que inspiró la reforma general de jibarización del Estado.

6 En efecto, el texto legal que abre la puerta a la municipalización hace referencia explícita al principio de subsidiariedad. Se trata del Decreto Ley Núm. 3.063.- Santiago, 24 de Diciembre de 1979, sobre Rentas Municipales, que en su art. 38, regulando el uso del Fondo Común Municipal, señala: “Las Municipalidades deberán destinar preferentemente los recursos de este Fondo a crear, mantener y prestar servicios a la comunidad local. Además, podrán tomar a su cargo servicios que estén siendo atendidos por organismos del sector público o del sector privado, en este último caso ateniéndose al principio de subsidiariedad”.

7 Esto está explícitamente señalado en el Decreto con Fuerza de Ley D.F.L. N° 1-3.063.- del 2 de Junio de 1980, que reglamenta el traspaso de servicios estatales a los municipios, es decir, la norma que ejecuta la “municipalización” de la educación pública, en su art. 12: “las Municipalidades que tomen a su cargo servicios de las áreas de educación, de salud o de atención de menores, para los efectos de la administración y operación de ellos, podrán constituir, conforme a las normas del Título XXXIII del Libro I del Código Civil.

Más en general, se esperaba que los municipios administrasen las escuelas y liceos como unidades independientes, de forma que su personal experimentase las ganancias y pérdidas asociadas a su posicionamiento relativo en el mercado escolar local, emulando así los incentivos propios del sector privado.

La municipalización implicó un cambio severo de las condiciones laborales y contractuales de los profesores (cuyas organizaciones se opusieron al proceso, dentro de los limitados marcos de expresión que la dictadura permitía), quienes resintieron la pérdida de beneficios⁸. El cambio de empleador desde el Mineduc a las municipalidades creó además la llamada “deuda histórica”, producto de reajustes del sector público que no se otorgaron a los docentes, y cuya reparación se ha constituido en una demanda duradera de los docentes municipalizados, motivo de conflicto y negociación con los diferentes gobiernos desde entonces, así como de numerosos litigios judiciales con los municipios.

Por último, la mayoría de los municipios no tenía las capacidades profesionales para hacerse cargo de la compleja administración educacional, lo que debilitó la gestión escolar (Espínola 1992). Más aun, el proceso de traspaso de responsabilidades al municipio no se realizó completo, por cuanto el Mineduc retuvo formalmente la responsabilidad de la asesoría y orientación pedagógico-curricular de los establecimientos (canalizada a través de los recién creados Departamentos Provinciales de Educación), generando un esquema híbrido de “doble dependencia” y potencial dilución de responsabilidades por ambas instituciones, ninguna de las cuales se sentía completamente autónoma para conducir el trabajo escolar. Los municipios entendían que los aspectos técnicos de la educación seguían siendo responsabilidad del Mineduc, mientras éste encontraba dificultades para trabajar directamente con establecimientos cuya administración y autoridad última estaba en instituciones que le eran completamente ajenas. Por cierto, la noción misma de separación de responsabilidades administrativas y educacionales era difícil de sostener en la práctica, dada la íntima imbricación de ambas dimensiones en la vida real de escuelas y liceos.

EL LICEO COMO CENTRO DE LA INNOVACIÓN

Uno de los espacios pertinente para los diversos cambios es el del Liceo. En efecto, en él, el docente es el principal gestor de cualquier innovación, ya que sus conocimientos le permiten concretar momentos de reflexión para analizar los hechos al interior de su Unidad Educativa y determinar debilidades y fortalezas.

Las primeras deben ser motivo de cambio propiciando con ello “un ethos en el cual se manifiesta una alta vinculación y cooperación entre los diferentes agentes educativos, una profunda identidad de éstos con la institución escolar y una alta valoración de su tarea formadora, es decir, cuando existe un sentido de misión compartida entre directivos, docentes y alumnos” (Concha, 2000, en Martinic y Pardo, 2003).

Diferentes experiencias innovadoras confirman esta situación, señalando que “la participación activa de los profesores, en forma individual y comunitaria, es un factor primordial para el éxito de estos cambios, principalmente, cuando los roles y las funciones están bien definidos, expresándose en liderazgos claros y precisos al interior de las escuelas”.(Ghani, 1992).

Las innovaciones deben estar centradas en la escuela como comunidad educativa de manera que se orienten a la mejora colaborativa de la práctica docente, ya que no se trata de una mejora individual, sino compartida (De la Torre, 2000) ya que como señala Escudero (1993),”el cambio educativo más que un problema técnico o administrativo, es de naturaleza política y comunitaria, donde la participación y compromiso de los usuarios es esencial para asegurar su éxito”.

El educador, como profesional de la enseñanza, se caracteriza por poseer un conocimiento especializado, que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas pedagógicas, haciéndose responsable de las acciones y las consecuencias de ellas. “Estas condiciones son posibles de desarrollar en un espacio de autonomía y cuya manifestación concreta se materializa en innovaciones que introduce en el currículum” (Pérez Gómez,1993).

Para De la Torre (1994) el papel que juega el profesor innovador está condicionado por la perspectiva teórica que fundamenta la elaboración y puesta en marcha de la innovación. Estos enfoques hacen referencia a las orientaciones: tecnológica, cultural, sociopolítica e integradora.

“Enfoque tecnológico. En esta orientación, se entiende a la innovación como un producto, que es elaborado por medio de un proceso racional, en el cual se aplican principios y procedimientos técnicos, y cuyo éxito o fracaso está dado por el control y dirección que se le dé a cada una de las etapas claramente establecidas con anterioridad.

En este enfoque, el profesor es considerado como un técnico o ejecutor de la innovación diseñada por especialistas. Esta visión instrumental del profesor lo limita al simple rol de ejecutor, esperándose de él un comportamiento lo más fiel posible a las características de la innovación, tal cual fue diseñada.

Enfoque cultural. Bajo esta perspectiva, la innovación es entendida como cultura construida significativamente en los ámbitos institucionales, por medio de procesos de interpretación y prácticas personales de los docentes, como sujetos que la realizan. Así, el profesor es conceptualizado como un actor creativo, cuya improvisación y toma de decisión, a partir de su intuición, marcan su rol altamente creador. Asume un papel activo, con capacidad decisional, con escasa preocupación en teorías abstractas y generales y con un interés profundo acerca de sus estudiantes, hacia los cuales vuelca todos sus conocimientos y experiencias. La limitación que presenta este enfoque se refiere al hecho que reduce la innovación a su etapa de ejecución y la analiza como totalidad relacional.

Enfoque sociocrítico. En este enfoque la innovación educativa se vincula con la enseñanza, situación que es considerada como una interrelación entre práctica de la enseñanza, ideologías profesionales e intereses sociales y culturales. Se entiende que la innovación es parte de la propia naturaleza formativa del docente. Se le forma con sentido crítico y reflexivo con el propósito de adquirir una mayor autonomía para cambiar su medio social y cultural y no para reproducirlos. Su debilidad sería la de comportarse como un enfoque excluyente desde una perspectiva política e ideológica, con cierto descuido de los componentes tecnológicos y de significación cultural de los otros enfoques.

Enfoque integrador. Esta perspectiva pretende integrar los enfoques anteriores, y entiende la innovación como un proceso de gestión de cambio específico hasta su institucionalización, con miras al crecimiento personal y colectivo. En este enfoque, el profesor es visto como agente, usuario y beneficiario

de las acciones de cambio. Su participación en la toma de decisiones está presente desde el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la innovación.”⁸

Hay que considerar en este marco teórico un aspecto importante en torno a la innovación, porque desde una perspectiva teórica pueden estar todas las condicionantes, pero existen factores internos o externos que podrían facilitar o limitar el desarrollo de la propuesta de mejoramiento.

El currículo es uno de los pilares relevantes dentro de las innovaciones que se desean aplicar a nivel de aula en donde se consideran contenidos, estrategias metodológicas, materiales didácticos y evaluación. Otras, pueden estar centradas en la escuela como tal, a través de procesos que busquen mejorar su organización y clima institucional.

Uno de los ámbitos más complejos para la innovación se refiere al contexto socio-cultural en el cual se ubica el centro educativo, ya que como señala Escudero (1993), “el cambio educativo más que un problema técnico o administrativo, es de naturaleza política y comunitaria, donde la participación y compromiso de los usuarios es esencial para asegurar su éxito.”

Entre los aspectos curriculares que pueden innovarse se consideran: Relaciones entre actores educativos. 1. Características personales y profesionales. 2. Naturaleza de la interacción profesor alumno. 3. Percepciones de los estudiantes. 4. Clima del aula. 5. Actividades de los equipos docentes. 6. Actualizaciones del profesor. 7. Pensamiento del docente. 8. Estilos de enseñanza.⁽⁹⁾

8 El mismo DFL 3063 indicaba respecto al personal de los servicios traspasados: “Será aplicable este personal las disposiciones del Código del Trabajo y, en cuanto a régimen previsional y a sistemas de reajustes y sistema de sueldos y salarios, se regirá por las normas aplicables al sector privado”.

⁹ Universidad de Santiago de Chile Facultad de Humanidades Departamento de Educación. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. Texto de Apoyo Didáctico para la Formación del Alumno. Ob.cit.

Contenidos de los Programas. 1. Nuevas selecciones y organizaciones de los tópicos curriculares. 2. Valoración de los docentes y alumnos. 3. Vínculo con el medio social local. 4. Actuaciones del profesor y de los estudiantes. 5. Actitud de los educadores y educandos.

Estrategias de enseñanza: 1. Hábitos y técnicas del trabajo docente. 2. Incorporación de nuevos recursos didácticos. 3. Actitudes del docente y de los alumnos. 4. Estilos de enseñanza.

Evaluación de los procesos educativos: 1. Significado de los aprendizajes. 2. Valoración de los procesos en marcha. 3. Reflexiones del profesor. 4. Clima del aula. 5. Efectos de las otras dimensiones.¹⁰

Esta gran variedad de aspectos, y otros, muestran que el campo al cual pueden aplicarse innovaciones es ilimitado, éstas pueden estar referidas al aula y al Liceo como institución, a los diferentes aspectos del currículum escolar, a los actores educativos, a los recursos materiales y didácticos utilizados, etc.

Las enseñanzas convencionales en lo pedagógico hace que sus prácticas habituales en lo pedagógico desarrollen saberes sin significado, aprendizaje procedimental, exceso de clases expositivas, escasa realización de actividades, que cuando se realizan se centran especialmente en la adquisición mecánica de procedimientos más que en la comprensión profunda de los contenidos. Esta situación puede traducirse, en el caso de los estudiantes, en la visualización de una metodología tradicional monótona y poco motivadora, centrada en la materia más que en el alumno, lo que, a su vez, trae consecuencias evaluativas.

La relación existente entre los estilos de enseñanza, los pedagógicos y los comunicativos de los profesores, condicionados por las personalidades de quienes enseñan, es posible inferir las fortalezas y debilidades que cada estilo presenta, considerando que el docente es quien tiene que liderar para que se produzcan los cambios y se desarrollen las innovaciones necesarias.

Recientemente, ha surgido el concepto de Gestión del Aula, en el marco del desarrollo de la Gerencia Educativa de Aula, una mirada centrada en la eficacia y el control que más allá de su base conductista integra elementos cognitivos y

¹⁰Universidad de Santiago de Chile

metacognitivos para lograr buenos resultados de aprendizajes en los estudiantes. Para Ruiz (1992) "la gerencia de aula se refiere a la previsión y procedimientos necesarios para establecer y mantener un ambiente en el cual la instrucción y el aprendizaje puedan suceder". Smith (1995) "señala que los docentes no conocen cabalmente el sentido y aplicación de la acción gerencial en el aula, situación que se refleja en una praxis deficiente del trabajo dentro del ambiente de aprendizaje en cuanto a los aspectos relativos a planificación, facilitación, orientación, evaluación, liderazgo, comunicación y toma de decisiones relacionados con la actividad educativa que realizan en la sala de clases."

Bajo este enfoque el docente es percibido como gerente de aula, parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es el que planifica y ejecuta actividades y quien crea las condiciones que facilitan el conocimiento, pensamiento crítico, reflexivo y creativo que conduce al aprendizaje significativo, adquiriendo especial relevancia lo que el docente reflexione en torno a su práctica, al qué y cómo enseñar y al qué, cómo y cuándo evaluar.

Así, el profesor, o gerente de aula, se convierte en planificador, rediseñador, implementador, evaluador, investigador y transformador del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de un pensar y actuar sobre su práctica pedagógica, debiendo asumir una actitud proactiva, crítica y reflexiva frente a la enseñanza, de manera tal que esté preparándose, ensayando, y experimentando continuamente para transformar su praxis pedagógica e impulsar la innovación.

