



**Magíster En Educación Mención
Gestión de Calidad**

Trabajo De Grado II

**Diagnóstico Institucional y Plan de Mejoramiento
Educativo COLEGIO FRAY ANDRÉS**

Profesor guía:

Pedro Rosales Villarroel

Alumno (s):

Juan Pablo Cáceres Abarca

Santiago - Chile, marzo de 2018

2.- Título

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL
Y PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO
COLEGIO FRAY ANDRÉS

3.- ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1.- Portada..... | Página 1 |
| 2.- Título..... | Página 2 |
| 3.- Índice..... | Página 3 |
| 4.- Abstract..... | Página 4 |
| 5.- Introducción..... | Página 5 |
| 6.- Marco Teórico..... | Página 7 |
| 7.- Dimensionamiento del Establecimiento Educativo..... | Página 20 |
| 8.- Análisis del Diagnóstico Situacional..... | Página 28 |
| 10.- Desarrollo de los Descriptores..... | Página 39 |
| 11.- Análisis de Resultados..... | Página 49 |
| 12.- Plan de Mejoramiento..... | Página 55 |
| 13.- Bibliografía..... | Página 79 |

4.- ABSTRACT

El presente trabajo, como su título lo indica, es un diagnóstico institucional y, a partir de éste, un plan de mejoramiento educativo integral, considerando las áreas del modelo de mejoramiento escolar. Para ello, se ha hecho necesario realizar una revisión bibliográfica de diversos autores y experiencias internacionales, donde destacan Vigotsky, Gardner, Ausubel, entre otros, así como también la reciente experiencia finesa, dentro del marco de la legislación vigente en Chile. Siendo este el contexto, las mejoras educativas del colegio estudiado (Fray Andrés de la ciudad de Rancagua) se focalizan en Gestión de Recursos y Gestión del Currículum. En relación a la primera de las áreas, los intentos pasan, casi exclusivamente, por la profesionalización de la administración contable y en el cuidado de los diversos recursos; en la segunda área, los esfuerzos se focalizaron en dos dimensiones principalmente: llevar a cabo una pedagogía que respete las diferencias individuales de los estudiantes, a la luz de los autores citados, y generar planes y/o programas capaces de anticiparse a situaciones desconocidas, pero latentes en el establecimiento, especialmente pensando en su proyección a Enseñanza Media en futuro muy cercano, y propias de todas las comunidades educativas a lo largo y ancho de nuestro país.

5.- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca ser, en primera instancia un diagnóstico de la realidad del colegio Fray Andrés de Rancagua, vista desde la perspectiva de sus propios protagonistas. Desde esa realidad se busca realizar un Plan de mejora que sirva para enmendar e instalar prácticas referidos a los puntos más débiles y consolidar los procesos referidos a los puntos más altos.

En esta búsqueda se hizo necesaria la consulta bibliografica, ya que las acciones que buscarán ser la herramienta del mejoramiento educativo deben sustentarse, necesariamente en algún estudio o teoría de expertos. Es así como el marco teórico nos paseo por el pensamiento de diversos autores del siglo pasado y el actual, así como también, busca reconocer experiencias exitosas en los medios educativos más reconocidos de todo el orbe.

Posteriormente, se contextualizará la realidad, historia, sellos y rasgos más importantes del establecimiento educacional mentado anteriormente. Este elemento será un factor importante a la hora de plantear las acciones del plan de mejoramiento educativo para el mismo.

Paralelamente, los diversos estamentos del establecimiento se hicieron parte de un diagnóstico institucional, en el cual se plasmaron las miradas e inquietudes de los diversos actores de la comunidad, estableciendo una visión cualitativa de la realidad escolar particular, realizando un análisis exhaustivo de las áreas, con sus dimensiones y sus respectivos descriptores.

Luego de esa mirada cualitativa, viene una más cuantitativa, asignando valor a los diversos descriptores analizados con anterioridad y contrastando la información de los evaluadores con las evidencias existentes dentro del establecimiento para los descriptores de cada dimensión calificada.

Esta información, es decir, las referencias teóricas de diversos autores, la realidad institucional, el análisis cualitativo y cuantitativo de la institución, se convierte en la información y el insumo necesario y coherente de la implementación del plan de mejoramiento educativo que este trabajo busca.

6.- MARCO TEÓRICO

Rendimiento escolar, especialmente visto desde la perspectiva de las diferencias sociales de los principales responsables de los resultados, es, en general, un tema resistido por la comunidad escolar. No es común ver a profesores, estamento fundamental en la educación, hablar de los resultados, bien por conveniencia, bien porque, ciertamente, tengan una objeción basal frente a los resultados que las pruebas estandarizadas externas implican en sus juicios de valor o evaluaciones. Si escuchamos, en el caso de Chile, los descargos que realiza el colegio de Profesores, todos, o su gran mayoría apuntan a la desigualdad de recursos de establecimientos particulares versus establecimientos pertenecientes al sistema subvencionado y, principalmente, municipalizado. Esto no deja de ser cierto y en argumentos relacionados con el tema de la desigualdad surgen puntos de vista que ponen el énfasis en las carencias de los más desposeídos y la dificultad de “rendir” en igualdad de condiciones a alumnos con opulencias, o bien, con sus necesidades primarias satisfechas. Siendo todo lo anterior cierto y ampliamente reconocido por todos los sectores, creemos que esto ha comenzado a sonar como una excusa altamente razonable de parte de estamentos que no apuntan a la solución de esta situación real. Con esto no nos referimos únicamente a los profesores, aunque si mayormente, puesto que el proceso educativo y la motivación de los alumnos, como profundizaremos más adelante, no es sólo responsabilidad del docente. Sin embargo pensamos que, en algunos casos es muy cómodo mantener la inercia de los hechos porque la fuerza de la costumbre lleva a seguir en ese estado de supuesta comodidad. Alguna vez, en medio de una conversación informal, un profesor hacía referencia a esta situación propia del ejercicio docente. El profesional aludido dijo más o menos así: “el profesor, por muchos motivos tiene las manos atadas (PEI, Jefes de UTP, factores personales de los alumnos, mal ambiente escolar, etc.), pero por Dios que es cómodo quedarse con las manos atadas, porque intentar desatarlas y usarlas implica una enorme responsabilidad”.

La situación inicial de base supone entonces una *cancha desnivelada*, valga la expresión para graficar la diferencia basal entre una educación pública o financiada por el Estado en condición de precariedad frente a una educación privada en un estadio comparativo mucho mejor que el primero.

Es en este contexto en que surge la Subvención Escolar Preferencial (Sep, en lo sucesivo), como respuesta a esa cancha desnivelada “Créase una subvención educacional denominada preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios”. Asimismo la ley que sustenta esta subvención, esgrime ciertos aspectos que cada establecimiento debe ceder si quiere impetrar los recursos por este concepto. Los puntos más relevantes son: “a) Eximir a los alumnos prioritarios de los cobros establecidos en el Título II de la Ley de Subvenciones, referido a financiamiento compartido. Estos alumnos no podrán ser objeto de cobro obligatorio alguno que condicione la postulación, ingreso o permanencia del alumno en ese establecimiento. b) Aceptar a los alumnos que postulen entre el primer nivel de transición y sexto básico, de acuerdo a procesos de admisión que en ningún caso podrán considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante. Además, el establecimiento deberá hacer público en estos procesos su proyecto educativo. c) Informar a los postulantes al establecimiento y a los padres y apoderados sobre el proyecto educativo y su reglamento interno. Los padres y apoderados de los alumnos postulantes que opten por un establecimiento educacional, deberán aceptar por escrito el proyecto educativo de éste. d) Retener en el establecimiento a los alumnos, entre primer nivel de transición y sexto básico, sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para la renovación de su matrícula. Los alumnos tendrán derecho a repetir de curso en un mismo establecimiento a lo menos en una oportunidad en cada nivel de enseñanza, sin que por esa causal les sea cancelada o no renovada su matrícula. e) Destinar la subvención y los aportes que contempla esta ley a la implementación de las medidas comprendidas en el Plan de Mejoramiento Educativo, con especial

énfasis en los alumnos prioritarios, e impulsar una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con bajo rendimiento académico” (5). Si ponemos atención a este último punto, podemos ver que se menciona por primera vez en el ley 20248 el medio para lograr esa nivelación de cancha que hemos referido en un par de ocasiones más arriba; se menciona el cómo de la mejora: Se establece un plan para ello. El Plan de Mejoramiento educativo (PME).

Para la medición de los resultados la agencia de calidad ordenará a los EE de acuerdo a su grado de desempeño, establecidos en artículo 17 de la ley 20.529

“Acciones en el área de gestión del currículum, tales como fortalecimiento del proyecto educativo; mejoramiento de las prácticas pedagógicas; apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales; mejoramiento de los sistemas de evaluación de los alumnos; modificación del tamaño de cursos o contar con profesores ayudantes; apoyos a alumnos rezagados en sus aprendizajes y desarrollo personal; giras y visitas a lugares funcionales al cumplimiento de los objetivos educativos, entre otras. 2. Acciones en el área de liderazgo escolar, tales como preparación y capacitación de equipos directivos; fortalecimiento del Consejo de Profesores; participación en el establecimiento de personalidades de la vida cultural y científica y de profesionales o dirigentes de la sociedad local o nacional; proyección de la escuela en la comunidad; fortalecimiento de la formación valórica y cívica de los alumnos, entre otras. 3. Acciones en el área de convivencia escolar, tales como apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias; mejoramiento de la convivencia y gestión del clima escolar; fortalecimiento del Consejo Escolar; fortalecimiento de las familias y de los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con los alumnos y la escuela; apoyos a los aprendizajes de todos los alumnos, y contratación de personal idóneo para el logro de las acciones mencionadas en este número, entre otras. 4. Acciones en el área de gestión de recursos, tales como la definición de una política de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento, destinada a fortalecer aquellas áreas del currículum en que los alumnos han obtenido resultados

educativos insatisfactorios; diseño e implementación de sistemas de evaluación de los docentes de los establecimientos educacionales particulares subvencionados y sistemas de evaluación complementarios en establecimientos municipales o administrados por corporaciones municipales; incentivo al desempeño de los equipos directivos, docentes y otros funcionarios del establecimiento, los que deberán estar referidos a las metas y resultados estipulados en el Plan de Mejoramiento Educativo, de acuerdo a lo establecido en el artículo 47 del decreto con fuerza de ley N° 1, de 1996, del Ministerio de Educación, o en base a los mecanismos propios que establezcan los establecimientos particulares subvencionados, los que deberán estar basados en instrumentos transparentes y objetivos; fortalecimiento de los instrumentos de apoyo a la actividad educativa, tales como biblioteca escolar, computadores, Internet, talleres, sistemas de fotocopia y materiales educativos, entre otras” (6).

Dicho lo anterior, es decir, dándole un marco legal a las motivaciones y estableciendo con claridad las áreas a las que se deben dirigir las acciones del PME, es que se hace necesario establecer ciertos criterios pedagógicos previos al análisis de los datos que nos arroje el diagnóstico institucional, puesto que serán estos lineamientos los que establecerán nuestro “domicilio” pedagógico, y a partir de estos criterios, mas no dogmas, serán los que moverán nuestras acciones y la ejecución de las mismas.

No es el fin de este trabajo, menos en este espacio, generar una discusión con el lector frente a los objetivos de la escuela, mas, es de conocimiento popular que una escuela se evalúa por sus resultados. ¿Y cuales son estos? Bien, para el caso de Chile se relacionan, en buena medida con lo establecido más arriba. Innumerables casos, experiencias, personas y generaciones han pasado, incluyéndonos, buscando el “cómo” a esa respuesta, y si bien no existen panaceas o métodos universales, pues el factor humano es el más importante en todo este proceso, haciendo énfasis en las diferencias individuales de sus partícipes, nos hemos ido acercando al respeto de esa diferencia, al menos en lo conceptual, intentando poner el énfasis en aquello.

Si bien es claro que hace ya varias décadas la tendencia es favorecer a la persona, entendiendo que somos diversos y aprendemos de maneras igualmente diversas, también ha sido complejo que el docente (en genérico) logre empoderarse de estas nuevas prácticas, hacerlas suyas y fomentar un aprendizaje que tenga más relación con el receptor que con el emisor y el mensaje. Aun hoy, y no quiero generalizar, pero es algo que ocurre en la escuela que este trabajo quiere mejorar, podemos ver mayoritariamente clases expositivas, reconvención a la creatividad y al aporte personal del estudiante, formación frontal, trato vertical y calificación como único medio de evaluación. Desde esta perspectiva, poco es lo que hemos avanzado en el respeto de la individualidad, especialmente pensando en que la diversidad en el estudiantado, por razones de diversa índole, es cada vez mayor.

Así, múltiples han sido los esfuerzos de diversos autores por poner sobre la mesa el respeto por la diversidad en el aprendizaje del alumnado. Como no mencionar el caso de María Montessori, que tanta repercusión ha tenido en nuestro país, especialmente en el área prebásica. En ese contexto, en 1993, Daniel Goleman, claramente influenciado por Edward Thorndike y Howard Gardner, plantea la posibilidad de ampliar el concepto tradicional de inteligencia: “Las definiciones populares de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad para resolver problemas cognitivos, sin embargo Edward L. Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas”. (10)

“En 1940, David Wechsler describió la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente y sostuvo, además, que los tests de inteligencia no serían completos hasta que no se pudieran describir adecuadamente estos factores”. (12)

“El trabajo de estos autores no tuvo repercusión. En 1983, Howard Gardner, en su libro *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, introdujo la idea de que los indicadores de inteligencia, como el cociente intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva, porque no tienen en

cuenta ni la “inteligencia interpersonal” —la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas— ni la “inteligencia intrapersonal” —la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios” (9). “La *hipótesis de las inteligencias múltiples*’ es un modelo de concepción de la mente propuesto en 1983 por Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard. Para él, la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados”. (4)

“Para Howard Gardner, la inteligencia es un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar en uno o más marcos culturales para resolver problemas o crear productos que tienen valor para dichos marcos”. (2) “Indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales —es de suponer que neuronales que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas” (3).