Con respecto a la función facilitadora (Salazar, 1994) que el profesor debe ejercer dentro del aula se espera que: "El facilitador cree el ambiente o clima inicial para la experiencia a desarrollar en clase.

Ayude a despertar y esclarecer los propósitos de los alumnos, así como los objetivos más generales del grupo.

Confíe en que el estudiante desea realmente alcanzar aquellas metas significativas para él, siendo éste la fuerza motivacional que subyace en todo aprendizaje.

Organice y ponga a disposición de los alumnos, la más amplia y variada gama de recursos para el aprendizaje.

Se considere así mismo como un recurso flexible que estará en disposición de prestar todo tipo de ayuda al grupo."

Dentro de este orden, el docente como gerente, necesita combinar las estrategias, técnicas y recursos disponibles de manera eficiente, para facilitar el logro de los objetivos trazados en el proceso, en forma conjunta docente-alumno. Más el despliegue de una serie de condiciones para que esta planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectiva, tales como el de liderazgo, comunicación, motivación, innovación y toma de decisiones.

Una de las forma en que se manifiesta la existencia de estas condiciones para organizar el trabajo de aula son las planificaciones, las que no sólo deben revelar los contenidos y la distribución en el tiempo que asumirá la transmisión de conocimientos, sino también las formas en que éstos serán transmitidos en base a metas, objetivos o criterios preestablecidos hacia los que se quiera orientar a los alumnos.

Los principales efectos de las innovaciones observados en los alumnos, hacen referencia al desarrollo de competencias cognoscitivas y socio-afectivas, y en el caso de los docentes, a una mayor satisfacción personal, mejor relación con los estudiantes y a un mayor compromiso con la tarea educativa y con la institución escolar. Sin embargo, también se observan efectos no previstos de carácter negativo como: envidia, individualismo, competencia, autoritarismo, indisciplina, entre otros, especialmente debido a los cambios de estrategias y formas de trabajo, al establecimiento de nuevos lineamientos generales o exigencias, etc.

En los profesores innovadores, se aprecian efectos vinculados a la aplicación de estrategias de enseñanza más activas, un mayor interés en el perfeccionamiento de temáticas ligadas a la acción de mejoramiento y una mayor comunicación con otros profesores del establecimiento acerca de la innovación ejecutada.

Algunas investigaciones, sobre prácticas docentes renovadas, muestran que en el ámbito del aula existiría un impacto diferenciado, tanto en alumnos como en profesores(Fuentelabrada y Nemrovsky, 1988; Nogales, 1988; Castillo, 1988; Ghani, 1992; Leonardo,1992; Colbert, et al., 1992, Ríos, 2003b).

“En alumnos.

Incremento en el rendimiento en Matemática y Castellano.

Adquisición de elementos metodológicos centrados en la resolución de problemas.

Mayor participación y comunicación.

Mejoramiento en la expresión oral.

Mayor confianza en sí mismos.

Aumento de la solidaridad entre ellos.

Mejores conductas sociales y cívicas.

En profesores

Mayor confianza y afectividad en la relación con los alumnos.

Mayor participación y compromiso con el trabajo escolar.

Aumento en la capacidad de proponer alternativas para solucionar problemas.

Mayor grado de satisfacción personal.

Aumento en la satisfacción institucional y social “

El mejoramiento de la calidad en las relaciones interpersonales de los diferentes actores escolares involucrados en la innovación, puede constituir un aspecto fundamental para explicar los diferentes efectos positivos no esperados, y probablemente también de aquellos que estaban previstos en los objetivos del cambio, situación que podría estar relacionada con el clima cálido en el cual se desarrolla la innovación -aspecto que podría estar vinculado a características personales de los profesores-, participación, compromiso e interés de alumnos y padres y la comprensión por parte de éstos acerca de su finalidad y utilidad. Por otro lado, la literatura acerca de las innovaciones desarrolladas en el Liceo, señala algunos factores externos e internos a ésta, que la condicionan.

La presente Propuesta Educativa, desde una perspectiva curricular, es que los docentes se apropien y profundicen determinados sectores y subsectores. Deben diseñar y validar propuestas a través de la intervención sistemática de sus prácticas de enseñanza en un tiempo establecido. Es decir, se pretende: “Mantener y/o mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos (as) a nivel de aula, a través del desarrollo curricular de Sectores y Subsectores de aprendizaje, priorizando poblaciones socioeducativas vulnerables.”¹¹

Desde un prisma de apoyo a la gestión escolar, la Propuesta Educativa, quiere “Mantener y/o mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos a

través del desarrollo de estrategias que modifiquen procesos de la gestión escolar que inciden en las condiciones de aprendizaje de los alumnos de establecimientos en sectores socioeducativos vulnerables.”¹²

Hay que recordar que los Planes de Mejoramiento tienen su génesis en la creación de la Ley SEP en el año 1990., su objetivo es mejorar la calidad de la educación chilena, sobre todo en el ámbito municipalizado.

El propósito de la Ley SEP es asegurar un mejor servicio de calidad para alumnos denominados “prioritarios”. Los sostenedores de las Corporaciones Municipales, recibirían un monto adicional, con el objeto de asegurar mejores resultados en la educación.

Entre una serie de compromisos está el de los Planes de Mejoramiento : “Presentar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad educativa, que incluya acciones desde el Primer Nivel de Transición hasta 8º Básico en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos en la escuela.”¹³

De acuerdo con lo anterior, la existencia de un Plan de Mejoramiento en algunas Escuelas, es producto de una clasificación que hace el Ministerio de Educación con respecto a la calidad de la Educación en algunos establecimientos educacionales.

¹¹ MINEDUC ; Material de apoyo para Profesoras y Profesores. Nuestros temas N° 29.

¹² Ob.cit.

¹³ División de Educación General . Orientaciones Planes de Mejoramiento Educativo .Enero 2010

Las escuelas que se incorporan al régimen de SEP son clasificadas en tres categorías:

“Autónomas: han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos en las pruebas SIMCE.

Emergentes: no han mostrado sistemáticamente buenos resultados.

En recuperación: han obtenido reiteradamente resultados deficientes.”
(MINEDUC,2008)

¿Qué se entiende por Plan de Mejoramiento?

“El Plan de Mejoramiento Educativo es un instrumento que organiza una planificación estratégica, comprometiendo metas de aprendizaje y describiendo las acciones que se desplegarán para su logro. Dichas acciones deben establecerse desde el primer nivel de transición en la educación parvularia hasta octavo básico, en las áreas de gestión curricular, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos. Las metas que compromete cada una de las escuelas, se construyen sobre un diagnóstico basado en evidencias.”¹⁴

La Ley SEP trata de exhortar a la comunidad que todos los niños, niñas y jóvenes que viven en nuestro país, pueden lograr aprendizajes significativos. Por lo tanto, todas las estrategias que se creen en este ámbito deben orientarse a mejorar la calidad de educación, ofreciendo igualdad de oportunidades a todos los alumnos.

Esta Ley, involucra a una serie de actores de manera viva. No está sólo la intervención de la Unidad Educativa, sino que deben estar presentes los sostenedores, apoyando la gestión del establecimiento educacional a la luz de la comunidad educativa.

Mejorar continuamente, debe entenderse como una forma de abordar los procesos a través de una metodología efectiva, posibilitando instalar gradualmente diversas prácticas para afrontar las problemáticas y buscar estrategias de solución.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, pretende en un mediano plazo, elevar las capacidades de gestión, llevando a cabo de manera independiente, características presentes en Unidades Educativas

14 Ob. Cit

efectivas y que permanezcan en el tiempo en el tiempo con el apoyo de agentes claves, que se ubican en su entorno como son sus sostenedores y el propio Ministerio de Educación.

“El mejoramiento educativo continuo exige condiciones de base mínimas y estables construyendo con ello una institucionalidad preparada para adaptarse, responder y crear respuestas frente a lo emergente, flexible, en monitoreo permanente de sus procesos, una institución que acumula y aprende y que a su vez construye nuevo conocimiento pedagógico”.¹⁵

Por lo tanto, las posibilidades de mejoramiento que pueden tener los establecimientos educacionales, deben considerarse como una forma cierta a través de momentos progresivos, sistemáticos y reflexivos, que potencien los procesos de aprendizaje educacional.

“En este contexto, el primer paso es que las escuelas se conozcan a sí mismas, teniendo claridad de sus fortalezas y debilidades en todos los ámbitos, a través de un proceso de diagnóstico exhaustivo para abordar de mejor manera las tareas que demanda el compromiso con sus estudiantes. Este es un desafío que se plantea para el conjunto de la comunidad escolar donde todos sus miembros tienen un rol que cumplir y una tarea a desarrollar.

Cada escuela debe generar las condiciones que le permitan efectuar un diagnóstico adecuado de los aprendizajes de sus estudiantes de modo de contar con la información necesaria para el diseño e implementación de acciones pertinentes que favorezcan los aprendizajes de todos ellos. Además de un diagnóstico institucional basado en evidencia lo que permitirá la toma de decisiones informada, que la escuela y el sostenedor (a) consideren para cumplir con el mandato que los compromete a asegurar un servicio educativo de calidad.

Las escuelas deben desarrollar acciones que abarquen las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos. Un aspecto importante es centrarse en aquellos procesos fundamentales a la hora de impactar en los resultados.”¹⁶

¹⁵ “Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”. Mineduc. 2005.

¹⁶ Ob. cit

La experiencia consolidada tanto a nivel nacional como internacional, nos señala al respecto la importancia de establecer

“Marcos de Actuación” que delimiten operativamente las responsabilidades que le competen a cada actor y nivel del sistema, pero que a su vez sirvan de “guía para la acción” que oriente las decisiones y actuación de autoridades, profesionales e instituciones.

Que además permitan establecer sistemas de evaluación e incentivos asociados a cumplimiento de metas y, por último, que establezcan reglas claras y compartidas para facilitar la coordinación y articulación de cada componente del sistema, como: Marco para la Buena Dirección, Estándares de Calidad para Directivos, Modelo de Gestión Escolar, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Marco de la Política de Convivencia Escolar y Marco para la Buena Enseñanza. Además, hay una complementación con herramientas como Método Proactivo (Anticipándose a los problemas) Modelo Integral (Cruzando todos los componentes pedagógicos) , Modelo Policelular Integrado (En donde la Unidad Educativa es considerada como un ser activo , donde los equipos de trabajo y gestión se interrelacionan en busca de iniciativas propias, logrando una descentralización).

En este Marco Teórico es de relevancia precisar algunos aspectos técnicos que permitan un respaldo a la presente propuesta de Mejoramiento.

ESTRUCTURA DEL CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO EN LA SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL

“El Diagnóstico es el paso inicial del ciclo de mejoramiento y su propósito es obtener información relevante y actualizada que permita identificar la condición actual de la escuela y las respectivas oportunidades de mejoramiento que deben ser abordadas, tanto a largo plazo como en cada periodo anual.

El Plan de Mejoramiento constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo, pues en esta fase se deben diseñar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan desplegar o mejorar las prácticas, en los ámbitos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que el establecimiento necesita para optimizar sus procesos y mejorar sus resultados. Un punto clave 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.

Una Metodología y procedimientos de seguimiento y monitoreo, que asegure la implementación de lo planificado, y que posibilite determinar sistemática y periódicamente los grados de avance logrados. En este ámbito, es imprescindible disponer de mecanismos de medición, que indiquen el cumplimiento de las metas propuestas y su impacto en la gestión del establecimiento, en los procesos y resultados de los estudiantes. Ello implica que existan referentes e información que posibilitan contrastar lo realizado respecto de lo planificado, determinando el grado de cumplimiento de los mismos.

Un proceso de Cuenta Pública, que cumple con dos funciones esenciales: Transparentar ante los diversos actores los avances, las dificultades y desafíos de mejoramiento que se han registrado a partir de la implementación, y Comprometer los esfuerzos de la comunidad interna y externa del establecimiento en las acciones que se hayan planificado.¹⁶

De acuerdo con lo anterior, hay toda una estructura secuencial de manera rigurosa, para que a través de una sistematicidad se siga un proceso que permita conocer paso a paso el proceso que se debe monitorear, para que no se desvíe de los objetivos propuestos. Detrás de esta estructura, hay una serie de estamentos que deben trabajar unidos y comunicándose continuamente. Finalmente hay una evaluación a través de la Cuenta Pública que permite transparentar la participación de quienes intervienen en este ciclo de mejoramiento. Además, como existe un diagnóstico al inicio del proceso, éste debe contractarse con lo desarrollado, para conocer los avances significativos.