Como mencionamos más arriba, y entendiendo el trabajo de Gardner como clave en el posterior trabajo de Goleman y como un elemento más en el acercamiento de la disciplina educativa a las diferencias individuales, surge, producto del trabajo de este último la teoría de la inteligencia emocional, tal vez fruto de la intra y extra personal de Gardner. En ella, se pone especial atención a la manera en que el ser humano se entiende e interrelaciona con su medio, siendo este elemento como determinante en su bienestar y su forma de desarrollarse.

En una línea similar, Vigotsky un autor de los más destacados en la psicología del aprendizaje, reconoce en el juego una forma de crecimiento y aprendizaje. Este punto será abordado más adelante en el presente trabajo. Desde esta perspectiva, podemos decir que “De Vigotsky es menos conocida la investigación sobre el juego y los juegos de los niños, en tanto fenómeno psicológico y por su papel en el desarrollo. Mediante el juego, los niños elaboran significado (*meaning*) abstracto,

separado de los objetos del mundo, lo cual supone una característica crítica en el desarrollo de las funciones mentales superiores.

El famoso ejemplo que da Vigotsky es el de un niño que quiere cabalgar sobre un caballo y no puede. Si el niño tuviera menos de tres años podría quizá llorar y enfadarse pero, alrededor de los tres, la relación del niño con el mundo cambia: "por lo tanto, el juego es tal que su explicación debe ser siempre la de que supone la realización ilusoria, imaginaria, de deseos irrealizables. La imaginación es una formación nueva, que no está presente en la conciencia del niño verdaderamente inmaduro, que está totalmente ausente en animales y que representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Como todas las funciones de la conciencia, originalmente surge de la acción.

El niño desea cabalgar un caballo, pero no puede, así que toma una vara y se monta a horcajadas en él, y pretende entonces que está cabalgando. La vara es un "pivote". "La acción ajustada a reglas (*rules*) comienza siendo determinada por ideas, no por objetos. Es muy difícil para un niño recortar un pensamiento (el significado de una palabra) desde un objeto. El juego es una etapa de transición en esta dirección. En el momento crítico en que una vara —esto es, un objeto— se convierte en pivote para extraer el significado del caballo desde un caballo real, se altera radicalmente una de las estructuras psicológicas básicas que determina la relación del niño con la realidad.

A medida que crece el niño, su dependencia respecto a pivotes tales como varas, muñecas u otros juguetes disminuye. Han "internalizado" esos pivotes en tanto imaginación y conceptos abstractos a través de los cuales entienden el mundo. "El viejo adagio de que el juego del niño es imaginación en acción puede invertirse: podemos decir que la imaginación en adolescentes y en infantes es juego sin acción.

Otro aspecto del juego al que Vygotski se refirió fue el desarrollo de reglas sociales que ocurre, por ejemplo, cuando el niño juega a "casas" y adopta los papeles de los diferentes miembros de la familia. Vygotski cita un ejemplo de dos hermanas que jugaban a ser hermanas. Las reglas del comportamiento en la

relación entre ellas, reglas que en la vida diaria solían pasar desapercibidas, eran adquiridas conscientemente mediante el juego. Los niños adquieren así reglas sociales, y también lo que ahora denominamos auto-regulación, autocontrol. Por ejemplo, cuando una niña se encuentra en la línea de partida de una carrera de velocidad, bien pudiera ser que estuviera deseando salir corriendo inmediatamente, de modo tal que pudiera ser la primera en llegar a la línea de meta, pero el hecho de conocer ya las reglas sociales que rodean al juego y el estar deseando disfrutar del mismo le permiten regular su impulso inicial y esperar la señal de partida” (8).

En los años 90 en nuestro país, intenta instaurarse una reforma bien intencionada, pero difícil de implementar, sustentada en la JEC como medio y en el constructivismo como fondo. Esta iniciativa, para otras latitudes anacrónica, era revolucionaria en el conductista sistema chileno. Fue difícil, y a la luz del tiempo imposible, instaurar dicho modelo. Se caricaturizó la experiencia, se compraron muchos pupitres con la lógica del trabajo en equipo, se capacitó a muchos docentes que pensaron que ya no debían poner notas, se conversaba hasta más no poder en los Consejos de profesores del aprender a aprender, se gastaron ingentes recursos en adecuar la infraestructura del sistema público nacional (cosa que se aplaude) para finalmente, terminar haciendo más o menos lo mismo que se estaba haciendo antes de la reforma. Fue una experiencia titánica que no dio los frutos, mas, sirvió para instalar en el ambiente que el conductismo debía empezar su retirada. Surge, en nuestro país, el concepto de aprendizaje significativo, concepto estandarte de los 90, pero a la vez tan actual como cualquiera, y que permitió, de buena manera, acercar al sistema en su generalidad al respeto de la individualidad del estudiante. Así “ el aprendizaje significativo hace referencia a la capacidad del ser humano de adquirir y manejar nuevos conocimientos a través de saberes o experiencias propias. Para Sánchez (2003) este aprendizaje resulta de la interacción de conocimientos anteriores y las nuevas experiencias y de su adaptación al contexto.

“Según Ausubel (1970), el aprendizaje significativo es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender.” El aprendizaje debe necesariamente tener significado para el estudiante, si queremos que represente algo más que palabras o frases que repite de memoria en un examen". Méndez (2008). 2

"Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

El concepto de aprendizaje significativo ha logrado permear la difícil barrera de la inercia conductista de nuestro sistema educativo, dentro de un contexto más amplio de un constructivismo un tanto insulso y chato, que apunta más a sus formas que los fondos; más a la diatriba del profesorado que a la realidad de la sala de clases.

Es en este mismo contexto que surge Kolb con una teoría que muchos adjuntan con las experiencias relatadas más arriba y que hoy sustenta en gran medida el DUA: los estilos de aprendizaje. Esta teoría, muy atractiva a los oídos de quienes la consideraron un avance en el respeto de las diferencias individuales del alumnado, ha resultado, a la luz de la evidencia empírica como literaria, una bonita forma de decirnos que los estudiantes aprenden de maneras distintas, lo que, no siendo nada nuevo, ha sido ampliamente refutado por grandes estudios a nivel mundial apuntando a que más que estilos de aprendizaje, los seres humanos aprendemos de acuerdo a la naturaleza de lo aprendido y no de acuerdo a mi estilo particular, ya que eso sería el resultado de mis intereses. Por ejemplo, si un estudiante es afecto a la conversación o a la comunicación, va a declarar que su medio de aprendizaje es el auditivo, sin embargo si su objetivo es aprender a tocar

guitarra, no aprenderá a tocarla escuchando como se toca o poniendo el CD de un concierto, lo hará tomando la guitarra y ensayando. (1)

En la actualidad, ha surgido con fuerza en Chile el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que busca el respeto a las diferencias individuales del estudiantado, ya a esta altura tan mencionadas en el presente trabajo. El DUA busca que las clases se enmarquen dentro de una realidad jurídica superior de carácter inclusiva (Ley de 21.052 “Ley de Inclusión”) y que supone al estudiante y al ciudadano en general como un sujeto de derechos. Desde esta perspectiva, la ley se manifiesta y se hace carne, o al menos eso busca, a través del DUA, que busca ser el instrumento que tendrá el profesor para llegar a diseñar una clase que sea suficientemente completa como para que TODOS los estudiantes cumplan con los objetivos. Hasta hoy, sin ánimos de pesimismo, no he tenido la oportunidad de presenciar una clase con dichas características, sin embargo, espero con optimismo que la educación en nuestro país y en mi realidad personal se acerquen a ese ideal.