¹⁶“Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión

ESTRUCTURA Y COMPONENTES DEL PLAN DE MEJORAMIENTO.

“Diagnóstico

En primer lugar, considera la realización por parte del establecimiento de un Diagnóstico Institucional, entendido como el proceso que permite establecer una “línea base” a partir de la identificación de las fortalezas y problemas de la escuela, en relación con las áreas de gestión, un levantamiento de información sobre el establecimiento, en relación con las prácticas de gestión, las competencias profesionales y estructuras e instancias existentes en el establecimiento más relevantes para el mejoramiento. El proceso de levantamiento de información debe recoger la visión y las opiniones de los diversos actores de la escuela o Liceo.

Parte del diagnóstico se refiere además al análisis que el establecimiento realiza de sus resultados del SIMCE, lo que le permitirá levantar línea de base de las evaluaciones externas a la escuela y establecer brechas respecto a la meta de efectividad comprometida en el plan de mejoramiento.

Por último, la escuela debe levantar diagnóstico de los aprendizajes de los estudiantes como parte de la evaluación interna, con el objetivo de establecer metas anuales por sector de aprendizaje.”¹⁷

De acuerdo con las orientaciones que se hizo de este proceso en el año 2008, se puso el énfasis en el desarrollo de competencias de Lenguaje. Lo anterior se argumentó, porque los alumnos y alumnas que se expresan bien oralmente, leen y redactan de acuerdo al curso en que se encuentren, tienen acceso a los saberes de las otras asignaturas, es decir, a través de las herramientas de la comunicación oral y escrita se aprenden conocimientos de otras áreas. Por lo tanto el conocimiento previo de las competencias básicas, estratégicas y transversales se consigue a través de este diagnóstico. El desafío lo asume el equipo de docente que tendrá que desarrollar estas competencias a partir del diagnóstico.

“La evaluación diagnóstica de la comprensión de lectura permitirá que cada escuela conozca la distribución de sus estudiantes en los distintos niveles de

17 Ob. Cit.

desempeño sugeridos para cada aprendizaje clave. Esto permitirá hacer visible la diversidad que compone nuestras aulas y orientará a cada escuela para conocer dónde se encuentran sus estudiantes y hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos”.¹⁸

La realización de un diagnóstico de la realidad debe ser abordado como una de las primeras acciones que se debe llevar a cabo en cualquier proceso de innovación planificada, ya que es éste paso el que nos proporcionará la mayor cantidad de información relevante a ser tomada en cuenta tanto para la comprensión del problema que queremos abordar como para el diseño de estrategias de intervención y solución de los problemas detectados.

Este proceso se debe realizar de manera sistemática, tal como el resto de las fases del Plan de Mejoramiento, para que provea la información válida respecto al entorno, las dinámicas del contexto, las interrelaciones entre los actores, los nudos problemáticos, necesidades y demandas de la comunidad educativa, sala de clases o escuela. En él se debe reflejar una visión de conjunto de la realidad que se intentará abordar, de modo de ser capaces de generar apreciaciones globales que orienten las posibles estrategias.

Un diagnóstico se define como “la actividad a través de la cual se interpreta la realidad que se desea transformar. Se realiza mediante una recopilación de información que ofrece una lectura de la realidad que identifica problemas centrales, sus causas y sus efectos”(Martinic, y Pardo 2003)

PROGRAMACIÓN ANUAL DE ACCIONES PARA EL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LOS PROCESOS.

Cada Plan de Mejoramiento que se estructura tiene acciones que son planificadas durante un tiempo determinado durante el año. Hay algunas que requieren de mayor período para alcanzar las metas de aprendizajes correspondientes a un año determinado. Su elaboración requiere de una mirada integral del quehacer de la escuela y deben hacer referencia a prácticas sistemáticas orientadas a resultados.

18. Ob. cit.

Cabe recordar que las organizaciones educativas s deben programar acciones en las cuatro áreas del Modelo de Gestión de Calidad, es decir:

- Gestión Curricular
- Liderazgo
- Convivencia Escolar y Apoyo a los estudiantes
- Gestión de Recursos

“En el caso Gestión Curricular las acciones comprometidas deben dar cuenta de la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular. Las dimensiones del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar son un buen referente para considerar las acciones comprometidas como sistemas de trabajo.

Cabe recordar específicamente, que entre otras debería dar cuenta de acciones:

- para medir los avances en el aprendizaje
- para mejorar las estrategias de enseñanza
- para apoyar la gestión docente en el aula.

Para Liderazgo, las acciones comprometidas deben dar cuenta de orientaciones, planificaciones, articulaciones y evaluaciones de los procesos institucionales y de conducción a los actores de la comunidad educativa, un ejemplo de ello son acciones referidas al acercamiento y compromiso de los padres y/o apoderados con los aprendizajes de sus hijos.

Para Convivencia Escolar y Apoyo a los estudiantes, las acciones comprometidas deben dar cuenta de las diferencias individuales y la convivencia de los actores de la comunidad escolar, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje, entre otras se pueden considerar acciones para evitar el fracaso escolar (reforzamiento pedagógico).

Para Gestión de Recursos, las acciones comprometidas deben dar cuenta del desarrollo profesional del personal docente y asistentes de la educación; y la organización y optimización de los recursos con que cuenta la escuela.

Las escuelas que, de acuerdo con su evaluación anual, requieran ajustar sus acciones (cambiar, agregar, o continuar con acciones ya programadas) podrán hacerlo como parte de las adecuaciones para un mejor desarrollo del Plan de Mejoramiento de acuerdo con la evaluación permanente de la implementación y la constatación de necesidades no satisfechas o nuevas necesidades que es

imperativo considerar y que se recogen a partir de la evaluación y participación de toda la comunidad educativa, y garantizando el apoyo a los niños y las niñas prioritarios.”¹⁹

Cada uno de estos ámbitos que debe tener el Plan de Mejoramiento permite la responsabilidad de diferentes actores, de acuerdo con su especialidad. Los Equipos Directivos, asumen la función de liderar ante ellos, sin dejar de mencionar que es el Director el responsable de todo el Plan de Mejoramiento, sobre todo en la toma de decisiones. Debe tener claridad en el ámbito de Liderazgo, porque a veces debe ser la instancia conciliadora entre docentes, padres y alumnos.

Sistema de monitoreo y seguimiento

Todo Plan de Mejoramiento debe contar con objetivos e indicadores de monitoreo, para lo cual también existen medios de verificación con el objeto de ir evaluando el proceso. Este monitoreo debe contemplar en cada una de sus áreas, para que de esta manera ir destacando los avances y retrocesos.

“Aparte del monitoreo permanente durante el período de implementación es importante evaluar de manera más profunda las acciones y resultados del Plan de Mejoramiento una vez finalizado el proceso anual. Se sugiere la realización de un trabajo conjunto entre los equipos técnicos de las escuelas con los sostenedores para analizar los procesos de monitoreo y sus resultados a fin de tener un panorama general de cada una de las etapas del proceso para tomar decisiones en vistas de la implementación 2010.

Es importante en estos procesos de evaluación, así como en los inicios, la participación de todos los actores de la Comunidad Educativa Centro de Padres, Madres y Apoderados (as), Docentes, Centro de Alumnos y Alumnas, Consejo Escolar, Asistentes de la Educación.

Es necesario que el sostenedor (a), de común acuerdo con los equipos técnicos de los establecimientos educacionales a su cargo, elabore un informe donde se dé cuenta del sistema de monitoreo y seguimiento elaborado e

19 Ob. Cit

implementado, y desarrolle una evaluación del período correspondiente de ejecución del plan.

Para avanzar en esta labor los sostenedores requieren que se instalen o refuercen en sus establecimientos educacionales sistemas de registro y sistematización y análisis de información, y que dispongan de los medios de verificación que necesiten para la labor de monitoreo y seguimiento”.²⁰

20 Ob. Cit.

MARCO CONTEXTUAL

El núcleo base de referencia de la acción educativa de los establecimientos educacionales del país es el territorio (su arquitectura natural y social, su cultura, sus necesidades reales, la jerarquía de prioridades consensuada). Todo el conjunto de sistemas y subsistemas que forma el espacio existencial de los sujetos se convierte en marco general de referencia y diversificación de los sellos, planteamientos y estrategias educativas. La diversidad de contextos no está reñida con un tronco común (un mismo currículum oficial, normas, requisitos, exigencias y disposiciones oficiales), pero es en el territorio que cada escuela— a partir de estos elementos comunes y de una manera democrática entre profesores, padres, sostenedor y organizaciones ciudadanas—, encuentra su propio espacio y define su propia identidad.

El Liceo Marta Narea Díaz, desarrolla su actividad en un territorio que está sometido a un proceso de constantes transformaciones y, en consecuencia, se ve afectada por ellas. Su entorno o territorio es más amplio que el barrio donde está ubicado el edificio: se extiende a toda la comuna, la provincia, la región y, por último, al país.

En este sentido, el grado de eficacia del Liceo dependerá de su implantación en el territorio y de las relaciones más o menos fluidas que desarrolle con su comunidad y con su contexto. Por eso, es importante conocer y reconocer DÓNDE está y cuál es el contexto cercano y lejano que impone condiciones especiales de actuación.

En el norte del país, en una de las regiones más extensas y con menor densidad poblacional urbana y en la única región con límites internacionales tripartitos.

El Liceo está ubicada en la región de Antofagasta. Ella se encuentra inserta dentro de la Macro Zona Norte y es la segunda región con mayor territorio — 126.049,1 kilómetros cuadrados—, pero con una población de apenas 542.504 habitantes (el 3,7% de la población nacional), con una densidad poblacional de 4,3 hab/km (Rodríguez y otros, 2015).

La región cuenta con dos pasos fronterizos en la zona límite este con Argentina y el hito tripartito de Zapaleri que representa el punto de unión de tres naciones:

Chile, Bolivia y Argentina. Zapaleri es un volcán extinto que está inserto en la Reserva Natural Vilama en Argentina, en Bolivia en la Reserva de Fauna Andina Eduardo Abaroa y en Chile colinda con la Reserva Nacional Los Flamencos.

Es la región más seca y árida de Chile, con un particular ecosistema para la flora y fauna .

La región en la que está el Liceo se caracteriza por su extrema aridez, su escasa humedad atmosférica y su particular biodiversidad, además de contar con el desierto más seco del mundo, como es el Desierto de Atacama. Otro aspecto relevante de la región tiene que ver con la presencia de las cuatro estructuras geomorfológicas existentes (las planicies costeras, la Cordillera de la Costa, depresión intermedia y Cordillera de los Andes). La región presenta climas tanto desértico costero, desértico interior y de tundra en el altiplano. En la zona más árida llueve apenas 75 mm anuales.

Sobre los suelos más ricos en diversidad de minerales metálicos y no metálicos. La región de Antofagasta, tiene la mayor producción de cobre, molibdeno, oro y plata; es además la región de mayor producción de minerales no metálicos, como carbonato de calcio, litio, potasio, nitratos, apatita, sulfato de cobre y sulfato de sodio (Lardé, Chaparro y Parra, 2008)

Es una región que tiene flora y fauna vulnerable o en peligro de extinción. Según el Ministerio del Medio Ambiente, en la zona interior de la región de Antofagasta existen diversas especies en distinto nivel de peligro. Se encuentran en situación de peligro animales como el quirquincho de la puna, las vizcachas y la chinchilla cordillerana, e insectos como la vaquita del desierto. También existen especies vegetales amenazadas como el tamarugo, la orquídea de Paposó, el cactus bajo tierra, entre otras (Ministerio del Medio Ambiente, s.f.)

Es una región cuya población se concentra en la costa y en enclaves mineros. La mayor cantidad de población de la región se concentra en Antofagasta con 346.126 habitantes y en la ciudad de Calama, que posee cerca de 130.000 habitantes. Ambas ciudades reúnen el 89% de la población total de la región (Rodríguez, y otros, 2015)

Es una región con un fuerte vínculo minería-desarrollo local . En ella, el vínculo minería-desarrollo local es históricamente relevante porque las zonas urbanas más importantes de la región surgieron a partir de la minería y aún

están fuertemente relacionadas a esta actividad como sucede con el caso de la ciudad de Calama. En efecto, desde finales del siglo XIX hasta la crisis de 1929, la región de Antofagasta dependió de la explotación y exportación del salitre. Luego, desde 1910 con la explotación de la mina de Chuquicamata, la explotación del cobre pasó a ser la actividad económica más importante (Lardé, Chaparro y Parra, 2008).

Es la región de Chile que produce la mayor cantidad de cobre, molibdeno, oro y plata; y también la mayor productora de minerales no metálicos del mundo. Los principales yacimientos de cobre de la región (Chuquicamata, Escondida, Radomiro Tomic y el Abra) produjeron para el año 2015 un total de 1.924 toneladas métricas de cobre fino, equivalente al 33,4% de la producción nacional (Cochilco, 2016). Respecto de otros metales, la región para el año 2005 produjo el 56% de molibdeno del total nacional, 40% de oro, 47% de plata y 76% de hierro. Esta riqueza mineral de la región la convierte además en una de las mayores reservas mineras del mundo (minería metálica y no metálica) (Lardé, Chaparro y Parra, 2008)

En esta zona geográfica cuya economía se basa en la extracción y transformación de minerales y en la producción industrial. Pero también posee otras actividades económicas fuertes.

La producción minera representa un 63,9% del PIB regional y es la gran actividad de esta zona, otras actividades poseen menor peso sobre el PIB regional, pero han aumentado su importancia en el último tiempo, por ejemplo, los servicios de electricidad, agua y gas aumentaron del 1% del PIB regional a un 4,8%; desde 1960 hasta el 2003, la industria manufacturera creció del 3% al 4%, y la pesca del 0,2% al 0,4%. Otro dato relevante es que el PIB no minero regional es similar al promedio nacional (Lardé, Chaparro y Parra, 2008).

Es la región que tiene la mina privada más grande del mundo (La Escondida) El yacimiento privado Escondida, ubicado a 170 km de Antofagasta para el 2015 produjo un total de 1.152 millones de toneladas métricas de cobre fino, correspondiente al 20% del total nacional (Cochilco, 2016).

Es la región más seca pero que tiene la mayor demanda de agua (minería) en relación a la oferta.

El sostenido crecimiento económico y desarrollo social de las últimas décadas ha

generado y seguirá generando demandas cada vez mayores sobre los recursos hídricos por parte de los diferentes tipos de usuarios. Dada la disponibilidad natural del agua en la región de Antofagasta, su demanda supera con creces la disponibilidad de este recurso. En esta zona del país se observa un déficit en la disponibilidad de agua cercano al 100%.

Es una región con potencialidades en fuentes de energías renovables y sustentables.

Es una región que atrae mucho capital nacional e internacional y población migrante (nacional y extranjera)

El histórico potencial minero de esta región ha traído como resultado una alta inversión extranjera en distintos rubros relacionados con la minería, es así como entre 1974 y 2009 se ha invertido aproximadamente 10.859 millones de dólares de origen extranjero en la región de Antofagasta (Silva, Méndez, Echague y Rodríguez, 2013). Por otro lado, esta región se caracteriza por atraer inmigración, posee un 6,9% de las migraciones en 2014, sólo superada por la región Metropolitana que atrajo al 61,5% de migrantes (Ministerio del Interior, 2016).

En una de las cuatro regiones con mejores IDERE (índice de desarrollo regional), pero con los peores registros en seguridad.

Según los resultados del IDERE 2016 y sus dimensiones, ordenado de mayor a menor de acuerdo con el índice global, en un ratio que va de 0 a 1 (donde 0 es mínimo desarrollo y 1 el máximo), la Región Metropolitana encabeza el ranking con un índice de 0,602. De cerca la sigue la región de Antofagasta (0,587), que pese a sus buenos números en Educación, Salud, Bienestar Socioeconómico y Actividad Económica, tiene uno de los peores registros en materias de Seguridad (Universidad Autónoma de Chile, 2016).

Es una de las regiones con mejor índice de desarrollo en Educación. A nivel país se presentan dos grandes núcleos con altos estándares comparados. Por un lado, en centro del país, con la Región de Valparaíso (0,746) y la Metropolitana (0,734), que muestran altos estándares en todas sus variables. Ellas son secundadas por Coquimbo (0,651) y O'Higgins (0,625), con niveles intermedios de desarrollo.

El otro gran núcleo de altos estándares está en el extremo Norte, en la Región de Antofagasta que tiene 0,741, especialmente gracias a sus altas tasas de matrícula en educación parvularia y media y bajo analfabetismo; y la Región de Arica y Parinacota, con 0,732 (Universidad Autónoma de Chile, 2016)

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Dimensión Liderazgo ²¹

La dimensión Liderazgo comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento.

La investigación indica que, después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el factor de la escuela que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que es una de las principales variables que afectan la calidad de la educación impartida por un establecimiento. Para que esta influencia sea positiva, es necesario que el sostenedor defina y acuerde con el equipo directivo la forma en que se organizará el establecimiento, lo que hace posible una gestión institucional coordinada y eficaz. A su vez, el director debe propiciar que los distintos actores educativos -incluido él- se identifiquen con la orientación y objetivos del establecimiento y trabajen conjuntamente en función de estos lineamientos, para lo cual es necesario que ejerza un rol activo en la conducción, articulación, apoyo y estímulo de la comunidad educativa. La traducción de la orientación y objetivos del establecimiento en acciones concretas requiere que estos se encuentren claramente definidos y sean compartidos, por lo que un liderazgo efectivo implica también llevar a cabo procesos de planificación institucional sobre la base de datos actualizados, con participación de los diferentes estamentos.

Considerando lo anterior, la dimensión Liderazgo comprende las subdimensiones Liderazgo del sostenedor, Liderazgo del director y Planificación y gestión de resultados.

La entidad sostenedora asume funciones a inicios del presente año, razón por la cual se encuentra en una fase diagnóstica de los establecimientos educacionales a su cargo. En este contexto, se han realizado visitas a las diferentes escuelas con el propósito de conocer su estado situacional y necesidades de apoyo, especialmente en infraestructura, como también en capacitaciones y perfeccionamiento para el equipo docente. Junto con ello, se reconoce que los principales objetivos definidos en el PADEM guardan relación con el mejoramiento de los resultados educativos, el fortalecimiento del rol directivo y el acompañamiento y monitoreo permanente de los PME. Para lo anterior, cuenta con coordinaciones técnico-pedagógicas para Educación Parvularia, Básica y Media, otra para el área de convivencia escolar, además de un encargado de la SEP, quienes deben mantener comunicación directa con los equipos de gestión de los establecimientos.

Aun en este contexto, diversos actores mencionan dificultades para mantener una comunicación fluida con la entidad sostenedora, señalando que esta se limitaría a esporádicos contactos telefónicos o correos electrónicos, así como a encuentros comunales bimensuales de directores, espacios en los que se abordarían temáticas principalmente administrativas o vinculadas a la normativa.

Esta situación limitaría el conocimiento efectivo de las necesidades del Liceo por parte de la entidad sostenedora y por tanto, la entrega de apoyos pertinentes, afectando así la mejora de la gestión escolar.

Asimismo, la comunidad reconoce la ausencia de orientaciones explícitas para la gestión del establecimiento y en particular, en lo que se refiere a lineamientos que permitan abordar la diversidad en el Liceo, atendiendo a su concentración de estudiantes extranjeros y aquellos pertenecientes a pueblos originarios. A su vez, existiría un retraso en la entrega de recursos asociados al PME, lo que es percibido como un obstaculizador para la implementación de las acciones planificadas para la mejora institucional.

Por su parte, el liderazgo del equipo directivo se ha focalizado progresivamente en aspectos pedagógicos y en este marco, tanto el equipo técnico como el director participan en el proceso de observación de clases y la respectiva retroalimentación posterior al profesor. Del mismo modo, la dirección lidera los consejos técnicos y mantiene una presencia activa en diversos momentos y lugares de la jornada escolar, entre otros, recreos, almuerzos, ceremonias y actos. Además, frente a la inasistencia de docentes, asume la conducción de las clases, evitando interrumpir el proceso educativo. Conjuntamente y de acuerdo a lo señalado, el director tendría una positiva disposición para atender las inquietudes y necesidades de docentes, estudiantes y apoderados, estamentos con los que mantiene una comunicación fluida tanto en instancias formales como informales. En estos espacios, transmitiría un mensaje de optimismo y confianza respecto a las capacidades y posibilidades de logro y superación de estudiantes y docentes, todo lo cual habría contribuido a generar altas expectativas en la comunidad educativa. Al respecto, el 95% de los docentes encuestados considera que la comunidad se caracteriza por contar con profesores que se proponen metas altas a lograr con sus estudiantes; datos que son coherentes con lo reportado por los estudiantes encuestados, quienes en un 77% señalan que sus profesores confían en que pueden lograr lo que se propongan.

Sin embargo, diversos actores señalan dificultades en la definición de metas explícitas y en la entrega de lineamientos que guíen el quehacer institucional, en particular respecto a la concreción de los sellos de aprendizajes de calidad y la valoración de la diversidad cultural del estudiantado. Por ejemplo, la comunidad reconoce que el equipo directivo promueve en términos generales una convivencia intercultural, pero señala que se requieren directrices y objetivos específicos, los que debieran estar declarados tanto en el Proyecto Educativo del Liceo como en su Plan de Mejoramiento.

De igual modo y aun cuando el equipo directivo se reúne semanalmente para tratar diversos asuntos del quehacer institucional, no estaría asegurada la participación de todos sus miembros, principalmente debido a situaciones emergentes que son necesarias de ser atendidas de forma inmediata, requiriendo la presencia de alguno de sus integrantes. Esta dificultad se encuentra expresada en su Autoevaluación Institucional, donde se reconoce la necesidad de mejorar los

canales de comunicación y el trabajo en equipo entre los encargados de liderar el establecimiento. Ello pudiese debilitar la articulación entre los integrantes del equipo directivo, dificultándose la determinación de acuerdos en torno a las materias tratadas, particularmente en la construcción de una mirada común sobre el modo de concretar la valoración de la diversidad desde una perspectiva pedagógica. Asimismo, dificultaría el consenso de metas y la definición de lineamientos orientados a logro de los objetivos propuestos.

Respecto de las herramientas de gestión, en 2015 se realiza una actualización del Proyecto Educativo en el marco de las jornadas ministeriales, ocasión en que se discutió en torno a su visión, misión y sellos. A partir de entonces y anualmente, este ha sido actualizado por el equipo directivo y socializado luego a docentes y asistentes profesionales, así como entregado a los apoderados al momento de la matrícula y difundido permanentemente a través de afiches. Este documento enfatiza los sentidos y valores institucionales, pero carece de elementos distintivos del Liceo, tales como el número de estudiantes extranjeros y pertenecientes a pueblos originarios. En este marco, diversos estamentos reconocen que la escuela carece de un énfasis institucional que otorgue mayor relevancia a la interculturalidad característica de la comunidad, lo que repercutiría en la limitada implementación y la ausencia de adecuaciones didácticas para el aprendizaje de estos estudiantes, asuntos que se abordarán en detalle en la dimensión de Gestión Pedagógica. Esto es relevante, ya que afectaría el desarrollo efectivo de su sello relativo a valorar y promover la diversidad cultural del estudiantado en todas sus formas.

Por su parte, tanto la Fase Estratégica como la Fase Anual del PME son elaboradas por el equipo directivo, quien luego socializa sus principales objetivos y acciones a los docentes y asistentes profesionales en el Consejo de Profesores. No obstante, se advierte desconocimiento por parte de algunos actores de los objetivos estratégicos y las iniciativas implementadas, lo que podría debilitar el involucramiento y compromiso de la comunidad educativa con los propósitos institucionales. Cabe señalar que las acciones del PME 2018 apuntan principalmente a fortalecer la gestión curricular y el apoyo al desarrollo de los estudiantes y aunque se advierte la presencia de algunas acciones que tienden a favorecer la inclusión.

En tanto, el monitoreo del PME es responsabilidad de UTP, quien recopila medios de verificación de los distintos departamentos y equipos de trabajo, los que luego registra en la plataforma de dicho plan, comprobando así el grado de implementación de las diferentes iniciativas e identificando las causas que explican dicho nivel de ejecución. Sin embargo, no se advierten instancias para el seguimiento que permitan reflexionar en torno a facilitadores u obstaculizadores de las iniciativas ejecutadas, lo que limitaría la posibilidad de introducir los ajustes requeridos. Del mismo modo, aunque se reconoce una evaluación anual final del PME en el Consejo de Profesores, esta se limita a medir el porcentaje de implementación final de las acciones, sin una reflexión que permita identificar su incidencia y contribución a la mejora de los aprendizajes. Lo anterior dificultaría tomar decisión es para realizar adecuaciones y reformulaciones a la planificación del año siguiente, además de identificar el aporte al logro de los objetivos definidos por la escuela en la Fase Estratégica, limitando con ello el fortalecimiento de su propuesta de mejoramiento continuo.