“Para entender qué es el DUA, podría ser de ayuda entender primero lo que **no** es. La palabra *universal* puede desconcertar. Puede sonar como si el UDL se refiere a una sola manera de enseñar a todos los chicos, cuando en realidad tiene un enfoque opuesto.

La meta del DUA es usar una variedad de métodos de enseñanza para eliminar barreras que interfieran en el aprendizaje, y ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades para ser exitosos. Se propone desarrollar flexibilidad que puede ser adaptada según las fortalezas y necesidades de cada estudiante. Es por ello que el UDL beneficia a todos los chicos.

Este enfoque de enseñanza no está diseñado específicamente para chicos con dificultades de aprendizaje y de atención. Sin embargo, puede ser especialmente útil para los 1 de cada 5 niños que tienen esas dificultades,

incluyendo a los que no han sido formalmente diagnosticados. También puede ser muy útil para los estudiantes del idioma inglés.

Incluso si usted no está familiarizado con el término *diseño universal*, seguramente habrá encontrado muchos ejemplos en su vida diaria. Los subtítulos, las puertas automáticas y las funciones de accesibilidad en los teléfonos inteligentes son ejemplos de diseño universal. Estos elementos de diseño ayudan a las personas con discapacidades, pero puede que las personas sin discapacidades también quieran usarlas.

Por ejemplo, la opción de subtítulos en las televisiones permite que las personas con deficiencias auditivas vean escrito en la pantalla lo que se está diciendo. Pero los subtítulos benefician a todos. Si alguna vez ha intentado escuchar las noticias o un juego deportivo en un restaurante ruidoso, probablemente usó los subtítulos para enterarse.

El DUA ofrece el mismo tipo de flexibilidad en el salón de clases. Al aplicar los principios del DUA, los maestros pueden enseñar con eficacia a un grupo de estudiantes diverso. Esto lo logran desarrollando flexibilidad en la manera que los estudiantes acceden a la información y en las formas en que pueden demostrar su conocimiento”. (13)

Finalmente, debo hacer mención de una experiencia internacional nueva. No es mi intención parecer majadero, ya que cada vez que se habla de educación surgen los ejemplos del sudeste asiático o de los países escandinavos. Bien, me parece muy difícil no mencionar la política educacional de Finlandia, iniciada en 2016, conocida como Phenomenon Learning o Aprendizaje Basado en Proyectos que es una estrategia de enseñanza basada en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje.

“En ésta metodología, el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Es importante comprender que es una metodología y no una estrategia instruccional. Es considerado además, una

estrategia de aprendizaje, en la cual los estudiantes se enfrentan a un proyecto que deben desarrollar.

Se basa en la necesidad de cambiar el paradigma del proceso de aprendizaje, que se desarrolla sin saber el porqué y para qué o su necesidad en la vida, a un aprendizaje con sentido. Un nuevo paradigma que da el protagonismo al alumnado evitando su papel pasivo del sistema de contenidos y trabajando desde su participación activa y crítica para que alcance los aspectos clave definidos en el proyecto. La educación confirma este proceso como algo fundamental para lograr ciudadanos democráticos y con pensamiento científico.

Cada alumno o alumna posee un cerebro único y que la plasticidad cerebral nos asegura su desarrollo. Por ello debemos posibilitar que cada persona alcance su desarrollo a través tomar el control de su propio aprendizaje” (11). El ABP permite que todo el alumnado pueda aprender, de manera inclusiva, construyendo socialmente el conocimiento (7). Es esta metodología una innovación muy importante, que ya no supone al alumno como receptor del conocimiento, tampoco parte solamente desde sus experiencias acercarlo a él; el ABP va más allá y logra que el estudiante sea creador de su conocimiento. No sólo eso, lo que lo hace aun más atractivo, lo convierte en constructor de su conocimiento de manera colectiva, estimulando la socialización en desmedro de la individualización excesiva de la sociedad del conocimiento.

A pesar de que Finlandia ha realizado grandes inversiones intentando que sus salones sean los idóneos para su implementación, estableciendo una política de puertas abiertas y ampliando los salones para que su interior sea visible desde todos lados, no es difícil implementar esta metodología, solo supone horas de coordinación entre profesores de modo que los proyectos que se ejecuten por parte de los estudiantes, sean de carácter transversal y puedan agrupar, articuladamente, conocimientos de diversas áreas, idealmente todas, de modo de producir en los estudiantes aprendizajes profundos y duraderos.

7.- DIMENSIONAMIENTO DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

El Colegio Fray Andrés nace el 31 de enero del 2003, patrocinado por la Fundación de Ayuda a la Discapacidad “Carlitos Arellano Salaya”, con el propósito de ofrecer a la comunidad un servicio educativo de calidad, sin discriminar a aquellos que necesiten de una atención diferente debido a N.E.E. otorgándoles condiciones óptimas para el despliegue de sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje. Para ello, se desarrolla a través de un currículum flexible y abierto, condición que facilitará la respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y de los contextos socio-educativos en los que tiene lugar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ofrece una propuesta curricular amplia y equilibrada, que considere todo tipo de capacidades de interacción social, equilibrio emocional, motoras y cognitivas.

El Colegio imparte enseñanza en niveles pre-básico, básico, de primero a octavo, y este año, por primera vez, imparte I Medio, con la intención de crecer un curso por año, hasta llegar, el 2021 a IV Medio, considerando integración de niños con necesidades educativas especiales, según lo establecido en las normas del Ministerio de Educación (Decreto 170). En forma paralela y en respuesta a las N.E.E. permanentes y significativas, se cuenta con 2 cursos Multidéficit que funcionan en forma paralela y atienden a jóvenes con síndromes severos como parálisis cerebral, autismo, síndrome de best, síndrome de down, entre otros.

De esta manera Colegio Fray Andrés se compromete con el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, atendiendo plenamente la diversidad. Siendo capaz de despertar en los alumnos la curiosidad por el aprendizaje, a partir de sus sueños, habilidades, destrezas e intereses.

Formará alumnos y alumnas capaces de ejercer su libertad y convivir en forma sana en la sociedad que le corresponda vivir, respetuosos de los derechos esenciales de toda persona, de las ideologías políticas, religiosas, sociales y morales.