Cabe señalar que aun cuando el Liceo dispone de variados datos para la toma de decisiones y la formulación de remediales, principalmente los resultados Simce, los Cuestionarios respecto a los indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y los resultados de Evaluación Progresiva de la Agencia de Calidad, el uso de estos es acotado. En este sentido, se reflexiona en torno a estos datos en los consejos de profesores, sin embargo no existen procedimientos de análisis que permitan obtener conclusiones relevantes, dado que según explican se discuten más bien impresiones o percepciones que posteriormente no se organizan. A su vez, en otros ámbitos se advierte que el Liceo se priva de recabar información relevante que permita, por ejemplo, conocer y caracterizar a las familias de los estudiantes extranjeros, las que se conocen de forma parcial y principalmente a partir de percepciones generales. Del mismo modo, no se cuenta con datos que indiquen el nivel de uso y efectividad de los recursos educativos con los que se dispone, aspecto que como se verá en Gestión de Recursos es problemático para el establecimiento.

Por último, variados estamentos reconocen que actualmente se encuentran ejecutando una serie de acciones para el desarrollo formativo de los estudiantes, las que se desarrollarían sin contar con mayor evidencia que justifique su

implementación. Así, las dificultades referidas por un lado, a la falta de sistematización de información y por otro, a la débil generación de otros datos, ha dificultado la toma de decisiones pertinentes para la gestión institucional y la definición de focos de mejora que favorezcan la consecución de los objetivos propuestos para la calidad de los aprendizajes.

Dimensión Liderazgo ²²

La dimensión Gestión Pedagógica comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades.

La gestión pedagógica constituye el eje del quehacer de cada establecimiento, ya que este tiene por objetivo central lograr el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes. Para ello, es necesario que los profesores, el equipo técnico-pedagógico y el director trabajen de manera coordinada y colaborativa. La principal labor de estos últimos es asegurar la implementación curricular mediante la realización de tareas de programación, apoyo y seguimiento del proceso educativo.

Por su parte, la responsabilidad primordial de los profesores es llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, lo que implica el uso de estrategias pedagógicas adecuadas y el monitoreo de la evolución de sus estudiantes.

A esto se suma un elemento fundamental del trabajo pedagógico: la consideración de las características particulares de los educandos. En este sentido, el establecimiento debe hacerse cargo de responder a la diversidad de

22 Ob. Cit.

necesidades de sus estudiantes, en miras de superar las dificultades que pudieran entorpecer su desarrollo, así como de favorecer el despliegue de sus potencialidades.

Considerando lo anterior, la dimensión Gestión Pedagógica comprende las subdimensiones Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula, y Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

En el Diagnóstico Institucional se identifican dificultades en la implementación del currículum, principalmente debido a una débil apropiación de las Bases Curriculares, estrategias didácticas poco efectivas, escaso trabajo en torno al desarrollo de habilidades y falta de sistematicidad del acompañamiento al profesor en el aula. A partir de ello, el equipo técnico-pedagógico ha centrado su trabajo en fortalecer la preparación de la enseñanza y mejorar las prácticas pedagógicas al interior de la sala de clases. De este modo, se han definido ciertos lineamientos institucionales para el monitoreo de la cobertura curricular, la planificación de clases, la implementación del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA), un plan de fomento lector, el desarrollo de las evaluaciones de aprendizaje y el acompañamiento docente al aula. Dichos lineamientos han contribuido a establecer ciertos marcos de acción para organizar e implementar el proceso pedagógico, aunque la mayoría no ha logrado incidir en la práctica docente, puesto que presentan dificultades relacionadas con la sistematicidad en su aplicación o apuntan a orientar procesos organizativos, sin lograr configurarse en una guía efectiva para resguardar la calidad del proceso de enseñanza.

En primer lugar, para el monitoreo de la implementación del currículum el equipo técnico triangula las planificaciones, los libros de clases y los cuadernos de los estudiantes. Sin embargo, no se menciona la frecuencia con que realiza este proceso ni las decisiones que se toman a partir de sus resultados. Esta situación dificulta identificar los objetivos de aprendizaje no abordados o no logrados, para su eventual reorganización en pos del cumplimiento del currículum vigente. Por su parte, la planificación de la enseñanza conjuga dos acciones, por un lado, el equipo directivo elabora y entrega a los docentes una planificación anual que incorpora una calendarización con los Objetivos de Aprendizaje (OA) y por otra, los profesores deben generar una planificación mensual de acuerdo a un formato común. Dichos instrumentos deben ser entregados al equipo técnico

mensualmente para su revisión, existiendo luego espacios que no están formalmente resguardados para que la evaluadora curricularista indique observaciones sobre aquellos aspectos que debiesen ser mejorados. En este sentido, un 71% de los profesores encuestados señala que el equipo técnico analiza y da sugerencias para optimizar las planificaciones de clases.

En tanto y a partir de la promulgación del Decreto 83 y la instalación del PIE en el Liceo, UTP y los docentes han acordado implementar el DUA, con el propósito de incorporar estrategias de enseñanza diversificadas que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes, contribuyendo además a materializar sus sellos institucionales -aprendizajes de calidad y respeto a la diversidad de ritmos y necesidades de los estudiantes. La incorporación de este diseño en las planificaciones, se emprenda partir del trabajo colaborativo entre el equipo de integración y los profesores y para ello, se reúnen semanalmente y realizan adecuaciones curriculares, elaboran evaluaciones diferenciadas y acuerdan acciones de co-enseñanza en el aula, específicamente determinar en qué momento de la clase intervendrán los profesionales PIE. Sin embargo, la comunidad reconoce que este trabajo de articulación es aún incipiente y su contribución a la dinámica de la clase limitada, esto último, dado por una acción en el aula que se concentra preferentemente en la atención a las dificultades específicas de algunos estudiantes, la mantención del orden o la distribución de materiales. Asimismo, la diversificación de estrategias es también limitada, lo que se advierte por ejemplo, en la ausencia de adaptaciones curriculares para estudiantes extranjeros y cuando estas han tenido lugar, han sido acciones más bien discrecionales frente a casos particulares, pues no existen lineamientos para tales efectos. Con todo, el incipiente nivel de implementación del DUA, dificultaría concretar el sello institucional relativo a la valoración y el apoyo a la diversidad de sus estudiantes.

Por su parte, el plan lector contempla la lectura de un texto semestral en 1º básico y dos a partir de 2º básico, los que son leídos en la biblioteca CRA, lo que a juicio de los consultados habría favorecido orientar el proceso de lectura de los alumnos y fortalecer su comprensión lectora. Este plan se complementa con la directriz de incorporar preguntas de comprensión lectora en todas las evaluaciones, lo que de

acuerdo a la revisión documental realizada por el equipo evaluador, sólo pudo observarse en Lenguaje y Matemática y ocasionalmente en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que daría cuenta de que esta modalidad se encontraría aún en una fase de instalación.

Otro lineamiento corresponde a los instrumentos de evaluación, acordándose un formato común que explicita los Objetivos de Aprendizaje, los indicadores de evaluación, las instrucciones generales y los puntajes asignados a los distintos reactivos. No obstante, a partir de su revisión, se advierten algunas dificultades respecto a que no se explicitan las habilidades a evaluar, algunos de los indicadores no son coherentes con los OA y predominan ítems de selección múltiple, verdadero o falso o llenado de frases, sin fomentar preguntas abiertas que den la posibilidad a los estudiantes de fundamentar, argumentar o crear. En este marco, las evaluaciones en su mayoría ponderan habilidades de primer orden, como identificar, reconocer, representar, ordenar, describir, comparar, y en restringidas ocasiones relacionar y aplicar.

En tanto, el proceso de acompañamiento al aula considera la aplicación de una pauta de observación de clases elaborada por el equipo directivo a partir de los criterios propuestos por los Estándares Indicativos del Desempeño (EID) y los indicadores del Marco de la Buena Enseñanza (MBE), para posteriormente ser socializada y consensuada a los docentes en el Consejo de Profesores. Para llevar a cabo las visitas, existe un calendario que considera dos semestrales a cada docente realizadas por el director, la jefa técnica, la evaluadora curricularista o la encargada de Convivencia Escolar y considera una retroalimentación orientada a la identificación de fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas y a partir de ella, la definición compromisos, los que no necesariamente son monitoreados posteriormente, pudiendo debilitar este proceso. La información emanada del acompañamiento al aula sólo es analizada entre UTP y los profesores observados, sin considerar instancias colaborativas que permitan convertirla en conocimiento contextualizado desde una mirada global, lo que ha dificultado a el Liceo determinar con especificidad sus dificultades en el aula, obstaculizando así la mejora permanente de las clases y el potencial para determinar, por ejemplo, necesidades de capacitación o apoyos específicos a la labor docente.

Parte de estas debilidades en los lineamientos de gestión curricular podrían vincularse con los resultados obtenidos por el Liceo en la evaluación Simce del periodo 2015-2017, donde de acuerdo a los Estándares de Aprendizaje, la mayoría de los estudiantes de 4° básico se ubica en el Nivel Insuficiente tanto en Comprensión Lectura como en Matemática. Ello da cuenta que dichos alumnos no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipuladas en el currículum para el periodo evaluado.

En el caso de 8° básico, no se reportan resultados según Estándares de Aprendizaje debido a que estos deben ser actualizados.

Por tanto, es importante a continuación dar a conocer los principales hallazgos reportados por la observación de clases realizadas durante la Visita, cuyas mayores dificultades se observan en las metodologías de enseñanza, específicamente en lo que respecta al proceso de retroalimentación, las conexiones de los contenidos con las experiencias y vida cotidiana de los estudiantes y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

En relación al proceso de retroalimentación, en la totalidad de las clases observadas los docentes realizan preguntas sobre los contenidos tratados, pero sólo dirigidas a la constatación de información ya expuesta o a su clasificación, no evidenciándose preguntas o actividades que fomenten habilidades de orden superior, situación similar a lo que ocurre en las evaluaciones. Así, frente al desempeño de los alumnos, la retroalimentación se limita a la entrega de reconocimientos generales o bien a señalarlas respuestas erróneas que son corregidas por los propios profesores, sin especificar la índole de los desaciertos. A su vez, en la totalidad de las clases las actividades propuestas no apuntan al desarrollo de habilidades más complejas y desafiantes para los estudiantes, quienes sólo logran formular preguntas para verificar instrucciones o procedimientos, sin avanzar a una reflexión en torno a sus aprendizajes. Complementariamente, algunos actores reconocen dificultades para propiciar que los estudiantes desarrollen aprendizajes que les resulten significativos, lo que se pudo constatar en 6 de las 8 clases observadas, donde las conexiones que realizan los docentes con las experiencias de sus alumnos son reducidas, de forma tal que durante la exposición de los contenidos no hacen referencia a su

vida cotidiana y se limitan esporádicamente a retomar contenidos trabajados en sesiones anteriores, especialmente al inicio de la clase. Del mismo modo, no se señala de forma explícita la utilidad de los contenidos abordados o la aplicación de lo aprendido en otros contextos, excepto en dos ocasiones en que los profesores explicitan la importancia de preservar la identidad cultural y el autocuidado de la salud.

Pese a estas dificultades, diversos actores sostienen que las clases se caracterizan por una adecuada gestión del tiempo y para ello, cuentan con un lineamiento de estructura de clase, práctica instalada en el Liceo y que se vio fortalecida por la implementación del PAC. Así, los docentes diseñan sus clases a partir de momentos destinados al inicio, desarrollo y cierre, lo que es coherente con lo observado por el equipo de evaluadores. En efecto, se aprecian niveles de desarrollo adecuados en los indicadores de organización de la clase y en gestión del tiempo para la enseñanza, lo que podría constituirse en una sólida base para que el Liceo avance hacia la mejora de las estrategias pedagógicas en el aula. A su vez, en 6 de las 8 clases observadas hubo rutinas que favorecieron la optimización del tiempo y organización de la clase, entre ellas, formación de los estudiantes al ingreso al aula, turnos para tomar la palabra, ejercicios de activación de la atención y distribución ordenada de los materiales y guías de estudio. Así también, existe eficiencia por parte de los profesores en las actividades administrativas, por ejemplo, pasan la lista o entregan material mientras los estudiantes se encuentran trabajando en otras actividades y en 6 de las 8 clases los profesores están permanentemente proponiendo tareas que mantienen a sus alumnos atentos y trabajando, principalmente guías, lectura de textos, resolución de ejercicios y preguntas de seguimiento al aprendizaje.

Por último, en 6 de las 8 clases los profesores dedican tiempo para facilitar la apropiación de contenidos y procedimientos, con definiciones y explicaciones claras y preguntas para que los estudiantes participen, lo que es corroborado por el 81% de los alumnos encuestados, quienes consideran que los profesores enseñan la materia con claridad. Del mismo modo, los profesores realizan preguntas para asegurarse que los estudiantes hayan comprendido, recurriendo además a variadas formas de ejemplificación, con dibujos, uso de material concreto o proyección de ilustraciones sobre la pizarra.

Por otra parte, la institución dispone de equipos de trabajo que contribuyen a fortalecer el desarrollo académico y socioemocional de sus estudiantes, con el ya mencionado equipo psicosocial y el de integración, además de un equipo de co-docencia que colabora de 1º a 4º básico con estudiantes que no han logrado consolidar el proceso lector y de 7º hasta 3º Medio con aquellos que presenten dificultades en la asignatura de Matemática. En el caso de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, es el profesor jefe el encargado de identificarlos a partir de la aplicación de pruebas diagnósticas al inicio del año, para luego ser derivados a la psicopedagoga del PIE, quien en conjunto con el docente, completa un formulario de necesidades psicopedagógicas. Con este procedimiento se determina si el estudiante debe ser evaluado e incorporado al trabajo del equipo PIE o bien ser derivado al equipo de co-docencia. De acuerdo a lo reportado por diferentes actores, estas acciones han sido efectivas para pesquisar las dificultades de aprendizaje, distinguiendo aquellas que se constituyen en trastornos específicos o sólo requieren refuerzo adicional, como también para la entrega de apoyos personalizados.

Por su parte, frente a dificultades conductuales y socio-afectivas, también son los docentes quienes están a cargo de su identificación y derivación a la encargada de Convivencia Escolar o a los psicólogos del equipo psicosocial, los que en caso de ser necesario, derivan a profesionales externos financiados con fondos SEP, acción que ha contribuido a responder oportunamente a situaciones de vulneración de derechos y trastornos afectivos o conductuales. Para estos casos, el equipo de apoyo mantiene comunicación permanente con los profesores, informándoles acerca del estado de avance y entregándoles orientaciones respecto a cómo actuar en el aula. Con todo, la comunidad valora a estos equipos de apoyo del Liceo, en tanto han favorecido la detección temprana de los estudiantes con dificultades y su intervención pertinente.

Dimensión Formación y Convivencia²³

La dimensión Formación y Convivencia comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes, de acuerdo al Proyecto Educativo de cada institución y al currículum vigente. Esta dimensión se apoya

tanto en la implementación de acciones formativas transversales como específicas. Dado que el Liceo es el segundo espacio –después de la familia– donde los niños aprenden a relacionarse consigo mismos y con el entorno, las experiencias e interacciones que ahí se viven son esenciales para su desarrollo personal y social. Por este motivo resulta necesario que el establecimiento, según su orientación, intencionalidad, formación de los estudiantes proporcionándoles herramientas, valores y vivencias que les permitan cuidar su bienestar físico y emocional, y también vincularse de manera sana con los demás y con el medio en general. Estos aprendizajes son fundamentalmente experienciales, por lo que el ambiente y las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa son la principal herramienta de enseñanza, lo que hace necesario propiciar una convivencia donde prime el respeto, el buen trato y la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad. Todo lo anterior, además de permitir el adecuado despliegue de los procesos educativos, favorece en los educandos el desarrollo de una autoestima positiva y de habilidades para relacionarse con los demás y para participar constructivamente en la sociedad. Considerando lo anterior, la dimensión Formación y Convivencia comprende las subdimensiones Formación, Convivencia y Participación y vida democrática. El área de Formación y Convivencia Escolar está a cargo de un equipo constituido por la encargada del área, la orientadora, inspección general y la dupla psicosocial, quienes realizan variadas acciones destinadas a la formación integral de los estudiantes, entre las que se cuentan talleres mensuales a cargo de dicha dupla con el apoyo de profesionales de redes externas y dirigidos a prevenir conductas de riesgo, principalmente consumo de alcohol y drogas. Estos talleres son complementados con las clases de Orientación, para lo cual la orientadora entrega planificaciones en concordancia con los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Del mismo modo, se aprecian afiches que refieren a la importancia de desarrollar hábitos de vida saludable -alimentación y actividad física- y otros relacionados con sexualidad responsable y prevención de embarazo adolescente.

Complementariamente, el establecimiento cuenta con un Plan de Formación Ciudadana que define una hora pedagógica en la asignatura de Actividades de Formación Complementaria (AFC), donde se dialoga y reflexiona en torno a derechos humanos y civiles, actitudes para vivir en democracia y diversidad cultural, entre otros temas afines. Esta acción, de acuerdo a lo reportado por algunos estamentos, ha favorecido el desarrollo de habilidades para convivir y participar democráticamente en un contexto intercultural, contribuyendo así en la integración de estudiantes extranjeros y descendencia de pueblos originarios. Sin embargo, se advierten inconvenientes con la planificación de las acciones relativas al Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, las que son elaboradas individualmente por distintos miembros del profesorado, sin ser socializadas, por lo que la mayoría de los actores dice desconocer dicho plan, el que tampoco contaría con objetivos, plazos y responsables claros.

De igual modo, el Liceo carece de una planificación articulada de todas las iniciativas emprendidas y que se encuentre en coherencia con los valores definidos en su Proyecto Educativo, de forma tal que en opinión de diversos estamentos se realiza una multiplicidad de acciones, sin analizar su pertinencia en relación a la propuesta de la escuela o su impacto en los estudiantes. A modo de ilustración, existen máquinas de ejercicios en los patios que no son utilizadas por los estudiantes, debido a que ello no se fomenta, desaprovechándose así un recurso que podría promover los hábitos de vida saludable. Así, las dificultades anteriormente señaladas podrían por una parte, limitar la propuesta formativa del establecimiento y por otra, obstaculizar la evaluación de las acciones emprendidas para distinguir aquellas que resultan efectivas o las que deben ser ajustadas.

En otro ámbito, la comunidad reconoce a los docentes, especialmente a los profesores jefe, como actores relevantes en la formación integral de los estudiantes, distinguiéndolos por su apoyo permanente en conducta, hábitos de estudio y responsabilidad escolar.

De acuerdo a lo señalado, muestran disposición para conocer las dificultades de los alumnos y sus familias en espacios de conversación informales o citaciones a los padres, lo que permite construir una relación de confianza.

Al respecto, el 81% de los apoderados encuestados valora las orientaciones que el profesor jefe les entrega para apoyar a sus hijos, mientras que el 86% de los

estudiantes su atención ante notas bajas o problemas conductuales. En este sentido, estos docentes se han constituido en referentes relevantes del proceso formativo, lo que podría ser en un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, diferentes actores indican que la comunidad ha logrado construir un clima escolar positivo, caracterizado por el buen trato y el respeto entre todos sus miembros. En este sentido, reconocen que docentes y asistentes de la educación promueven de manera transversal y cotidiana que los estudiantes respeten normas, corrijan conductas irrespetuosas, resuelvan conflictos de forma pacífica y eviten juegos peligrosos. Al respecto, el 79% de los apoderados encuestados considera que en el Liceo se enseña a respetar a todas las personas, sin hacer diferencias por su nacionalidad, creencias religiosas, características físicas o de cualquier otro tipo. Se indica además, que vela por la integridad física y psicológica de los alumnos, puesto que cuenta con procedimientos efectivos, tales como controles en el ingreso y salida, atención permanente en portería y monitoreo en patios, pasillos y escaleras, lo que se ha visto favorecido por la utilización de transmisores y receptores portátiles que mantienen permanente comunicados a los inspectores de patio.

Junto a lo anterior y frente a dificultades conductuales, el Liceo cuenta con un Manual de Convivencia Escolar, cuya elaboración y actualización ha incluido la participación de los distintos estamentos, por ejemplo, en los consejos de profesores, las reuniones de apoderados y el Consejo de Curso. Para su socialización, se entrega a los padres un ejemplar resumido al momento de matrícula y analizado durante la primera reunión de apoderados. Este instrumento contempla protocolos frente a situaciones de acoso escolar, violencia, hurtos y consumo de drogas, entre otros y ha favorecido a la escuela contar con procedimientos claros y conocidos para afrontar situaciones que podrían afectar el clima de convivencia que la comunidad ha logrado construir.

En este contexto, los distintos actores declaran que este clima positivo ha impactado en el ambiente de aprendizaje en el aula, lo que pudo apreciarse en las clases observadas durante la Visita, en las que prima una comunicación respetuosa y de buen trato de los docentes hacia los estudiantes, a quienes llaman por su nombre y en un tono amable. Del mismo modo, los alumnos

escuchan con atención las explicaciones e instrucciones, respetan turnos y no interrumpen cuando sus pares se expresan.

Además, en 6 de las 8 clases se aprecia un ambiente de preocupación por las necesidades académicas y socioemocionales de los estudiantes, las que son atendidas oportunamente por el profesor, con permanente disposición a responder preguntas o inquietudes, así como solicitudes de material o guías de apoyo. A su vez, los docentes muestran la capacidad para reinvolucrarlos cuando se distraen, invitándolos a participar, preguntándoles si tienen dudas o simplemente solicitándoles que vuelvan a poner atención.

A su vez y como se ha señalado, el Liceo se caracteriza por la valoración de la diversidad y el rechazo a cualquier forma de discriminación y en este contexto, los estudiantes extranjeros y de ascendencia indígena dicen sentirse acogidos, incluidos, respetados y apreciados. Ello se ve facilitado también por distintas acciones que impulsan el respeto por la diversidad cultural, tales como muestras gastronómicas y de vestimentas y bailes típicos, así como variadas expresiones culturales de las naciones de origen de los estudiantes extranjeros, las que adquieren un lugar de relevancia en las celebraciones del Día de la familia y el Día del respeto a la diversidad cultural.

Los factores antes descritos han contribuido a que los actores desarrollen un elevado sentido de pertenencia e identificación hacia la institución, proceso paulatino y no exento de dificultades. Este sentido de pertenencia comienza a consolidarse con la elaboración participativa del Proyecto Educativo y la permanente difusión de aspectos centrales de su visión, misión y sellos, ello, por medio de afiches, folletos, ceremonias y lemas, por ejemplo “¡Juntos haremos la diferencia!” Así también, a este sentido de pertenencia ha contribuido la elaboración y edición colaborativa del anuario de los estudiantes egresados de 4° Medio, como también la exhibición en distintos espacios de trofeos y galvanos obtenidos en certámenes deportivos o artísticos, lo que aporta a una identificación favorable con el establecimiento. En efecto, el 87% de los estudiantes encuestados dice sentirse orgulloso de pertenecer al Liceo.

En relación a los espacios de participación, el establecimiento cuenta con un Consejo Escolar que se reúne periódicamente con representantes de todos los estamentos, aun cuando algunos declaran no identificarlos y además, advierten

dificultades en la socialización e las temáticas y acuerdos ahí tratados. Por ejemplo, el Liceo ha presentado proyectos en el contexto de la iniciativa ministerial Movámonos por la educación pública destinados a ornamentar con motivos educativos espacios del Liceo, por ejemplo, tablas de multiplicar en peldaños de las escaleras, pero la mayoría de los estamentos dice desconocer los proyectos elaborados. Otros espacios de participación son el Centro de Padres y el Centro de Alumnos que se reúnen de forma periódica y cuentan con docentes asesores escogidos democráticamente. Sin embargo, tanto apoderados como estudiantes manifiestan no tener claridad sobre los alcances de dichas instancias, lo que conlleva a que sus tareas se concentren en la organización de celebraciones, aniversarios, día del profesor y día del alumno, distanciándose de aspectos que efectivamente impacten en dimensiones académicas o formativas. Adicionalmente, el Centro de Padres tampoco ha logrado comprometer de forma masiva a los apoderados. Así, la escasa participación de algunos estamentos, en particular estudiantes y apoderados, ha privado al Liceo la posibilidad de enriquecer las discusiones relativas a temas formativos y pedagógicos, lo que dificultaría el involucramiento de todos los actores con los objetivos institucionales y con ello, afectar al consolidado sentido de pertenencia y adhesión al Proyecto Educativo.

Finalmente, para la comunicación efectiva con la comunidad, el Liceo ha dispuesto distintas acciones, disponiendo los apoderados de reuniones mensuales y un horario de atención individual, instancias que buscan mantener a la familia informada de la situación de sus hijos y de las acciones que realiza la institución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conjuntamente, se cuenta con un boletín informativo trimestral que da a conocer las principales acciones realizadas y paneles informativos ubicados en distintos sectores del establecimiento. Al respecto, el 95% de los docentes encuestados considera que el Liceo mantiene a los padres informados de temáticas relevantes. En definitiva, las acciones emprendidas para facilitar la comunicación han permitido a la comunidad estar informada sobre los distintos aspectos de la gestión escolar, lo que pudiese ser una oportunidad para desarrollar una alianza efectiva entre las familias y la escuela, comprometiéndolas con los desafíos y objetivos institucionales.