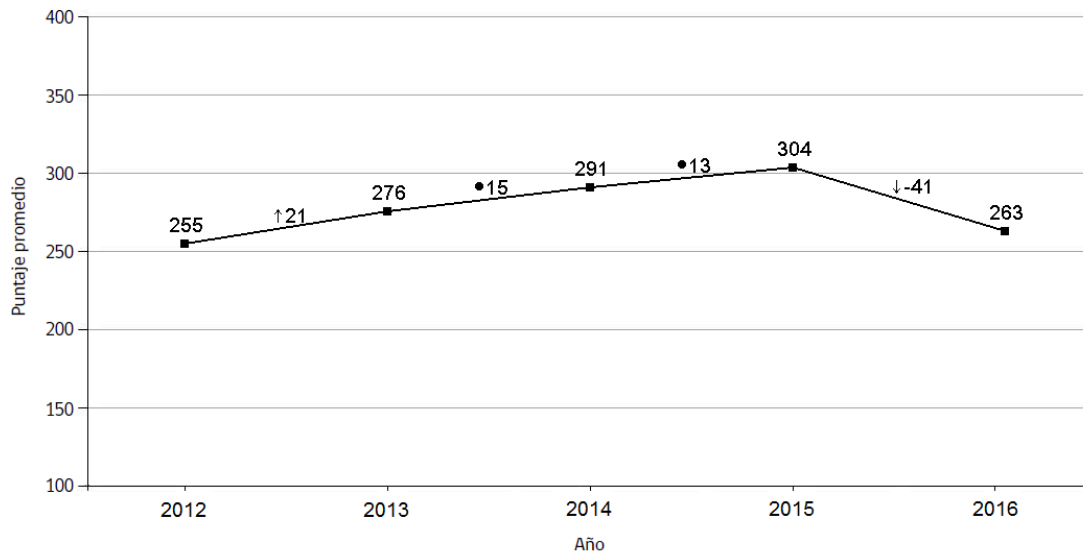
El Colegio Fray Andrés se caracteriza por un ambiente familiar, en el que los estudiantes pueden desenvolverse sin mayores contratiempos. Los conflictos no son un problema ni una constante, muy por el contrario, cuando estos se suscitan, lo común es que estos sean arreglados en la primera de las instancias por los mismos implicados. Cuando se inicia un año escolar o en otro momento del año y llegan estudiantes caratulados como conflictivos, la inercia del sistema los lleva, gradualmente, a comportarse de la manera en que lo hace la mayoría. Es común escuchar comentarios, de esos estudiantes nuevos, como: acá nadie se porta mal, acá no dicen garabatos y otros de esa índole.

Dentro de las pretensiones del colegio, están en lograr entregar una educación de calidad a todos los estudiantes. En este contexto, y considerando los resultados Simce como una forma válida de medirlos, el colegio Fray Andrés ha tenido un comportamiento zigzagueante u oscilante, aunque, desde un punto de vista personal, diría que esa tendencia es más bien al alza, puesto que por varios años hubo una evidente superación (al menos en el caso de 4° Básico), y sólo hubo un descenso, uno significativo, el año 2016 (este resultado puede ser explicado más adelante en este mismo punto). A continuación mostramos un los resultados históricos más recientes de nuestro Establecimiento:

Puntaje histórico

Lenguaje y Comunicación

4° Básico



Puntaje histórico

Matemática

4° Básico

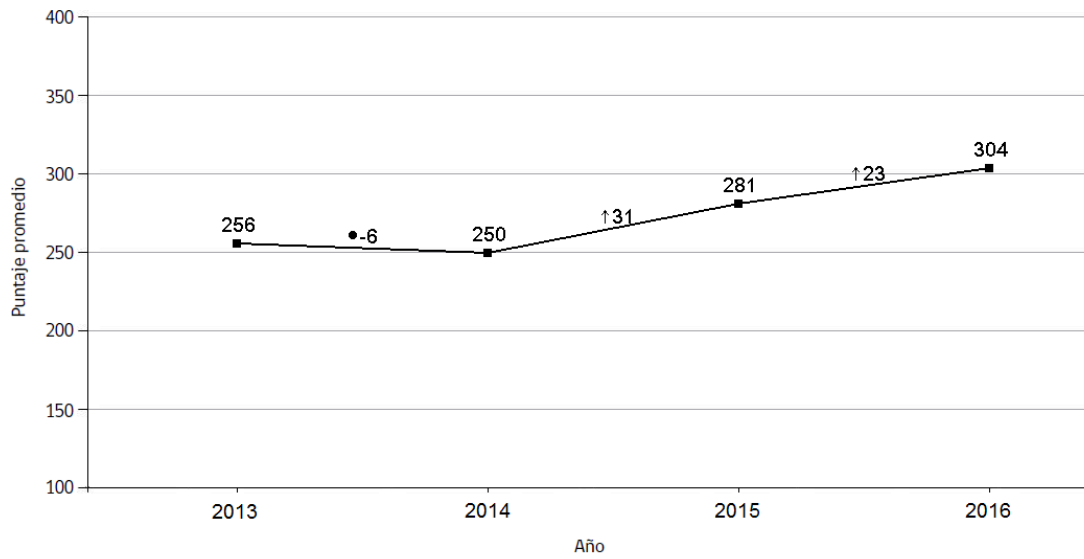
Importante: no es posible generar un gráfico, porque la cantidad de información es insuficiente.

| Puntajes promedio | | | | | | | | |
|-------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| 2012 | Variación | 2013 | Variación | 2014 | Variación | 2015 | Variación | 2016 |
| 229 | •9 | 238 | •-3 | 235 | ↑49 | 284 | ↔ | 250 |