Dimensión Gestión de Recursos²⁴

La dimensión Gestión de Recursos comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a contar con el equipo de trabajo, los recursos financieros y materiales, y las redes externas necesarios para la adecuada implementación de los procesos educativos.

La gestión de recursos es clave para el funcionamiento del establecimiento, ya que provee el soporte para el desarrollo de la labor educativa. Dado que los profesores son el factor dependiente del Liceo que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, resulta esencial que el establecimiento gestione las acciones necesarias para contar con un equipo de trabajo suficiente, competente y comprometido, lo que implica, entre otras cosas, ofrecer buenas condiciones laborales, retroalimentar al personal respecto de su desempeño y promover el perfeccionamiento profesional. También se debe asegurar la provisión, administración y optimización de los recursos económicos, dado que estos condicionan significativamente el funcionamiento del establecimiento, afectando su viabilidad y continuidad en el tiempo. Junto con lo anterior, la gestión de redes y oportunidades de apoyo son fundamentales para maximizar los recursos disponibles y las capacidades institucionales y potenciar el desarrollo del Proyecto Educativo. Por su parte, la infraestructura, el equipamiento y los materiales educativos permiten y facilitan la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, por lo que el establecimiento también debe asegurar que estos sean suficientes, apropiados y se encuentren en buenas condiciones.

Considerando lo anterior, la dimensión Gestión de Recursos comprende las subdimensiones Gestión de personal, Gestión de recursos financieros y Gestión de recursos educativos .

En el establecimiento predomina un clima laboral positivo, caracterizado por relaciones de apoyo, colaboración y respeto entre el personal, así como una comunicación abierta y fluida, todo lo cual contribuye a un ambiente donde el personal se siente valorado y reconocido por sus pares, además de contar con las condiciones necesarias para desempeñar la labor educativa.

24 Ob. cit.

Este positivo climalaboral propicia condiciones de cooperación y solidaridad favorables para el trabajo en equipo, lo que ha permitido afrontar las dificultades y desafíos propios de sus funciones. Al respecto, el 95% de los docentes encuestados dice sentirse orgulloso de trabajar en el establecimiento y el 82% considera que el ambiente de trabajo es desafiante y motivador. Lo anterior favorece que el personal se sienta motivado para realizar sus funciones y comprometido con el logro de los objetivos institucionales, lo que contribuiría a mejorar el funcionamiento del Liceo.

Aun en este contexto, se han presentado algunos inconvenientes relativos a la evaluación de desempeño y entrega de incentivos y reconocimientos, como también en las oportunidades de capacitación. En efecto, dicha evaluación se realiza al menos una vez al año a partir de una pauta estructurada en los ámbitos técnico-pedagógico, ponderado por la jefa técnica y la evaluadora; el de Convivencia, ponderado por la encargada y el inspector general y la gestión administrativa a cargo de dirección. No obstante, se advierten discrepancias en su implementación y es así como unos indican desconocer dicho proceso, mientras que otros sostienen ser evaluados únicamente a partir del acompañamiento en el aula. En definitiva, la instalación de procesos evaluativos que no han logrado consolidarse y ser reconocidos por todos los funcionarios, afectaría la efectiva mejora de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, el reconocimiento del desempeño se realiza mediante felicitaciones del director en los consejos de profesores y en actos semestrales, quien adicionalmente envía notas a los docentes destacados, mientras que en el acceso del establecimiento se publica la lista de los profesionales que han obtenido un alta categoría en la Evaluación Docente Más. Sin embargo, diversos funcionarios señalan que estas distinciones son realizadas a partir de percepciones, sin que se reconozca un sistema que garantice objetividad, lo que podría afectar el sentido que tiene una evaluación y que dice relación con motivar al personal y mejorar su desempeño. Por su parte, el Liceo ha diseñado una encuesta para docentes, con objeto de identificar preferencias y necesidades de capacitación y cuya sistematización está a cargo de la Unidad Técnica Pedagógica, sin embargo, esta propuesta no ha logrado implementarse. En lo concreto, los profesores han sido capacitados en temáticas de resolución pacífica de conflictos y asertividad,

jornadas que se realizan en los consejos técnicos a cargo del psicólogo PIE, pero carecen de capacitaciones en el área pedagógica, reconociéndose tan sólo algunas instancias organizadas por la entidad sostenedora, dirigidas principalmente a miembros del equipo PIE. En este sentido, sólo un 43% de los docentes encuestados reconoce un plan anual de capacitación y perfeccionamiento que permita potenciar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de orden superior.

Por otra parte, cabe señalar que el Liceo ha experimentado un alza sostenida de la matrícula desde 2015 a la fecha, la que se ha visto favorecida por un conjunto de acciones orientadas a atraer nuevas familias, instancia en que se promociona el proyecto educativo y se entregan folletos dando a conocer los sellos y principales recursos disponibles. Adicionalmente, se acude a la sede de la COMDES, así como a dependencias de la DEPROV y de la Gobernación Provincial, para atraer a estudiantes extranjeros. En este contexto, diversos actores indican que el positivo clima escolar es un factor importante en la elección de las nuevas familias. A su vez, para los estudiantes extranjeros el Liceo cuenta con procedimientos destinados a evaluar sus aprendizajes a cargo de la jefa técnica y la evaluadora curricularista, quienes elaboran los instrumentos que permiten identificar el nivel de aprendizaje y así definir el curso al que asistirá el alumno, a la vez de facilitar que estos estudiantes puedan realizar el trámite para acceder a la matrícula provisoria. Lo anterior da cuenta que las acciones propuestas para aumentar la matrícula han sido efectivas, lo que favorece la continuidad del Proyecto Educativo.

A su vez, el Liceo cuenta con el apoyo de diferentes redes externas, tales como la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas con talleres de Habilidades para la Vida (HPV), los Centros de Salud Familiar que ofrecen talleres de hábitos vida saludable, además de atención médica y dental y SENDA, que colabora con talleres de prevención del consumo de alcohol y drogas y la Oficina de Protección de Derechos para la Infancia que contribuye en casos de vulneración.

Adicionalmente, existe un convenio con una universidad pública, que permite a la profesora de Ciencias acceder al Programa ICEC.

Complementariamente, el Liceo cuenta con el apoyo de algunas redes destinadas a favorecer la inclusión de los estudiantes extranjeros y en este contexto, recibe apoyo de una fundación que colabora en el proceso de inclusión de las familias

extranjeras, quien ofrece talleres destinados a propiciar la generación de vínculos solidarios e intercambios de experiencias, como también talleres para los docentes, orientados a sensibilizar e informar las bases de una educación intercultural.

Asimismo, es apoyada por el Departamento de Extranjería y Migración, quien asiste con una oficina móvil al Liceo para facilitar los trámites de regularización de su situación migratoria. Para acceder al Identificador Provisorio Escolar (IPE), recibe el apoyo de la DEPROV a través de la Oficina de Atención Ciudadana. Con todo, la gestión de redes ha permitido potenciar aspectos relevantes del Proyecto Educativo Institucional, en particular el desarrollo integral de sus estudiantes, así como el acceso y adaptación de los alumnos extranjeros, elementos que de acuerdo a la comunidad educativa, caracterizan su quehacer.

Por otra parte, la infraestructura del Liceo se encuentra en buen estado y acorde a su matrícula, destacando los laboratorios de Ciencias, Inglés y computación, la sala de Educación Física con trotadoras y máquinas de musculación y las salas de religión Evangélica, comprensión lectora, otra audiovisual y un auditorio. De igual modo, mencionan algunas dificultades en la mantención del orden y el ornato en las distintas dependencias, lo que es coherente con el resultado de la encuesta de asistentes, donde sólo un 45% considera que el Liceo está habitualmente limpia.

A su vez, la mantención y almacenamiento del mobiliario también presenta algunas dificultades, por ejemplo, el laboratorio de Ciencias, la sala PIE y de música carecen de estantes o instalaciones adecuadas que favorezca su administración y uso, todo lo cual afecta el reguardo de su calidad como espacios educativos.

Paralelamente, se aprecian algunos inconvenientes en la incorporación de recursos educativos en el aula y si bien el Liceo cuenta con material concreto, juegos de salón, rompecabezas, modelos, maquetas y portafolios, entre otros, estos son escasamente utilizados, limitando la posibilidad de diversificar las experiencias de aprendizaje y con ello, motivar la participación y favorecer la comprensión de los contenidos y de forma particular, la implementación del DUA. Situación similar ocurre con los recursos tecnológicos y en efecto, sólo en la mitad de las clases observadas se utilizaron proyectores multimedia o computadores portátiles, lo que respondería a los escasos equipos para uso del docente con los

que cuenta el Liceo, como también a su deterioro. En este sentido, aunque existen indicaciones para incorporar su uso en la planificación, ello es discrecional, lo que sumado a la falta de monitoreo dificulta disponer de datos acerca del nivel de uso y efectividad de los recursos educativos.

Por su parte y si bien el laboratorio de computación dispone de suficientes equipos, existen dificultades en mantención y conexión a Internet y al respecto, sólo el 27% de los docentes encuestados considera que la red es adecuada, mientras que sólo un 45% de los estudiantes señala que los computadores con desperfectos son arreglados rápidamente. En tanto, la biblioteca CRA está dotada de textos suficientes, facilitando la implementación del plan lector. Por lo general, este espacio se utiliza principalmente en Lenguaje y también durante los recreos, donde se dispone de un quiosco lector, espacio en el que los alumnos pueden retirar libros, revistas o cómics. Cabe señalar que se trata de un lugar que es frecuentemente visitado por los estudiantes, quienes encuentran ahí textos variados, actualizados y de acuerdo a sus gustos e intereses. Al respecto, el 82% de los docentes encuestados indica que los recursos de la biblioteca CRA están actualizados y son suficientes para que todos los estudiantes puedan trabajar, aunque sólo el 46% de estos últimos lo menciona como un lugar abierto durante toda la jornada.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dimensión Liderazgo

Fortalezas

La dirección se vincula activamente en la gestión pedagógica institucional y mantiene una comunicación fluida con los estamentos, lo cual ha contribuido a desarrollar altas expectativas en la comunidad escolar, así como optimismo y confianza en las capacidades y posibilidades de logro y superación de los estudiantes.

Debilidades

La entidad sostenedora ha presentado dificultades para establecer una comunicación fluida con la escuela y entregar orientaciones y apoyos técnicos respecto de la gestión pedagógica y la diversidad del estudiantado, lo cual podría obstaculizar que esta lleve a cabo una mejora permanente de sus procesos.

El equipo directivo no ha logrado transmitir metas, lineamientos y orientaciones explícitas a los distintos equipos de trabajo para orientar la gestión institucional, lo cual podría obstaculizar la cohesión de los diferentes actores en torno a objetivos y prioridades comunes, especialmente respecto a la mejora de los aprendizajes y la atención de la diversidad.

Las dificultades para evaluar las acciones de mejora emprendidas, junto al limitado uso, sistematización y generación de datos, restringirían la toma de decisiones, desfavoreciendo el mejoramiento permanente de las prácticas y la consecución de los objetivos institucionales.

Dimensión Gestión Pedagógica

Fortalezas

El Liceo dispone de equipos de profesionales que atienden las necesidades académicas y socioemocionales de los estudiantes, apoyando la labor docente y contribuyendo con su desarrollo integral.

El establecimiento evidencia una adecuada organización y gestión del tiempo para la enseñanza en el aula, lo que constituye una base propicia para el mejoramiento del proceso de aprendizaje.

Debilidades

Las metodologías de enseñanza observadas en el aula presentan dificultades en lo que respecta al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas y desafiantes para los estudiantes, el proceso de retroalimentación a su desempeño y la construcción de aprendizajes significativos, lo que incide negativamente en sus niveles de logro.

La incipiente implementación del DUA junto a la inexistencia de lineamientos para potenciar pedagógicamente, podrían dificultar la concreción del sello institucional de valoración de la diversidad definido por el Liceo en su Proyecto Educativo.

Dimensión Formación y Convivencia

Fortalezas

El establecimiento ha logrado construir un clima de convivencia positivo, caracterizado por el buen trato, el respeto y normas claras y compartidas, así como por la valoración de la diversidad cultural de los estudiantes. Todo lo anterior contribuye a la generación de ambientes que favorecen los aprendizajes en el aula.

Los profesores han generado un vínculo de confianza con los apoderados y estudiantes a través del diálogo permanente y la atención a aspectos socio-afectivos y académicos, lo que ha fortalecido su rol orientador en el proceso de desarrollo integral de todos los alumnos.