Puntaje histórico

Lenguaje y Comunicación

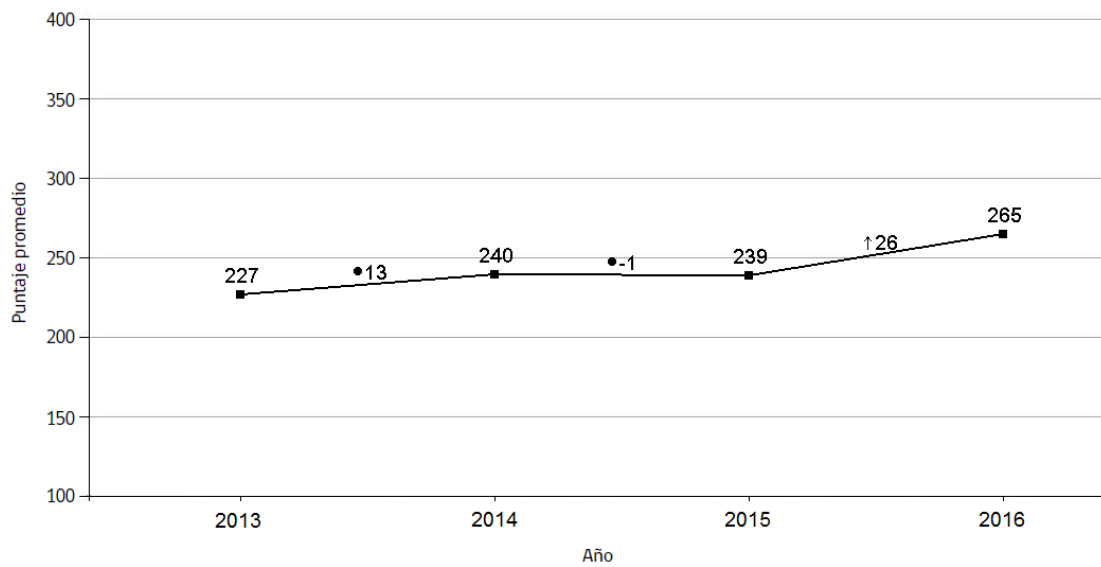
Sexto Básico



Resultado histórico

Matemática

Sexto Básico



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación

Observando los cuatro gráficos podemos darnos cuenta de una clara tendencia al alza, sin embargo, resultado de 4° básico no demuestra ese comportamiento. Como indicamos, eso tiene una explicación: el 4° básico 2016 era un curso particularmente pequeño, ya que contaba con 7 estudiantes, de los cuales una era una estudiante con parálisis cerebral (no participaba de la muestra), cinco alumnos tenían diagnóstico de déficit atencional (el de menor puntaje tampoco participaba de la muestra) y un estudiante brillante, con promedio general 6,8 (que tampoco era parte de la muestra). Como colegio, siguiendo la línea de la agencia, consideramos que esa muestra no es representativa del trabajo de profesores, padres y directivos de nuestro establecimiento.

El colegio Fray Andrés no se caracteriza por poseer grandes recursos económicos, muy por el contrario, debido a la gran cantidad de profesionales que allí trabajan, los pocos niños que atendemos (15 alumnos por sala en promedio) y la gran cantidad de gastos que ha significado la coyuntura institucional de este año (la paso a explicar más adelante) los recursos, hoy, son particularmente escasos, ya que si bien nunca han sobrado ni se ha vivido en la holgura, en la actualidad, el establecimiento está iniciando el proceso de Enseñanza Media en una edificio más grande, pero seis veces más costoso que el antiguo. Por otra parte, en relación al pago de subvenciones, el Establecimiento en estos meses (enero a mayo) recibirá un aporte similar al impetrado en el mes de diciembre, sin embargo tiene gastos mucho mayores, entre los que se encuentra: más personal, cambios de mudanza, reparaciones, gastos en trámites y profesionales que realizan los trámites de reconocimiento municipal y ministerial y, el ya mencionado, mayor costo en el arriendo del nuevo local. Con lo anterior, nos podemos hacer un panorama de la situación socioeconómica del Establecimiento y el nivel de precariedad de la misma. Esperamos que las cosas mejoren de aquí a mayo del presente.

En cuanto a lo humano, el Establecimiento cuenta con 33 personas trabajando allí. Dicho número se divide en:

1 Sostenedora que es la representante legal de la Fundación que sostiene al Establecimiento (Fundación de ayuda a la discapacidad Carlitos Arellano Salaya)

1 Directora administrativa, a cargo de los recursos del Establecimiento y que también es parte del directorio de la fundación mencionada anteriormente.

1 Director técnico pedagógico a cargo de las labores que normalmente realiza un director, pero sin el área administrativa.

1 Inspectora general, a cargo del personal y co-ejecutante del área administrativa junto con la directora de esa área.

1 jefe de UTP, a cargo de lo técnico pedagógico en conjunto con el director de esa área

1 Coordinadora del área de Integración

13 profesores, entre educadoras de párvulo, profesores de educación básica y especialistas.

4 educadoras diferenciales a cargo de los diversos cursos y de los niveles Laborales

1 Fonoaudióloga

1 Psicóloga

1 Terapeuta Educacional

1 kinesióloga

1 Encargado de biblioteca

3 monitores de talleres

3 auxiliares de aseo

Ellos conforman el equipo de trabajo de nuestro colegio. Se caracterizan por un alto grado de compromiso con nuestra institución, de hecho, la gran mayoría elige nuestra propuesta para la educación de sus hijos.

Como mencionamos con anterioridad, el Establecimiento se cambió a un edificio más grande, el que cuenta con:

10 salas de clases (5 de ellas equipadas con Smart Tv de 50 pulgadas, gracias a un proyecto recientemente adjudicado con SENADIS)

1 multitaller

1 biblioteca

1 edificio para diversas oficinas

Dirección

Sala de profesores

1 comedor para 130 estudiantes

Cocinas para las raciones entregadas por Junaeb

Estacionamiento

Bodega

2 Salas de cursos Laborales

Áreas de salas de atención personal para las profesionales de integración

Multicancha techada

Baños con camarines

La localización geográfica del Establecimiento se emplaza en la ciudad de Rancagua a cuatro cuadras al Norte de su centro histórico. Está en medio de un barrio tradicional, de clase media y con amplio acceso a diversos servicios, como

supermercados, hospitales, la universidad regional y todo lo que puede ofrecer el centro de una ciudad.

En la actualidad nuestra matrícula es de 165 estudiantes, de los cuales 75 llegaron este año y el resto viene desde el local anterior, siguiéndonos porque creían en el proyecto del Establecimiento.

8.- Análisis del Diagnóstico Situacional

Este punto busca plasmar la evaluación cualitativa de los resultados aportados por la comunidad educativa.

Con letra cursiva se encontrará, luego del descriptor, la reflexión sintética realizada por la comunidad educativa:

| Área | Dimensión por área con sus descriptores |
|-------------|--|
| Liderazgo | <u>Visión Estratégica y Planificación</u> <ul style="list-style-type: none">• Existen prácticas de Planificación del Establecimiento: <i>En nuestro establecimiento existen estas prácticas, sin embargo creemos que estas pueden ser profundizadas y mejoradas, de manera de apuntar mejor a las metas.</i> |

- Revisión y actualización del PEI, de acuerdo a las necesidades: *Existe una revisión bianual y existe un recaudo de información que sirva para atender a las necesidades, pero esto puede ser más dinámico, tal vez no esperar al segundo año, mantener las normas de convivencia abiertas a ser modificadas en respuesta a las demandas y necesidades emergentes y crecientes, por ejemplo.*
- Existen prácticas por parte de los líderes en asegurar, implementar y evaluar acciones de mejoramiento de acuerdo a los Objetivos y Metas Institucionales: *En este punto creo que como institución podemos avanzar un largo trecho, ya que si bien existen prácticas que apuntan a ello, no está sistematizadas ni integradas de manera articulada de forma de darle un sentido común a todas ellas. De hecho, muchas veces se ve que algunas pueden ser contradictorias con otras o los líderes no manejan un lenguaje común en sus criterios.*

Conducción y Guía

- Prácticas del Director y del Equipo Directivo que aseguran la coordinación y articulación de toda la comunidad educativa para favorecer el logro de los objetivos y del PEI: *de buena manera, este punto fue respondido en el descriptor anterior, es decir, hay acciones por parte de los líderes, sin embargo, falta avanzar en coordinación y articulación. Por otra parte,*

creemos que en la comunicación de los directivos y el resto de la comunidad (profesores, profesionales, padres y apoderados) puede ser más fluida.

- *Existen prácticas para asegurar que el Director y el Equipo Directivo evalúen su desempeño: en este punto nuestro equipo directivo está en deuda. No existe una clara asignación de los roles de cada uno, por lo que al pedir cuentas en una evaluación institucional, por ejemplo, estas se diluyen puesto que no se sabe como atribuir responsabilidades si estas no están del todo claras, o si, por ejemplo, la sostenedora toma decisiones pedagógicas saltándose al director pedagógico, a quien se le atribuye la responsabilidad de los hechos, ya sean para bien o para mal.*

Información y Análisis

- *La Dirección vela por el clima institucional, promoviendo acciones de mejora y resolviendo oportuna y adecuadamente las situaciones que afectan la convivencia entre los docentes, el personal del establecimiento, los padres y los alumnos: En este aspecto, nuestros directivos han hecho bien su trabajo. Las evaluaciones internas arrojan que la gran mayoría de nuestros estudiantes, profesores y padres se sienten a gusto en el Establecimiento. Ello es fruto del*

| | |
|--------------------|--|
| | <p><i>trabajo de todos, pero principalmente, del trabajo sistemático y planificado de los directivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen sistemas de rendiciones de cuenta pública, efectuadas por la Dirección del establecimiento, a los diversos estamentos de la comunidad escolar, para dar a conocer los resultados del aprendizaje y de las demás áreas del plan anual: <i>El establecimiento tiene un sistema de rendición de cuentas que incluyen las finanzas y los resultados académicos, en las fechas y en el número que la ley exige</i> |
| Gestión Curricular | <p><u>Organización Curricular</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Existen prácticas que articulan el Marco Curricular, Plan de Estudio, Plan Anual, PEI y Calendarización: <i>bianualmente, todos los integrantes de la comunidad, encabezados por el consejo escolar revisan y modifican los documentos macro planificadores de nuestro colegio, de manera de mantenerlos actualizados. Estos cambios son socializados al momento de la matrícula. Probablemente se le podría dar mayor participación a la comunidad. Ese es un punto que debemos replantearnos.</i></u> ● <u>Existe coherencia entre ciclos y niveles en la práctica y el progreso de los Objetivos de aprendizajes o Aprendizajes esperados, según corresponda: <i>Como fue explicado en el dimensionamiento del Establecimiento, nuestro colegio ha demostrado un trabajo progresivo y</i></u> |

correcto en este punto, aunque de alguna manera, se descansa mucho en el talento de nuestros profesores, más que ser fruto de lineamientos desde la jefatura técnica.

Preparación de la Enseñanza

- Prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los Programas de Estudio y el PEI. *Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes sean pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes: En este punto el establecimiento hace grandes esfuerzos por asegurar clases que apunten a las diferencias individuales de los estudiantes y lo asegura a través de un trabajo arduo y sistemático entre el profesor, UTP y la educadora diferencial que le corresponde a cada curso.*
- Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes: *Este ha sido un trabajo de años por parte de los directivos, puesto que está muy presente en el profesorado la posibilidad de “pillar” al estudiante con preguntas capciosas o diversidad de respuestas correctas que buscan descolocar al estudiante. Hoy, esto ya no ocurre y, consecuentemente, han mejorado los resultados de aprendizaje.*

Acción Docente en el Aula

- Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula: *existe una sistematización de los procesos propios de aula. De esta manera podemos ver un trabajo articulado en esta dirección entre los diversos equipos de apoyo a la labor del profesor.*
- Existen prácticas para asegurar que los docentes mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes: *No existen estas prácticas. Es algo que el establecimiento debe mejorar, ya que si bien está en la diatriba de nuestros líderes, no hay ejercicios o prácticas que ayuden al profesor a incorporar esa realidad a su pensamiento, planificación y, finalmente, a su clase.*
- Existen prácticas para asegurar que el espacio educativo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza: *No existen esas prácticas. Hay una visión inicial en cada año de cómo se deben acomodar a los cursos, alumnos y talleres de acuerdo a sus integrantes y particularidades, sin embargo no hay una mirada en medio del proceso que pueda mejorar lo resuelto en el inicio.*

Evaluación de la Implementación Curricular

| | |
|---------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Prácticas para evaluar la cobertura curricular</u> lograda en los distintos niveles educacionales: <i>esto se da, existe la posibilidad de ver si el profesor logró toda la cobertura curricular del año, aunque como evidencia de desempeño, parece pobre.</i> ● <u>Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje</u> en los distintos cursos, establecidos en el Marco Curricular: <i>existen pruebas que se planifican por parte de dirección y que apuntan a ver si los estudiantes han logrado los aprendizajes claves para cada nivel</i> ● <u>Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión</u> sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios: <i>Durante el año, contamos con un consejo técnico a la semana, reuniones de articulación del trabajo colaborativo educadora y profesor y reuniones del equipo directivo que apuntan a planificar, monitorear estas instancias recientemente mencionadas.</i> |
| Convivencia escolar | <p><u>Convivencia Escolar en función del PEI</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento educacional: <i>si bien las normas son ampliamente difundidas, creemos que se puede mejorar en el aspecto de ser más concensuadas, es decir, lograr una mayor participación de la comunidad en el trabajo bianual</i> |

de modificación de los documentos macro planificadores.

- Se establecen prácticas para asegurar que el involucramiento de padres y/o familias está en función de la implementación del PEI y del apoyo a los aprendizajes de sus hijos: *Se gestiona, por parte de los directivos, la participación de padres, de modo que estos apunten a la ayuda que sus hijos necesitan. De este modo, creemos que los resultados en esta área reflejan ese trabajo.*

Formación Personal y Apoyo a los Estudiantes en sus Aprendizajes

- Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, considerando sus características y necesidades: *dentro del ADN del colegio Fray Andrés está la obligación de respetar su individualidad. En este punto, creemos que el trabajo se ha hecho bastante bien.*
- Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes, atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje: *la reflexión anterior su ajusta perfectamente para este punto también. Existe toda una organización que busca asegurar esta área de nuestros estudiantes.*
- Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso: *Dado que dichos*

| | |
|----------------------------|--|
| | <p><i>casos nunca se han dado en nuestro establecimiento, no contamos con estas prácticas, lo que hace que debemos trabajar en este punto, porque de darse alguna situación similar, no estamos preparados.</i></p> |
| <p>Gestión de Recursos</p> | <p><u>Recursos Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen instancias para diagnosticar las necesidades de los docentes y paradocentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI: <i>Si bien no existe esta practica de manera sistemática y establecida, si se realizan prácticas aisladas que apuntan a eso.</i> ● Existen prácticas que aseguran la formulación y comunicación de Metas individuales y grupales en coherencia con los Objetivos Institucionales: <i>en este punto hay dos flaquezas en nuestro establecimiento: a) Se establecen metas grupales, mas no individuales, es decir, existen metas para el aprendizaje, pero no existen metas para los profesores de manera particular, lo que nos aleja de la consecución de este descriptor. b) En el día a día, se suelen perder las metas institucionales, de modo que lo diario nos hace caer en el error de olvidar lo anual y para que decir, lo estructural.</i> <p><u>Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existen prácticas que aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del |

| | |
|--|--|
| | <p>PEI. <i>Si bien existen personas encargadas, no hay un trabajo establecido, ejerciendo responsabilidades y se piden cuentas frente a dichas responsabilidades.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Existen prácticas para asegurar el uso eficiente de los recursos financieros. No hay practicas sistemáticas, son más bien esporádicas</i> <p><u>Procesos de Soporte y Servicios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Existen prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa: No existen estas prácticas de manera sistemática, por ejemplo, no hay un encargado que sea el responsable. Solo se van tapando los baches que van emergiendo a lo largo del año.</i> ● <i>Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios: al no haber un responsable de soportes y servicios, con mayor dificultad se puede establecer un registro de lo mismo. Se evalúa este punto como inexistente en nuestro establecimiento.</i> |
|--|--|