Debilidades

Si bien el Liceo propone una serie de acciones destinadas a desarrollar aspectos formativos, estas no se encuentran articuladas en un plan coherente con los valores definidos en su Proyecto Educativo, lo que podría dificultar su implementación y evaluación, afectando con ello el cumplimiento de los propósitos establecidos en este ámbito.

Si bien existen espacios formales de participación y representación de la comunidad educativa, se evidencian dificultades en la socialización de sus temáticas y acuerdos, junto a una débil vinculación con aspectos pedagógicos, lo que podría limitar la toma de decisiones conjunta y el compromiso de los estamentos con los objetivos institucionales.

Dimensión Gestión de Recursos

Fortalezas

El establecimiento ha logrado consolidar un clima laboral positivo, caracterizado por relaciones de apoyo mutuo que favorecen el trabajo en equipo y generan un ambiente de confianza y autonomía profesional para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La institución gestiona y utiliza adecuadamente las redes disponibles destinadas a fortalecer el desarrollo y formación de sus estudiantes, así como la inclusión de los alumnos extranjeros, todo lo cual ha potenciado aspectos relevantes de su Proyecto Educativo y en particular la valoración de la diversidad.

El Liceo implementa una serie de acciones destinadas a promover el interés de familias, padres y apoderados por matricular a sus hijos en el Liceo, las que han sido efectivas dada un alza de esta en los últimos años, lo cual contribuye a la continuidad del Proyecto Educativo.

Debilidades

La ausencia de una política de perfeccionamiento docente acorde a las necesidades identificadas, sumado al desconocimiento y confusión en torno a la evaluación del desempeño de los funcionarios, limitarían en el desarrollo profesional de los profesores y con ello, las oportunidades de mejora de las metodologías de enseñanza.

Si bien el Liceo dispone de variados materiales didácticos y recursos tecnológicos orientados a diversificar las experiencias de aprendizaje, no se observan lineamientos técnicos transversales para su uso sistemático en las prácticas de aula, lo que podría mermar el interés de los estudiantes por aprender y la adecuada atención a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

PLAN DE MEJORAMIENTO

DIMENSIÓN	OBJETIVOS	METAS
GESTIÓN PEDAGÓGICA	Revitalizar la propuesta pedagógica del PEI, evaluando la apropiación de los principios pedagógicos, los lineamientos pedagógico curriculares y el currículum vigente de cada asignatura para enriquecer las oportunidades de aprendizaje de los niños, avanzar hacia la excelencia académica, la vida saludable y la sana convivencia.	A fines de 2021: - Más del 80% de los docentes tiene apropiados todos los principios pedagógicos, los lineamientos pedagógico-curriculares y el currículum vigente de cada asignatura. - El 100% del equipo de gestión monitorea y evalúa los principios pedagógicos, los lineamientos pedagógicos curriculares y el currículum vigente. - El indicador Motivación Escolar y Autoestima académica superan los 80 puntos en todos los cursos.
LIDERAZGO	Articular todas las dimensiones del Modelo de Gestión y sus respectivos instrumentos con el PEI del Liceo a través del trabajo comprometido y en equipo para seguir mejorando los resultados de la institución educativa.	A fines de 2021. - el 100% de los instrumentos de Gestión Institucional están alineados con el PEI. Las cuatro dimensiones de proceso del Modelo de Gestión están articuladas entre sí.
CONVIVENCIA ESCOLAR	Mejorar las políticas, procedimientos y prácticas de convivencia escolar que favorezcan un ambiente de respeto, organizado, seguro, sano una formación valórica y saludable a través de la participación, la promoción y la resolución pacífica de conflictos para construir un ambiente propicio para el aprendizaje y la ciudadanía.	A fines de 2021: - Los indicadores de desarrollo social y personal Clima de Convivencia Escolar y Participación Ciudadana obtienen puntajes por sobre los 80 puntos en todos los cursos - Los indicadores de Hábitos de Vida Saludable superan los 75 puntos en todos los cursos.
GESTIÓN DE RECURSOS	Consolidar políticas, procedimientos y prácticas que aseguren el mejoramiento continuo de las condiciones educativas a través del desarrollo de competencias, adquisición, mantenimiento, uso y gestión de redes para multiplicar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	A fines de 2021: - El Liceo tendrá alianzas de cooperación y redes formales de apoyo con al menos 10 instituciones que potencien el PEI. - Más del 80% de los funcionarios del Liceo ha participado en capacitaciones y/o perfeccionamientos asociados al PEI.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	META	ACCIÓN	RESPONSABLE
GESTIÓN PEDAGÓGICA	<p>* Gestión Curricular</p> <p>* Enseñanza y aprendizaje en el aula</p> <p>* Apoyo al desarrollo de los estudiantes</p>	<p>Revitalizar la propuesta pedagógica del PEI, evaluando la apropiación de los principios que participan en academias, talleres y actividades colectivas en relación al año 2020</p> <p>El Liceo cuenta con un inventario actualizado del equipamiento y material educativo para gestionar su mantención, adquisición y reposición.</p> <p>El Liceo cuenta con recursos TIC en funcionamiento para el uso educativo y administrativo</p> <p>Incremento en el uso de los espacios</p>	<p>A fines de 2021: - Más del 80% de los docentes tiene apropiados todos los principios pedagógicos, los lineamientos pedagógico-curriculares y el currículum vigente de cada asignatura. - El 100% del equipo de gestión monitorea y evalúa los principios pedagógicos, los lineamientos pedagógico curriculares y el currículum vigente.</p> <p>El indicador Motivación Escolar y Autoestima académica superan los 80 puntos en todos los cursos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañamiento pedagógico y retroalimentación en el aula 2. Promoción de los principios pedagógicos en el aula 3. Apoyo y acompañamiento psicosocial y psicopedagógico. 4. Uso de TICs, recursos educativos y trabajo de equipo en el aula. 5. Talleres Complementarios. 6. Acompañamiento a estudiantes con rezago escolar. 7. Viaje ancestral intercultural. 8. Apoyo e incentivo a los primeros lectores. 9. Monitoreo de la implementación de la propuesta pedagógica 10. Monitoreo de Planes requeridos por normativa y evaluación de su impacto. 	<p>Equipo UTP</p> <p>Equipo Técnico UTP</p> <p>Equipo Técnico UTP y Orientación</p> <p>Jefe Técnico</p> <p>Curriculista</p> <p>Jefe Técnico Docente</p> <p>Curriculista</p> <p>Jefe Técnico</p> <p>Directora</p>

		<p>pedagógicos extra aula. Incremento en la cantidad y variedad de solicitudes de recursos educativos en el CRA Número de directivos, docentes y asistentes de la educación que han participado en procesos formativos o de capacitación. A fines de 2020 el Liceo habrá gestionado procesos de formación con foco en la propuesta pedagógica del establecimiento los lineamientos pedagógico-curriculares y el currículum vigente de cada asignatura para enriquecer las oportunidades de aprendizaje de los niños,</p>			
--	--	--	--	--	--

		avanzar hacia la excelencia académica, la vida saludable y la sana convivencia.			
LIDERAZGO	Liderazgo del director Planificación y gestión de resultados	Articular todas las dimensiones del Modelo de Gestión y sus respectivos instrumentos con el PEI de la escuela a través del trabajo comprometido y en equipo para seguir mejorando los resultados del Liceo.	A fines de 2022. - el 100% de los instrumentos de Gestión Institucional están alineados con el PEI. Las cuatro dimensiones de proceso del Modelo de Gestión están articuladas entre sí.	1.Aplicación encuesta de satisfacción a padres y apoderados. 2.Acompañamiento Metodológico para la Actualización del PEI. 3. Presencia de la comunidad escolar en la comunidad local. 4.Articulación de las dimensiones del modelo de gestión con el PEI.	Subdirector Directora Directora Directora
CONVIVENCIA ESCOLAR	Formación Convivencia escolar Participación y vida democrática	Mejorar las políticas, procedimientos y prácticas de convivencia escolar que favorezcan un ambiente de respeto, organizado, seguro, sano una formación valórica y	A fines de 2021: - Los indicadores de desarrollo social y personal Clima de Convivencia Escolar y Participación Ciudadana obtienen puntajes por sobre los 80 puntos en todos los cursos - Los indicadores de Hábitos de Vida Saludable superan los 75 puntos en todos los cursos.	1. Academias extraescolares para el desarrollo de talentos y fomento de la participación. 2. Ciclo de Talleres y Exposiciones. 3.Acompañamiento metodológico para la actualización del Reglamento Interno. 4.Reflexión y revisión de las normas de convivencia en aula. 5.Escuela abierta a la comunidad. 6. Aniversario y Celebraciones participativos y ciudadanos. 7. Participación y vida democrática.	Encargado Extraescolar Orientador Directora Encargado de Convivencia Subdirector Subdirector

GESTIÓN RECURSOS	Gestión del personal	<p>saludable a través de la participación, la promoción y la resolución pacífica de conflictos para construir un ambiente propicio para el aprendizaje y la ciudadanía.</p> <p>Consolidar políticas, procedimientos y prácticas que aseguren el mejoramiento</p>	<p>A fines de 2021: - La escuela tendrán alianzas de cooperación y redes formales de apoyo con al menos 10 instituciones que potencien el PEI. - Más del 80% de los funcionarios del Liceo ha participado en capacitaciones y/o perfeccionamientos asociados al PEI.</p>	<p>8. Formación de Hábitos de Vida Saludable. 9. Implementando el Plan Integral de Seguridad Escolar.</p> <p>1.Capacitación a personal del Liceo. 2. Desarrollo personal y Formación en interculturalidad a los funcionarios del Liceo. 3.Soporte técnico y mantenimiento de equipos tecnológicos. 4. Revisión de Inventario. 5. Infraestructura, mobiliario, habilitación y mejoramiento de espacios para aprendizaje de Estudiantes.</p>	<p>Docente asesor Inspector General Inspector General</p> <p>Subdirector Directora Subdirector Subdirector Subdirector</p>
------------------	----------------------	--	--	--	--

		continuo de las condiciones educativas a través del desarrollo de competencias, adquisición, mantenimiento, uso y gestión de redes para multiplicar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.			
--	--	--	--	--	--

BIBLIOGRAFÍA

Castillo, G. (1988). Tres experiencias de rescate de la identidad de la escuela. Santiago: Orealc.

Colbert, V. et al. (1992). The new school program: more and better primary education for children in rural areas in Colombia. Washington, Banco Mundial.

Dela Torre, S. (1994). Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación. Madrid, Dykinson.

De la Torre, S. (2000). "Tres ideas en acción", en: Torre, S. De La y Barrios, C. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio, Barcelona, Octaedro, pp.7-46.

Escudero, J. (1993). Formación de centros e innovación educativa. Cuaderno de Pedagogía, n° 220, pp. 81-84.

Fuentelabrada, I., & Nemirovsky, M. (1988). Formación de maestros e innovación didáctica. México D.F.

Ghani, Z. (1992). The use of participatory, school-based, and community supported innovations in formal basic education. Ottawa, Idrc.

Leonardo, A. (1992). Ciep: A democratic school model for educating economically disadvantaged students in Brasil. Washington, Banco Mundi.

Martinic, S. & Pardo M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte, en La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte. Bogotá: CIDE. pp. 209 – 236

Nogales, I. (1988). Los maestros y las perspectivas de innovación pedagógica. La Paz, Ciid.

Pérez Gómez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. Cuaderno de Pedagogía, 220, pp. 25-30.

Ríos, D. (2003). Efectos no previstos en las innovaciones en educación: el proceso de cambio abierto a la incertidumbre, *Revista Colombiana de Educación, N° 44*, pp. 155-172. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Ruiz, L. (1992). Gerencia en el Aula. Venezuela: FEDUPEL.

Salazar, J. (1994). Gerencia de Aula (trabajo de grado entregado para publicación). UPEL, Venezuela.

Bellei, C., Vivaldi, E., & Egaña, R. (2018). La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Ríos, D., & Reinoso, J. (2008). *Proyectos de innovación educativa*. Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Flores, H. (s.f). *Diagnóstico institucional y plan de mejoramiento educativo* (tesis de magíster). Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile.

MINEDUC. (2009). Ley de subvención escolar preferencial, un camino para mayor equidad. Material de apoyo para profesoras y profesores. *Nuestros temas, N°29*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento7200801031517400.NTSeparata29.pdf>

MINEDUC. (2019). Orientaciones para la elaboración de plan de mejoramiento educativo. Recuperado de https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-Orientaciones-PME-2019_LE.pdf

MINEDUC. (2005). Sentidos y componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

MINEDUC. (2014). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

X. WEBGRAFÍA

1. www.planesdemejoramiento.cl
2. <http://mejoramientocontinuo.gestionescolar.cl>
3. www.mineduc.cl/planesdemejoramiento