9.- DESARROLLO DE LOS DESCRIPTORES

El presente punto busca contrastar la información cualitativa entregada en el punto anterior, referida a los descriptores de las diversas dimensiones que configuran las cuatro áreas del modelo de mejoramiento. Conjuntamente, se le asignará una calificación o valor a dicho descriptor, con puntajes de 0 a 5, siendo 0 el menor y 5 el mayor. Esta información servirá de sustento para la creación del Plan de Mejoramiento Educativo:

| Descriptor | Evidencia | Valor |
|-------------------|------------------|--------------|
|-------------------|------------------|--------------|

| | | |
|--|--|----------|
| <p>1.1.1.- Existen prácticas de Planificación del Establecimiento</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Actas de reuniones de gestión ● Consejos de profesores ● Evaluaciones institucionales ● Asambleas | <p>3</p> |
| <p>1.1.2.- Revisión y actualización del PEI, de acuerdo a las necesidades</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Actas de consejos de profesores ● Formación de comisiones ● Socialización anual del PEI | <p>4</p> |
| <p>1.1.3.- Existen prácticas por parte de los líderes en asegurar, implementar y evaluar acciones de mejoramiento de acuerdo a los Objetivos y Metas Institucionales</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Reuniones de Gestión ● Se reconoce poca articulación | <p>2</p> |
| <p>1.2.1.- Prácticas del Director y del Equipo Directivo que aseguran la coordinación y articulación de toda la comunidad educativa</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Reuniones de gestión ● Se reconoce poca articulación | <p>2</p> |

| | | |
|--|--|---|
| para favorecer el logro de los objetivos y del PEI | | |
| 1.2.2.- Existen prácticas para asegurar que el Director y el Equipo Directivo evalúen su desempeño | <ul style="list-style-type: none"> ● Reuniones de gestión ● Falta establecer roles con mayor claridad ● Poca articulación | 1 |
| 1.3.1.- La Dirección vela por el clima institucional, promoviendo acciones de mejora y resolviendo oportuna y adecuadamente las situaciones que afectan la convivencia entre los docentes, el personal del establecimiento, los padres y los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> ● Se aprecia una buena convivencia en informes de los involucrados ● Autoestima de los alumnos (Índices psicosociales del SIMCE) | 5 |
| 1.3.2.- Existen sistemas de rendiciones de cuenta pública, efectuadas por la Dirección del establecimiento, a los diversos estamentos de la comunidad escolar, para dar a conocer los resultados del | <ul style="list-style-type: none"> ● Existe rendición de cuentas en la medida que la ley lo establece (una vez al año) ● Se considera que este punto puede mejorar haciendo de la comunicación | 4 |

| | | |
|--|--|---|
| aprendizaje y de las demás áreas del plan anual | un factor de unión y haciéndola fluir de mejor manera desde los directivos al resto de la comunidad | |
| 2.1.1.- Existen prácticas que articulan el Marco Curricular, Plan de Estudio, Plan Anual, PEI y Calendarización | <ul style="list-style-type: none"> ● Reuniones de Consejo Escolar ● Comisiones de trabajo | 3 |
| 2.1.2.- Existe coherencia entre ciclos y niveles en la práctica y el progreso de los Objetivos de aprendizajes o Aprendizajes esperados, según corresponda | <ul style="list-style-type: none"> ● Registro de reuniones personales Unidad Técnica Pedagógica y los profesores ● Ídem (Coordinadora Integración-profesores) ● Mediciones externas | 3 |
| 2.2.1.- Prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza | <ul style="list-style-type: none"> ● Horas de articulación establecidas por ley en el decreto 170 que aseguran | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| con los Programas de Estudio y el PEI | <p>el DUA (este es el segundo año de implementación)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sellos del PEI en el aula | |
| 2.2.2.- Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes | <ul style="list-style-type: none"> • Actas de reuniones UTP-profesores • Contraste de ejercicios en cuaderno y preguntas en pruebas y otras evaluaciones. | 3 |
| 2.3.1.- Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula | <ul style="list-style-type: none"> • Se observan intenciones aisladas | 1 |
| 2.3.2.- Existen prácticas para asegurar que los docentes mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla, está dentro del discurso, pero no hay prácticas intencionadas a este punto | 1 |
| 2.3.3.- Existen prácticas para asegurar que el | <ul style="list-style-type: none"> • No hay evidencia | 0 |

| | | |
|--|--|---|
| espacio educativo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza | <ul style="list-style-type: none"> • (No existe esa visión, salvo al inicio del año. En el transcurso del mismo nunca se reevalúan esas decisiones) | |
| 2.4.1.- Prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educacionales | <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones semestrales • Evaluaciones institucionales • Reunión de gestión mes de diciembre | 5 |
| 2.4.2.- Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos cursos, establecidos en el Marco Curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas internas • Reflexiones pedagógicas sobre las evaluaciones mencionadas • Reflexión SIMCE • Consejo de profesores Diciembre | 4 |
| 2.4.3.- Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión sobre la implementación curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas internas • Reflexiones pedagógicas sobre | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| para realizar los ajustes necesarios | <p>las evaluaciones mencionadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexión SIMCE ● Consejo de profesores <p>Diciembre</p> | |
| 3.1.1.- Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento educacional | <p>Las normas son ampliamente difundidas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Matrícula ● Agendas <p>Se puede mejorar en el aspecto de ser “consensuadas”</p> | 4 |
| 3.1.2.- Se establecen prácticas para asegurar que el involucramiento de padres y/o familias está en función de la implementación del PEI y del apoyo a los aprendizajes de sus hijos | <ul style="list-style-type: none"> ● Plan de convivencia escolar ● Resultados de convivencia escolar | 4 |
| 3.2.1.- Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, | <ul style="list-style-type: none"> ● Talleres atingentes desarrollados por la psicóloga e | 4 |

| | | |
|---|--|----------|
| <p>considerando sus características y necesidades</p> | <p>implementados por el profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Resultados de convivencia escolar ● Horas de psicóloga para casos emergentes | |
| <p>3.2.2.- Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes, atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Implementación del DUA en planificaciones ● Buzón de comunicación de inquietudes y sugerencias ● Talleres ● Horas de psicóloga para casos emergentes ● Educadoras para todos los cursos ● Plan de inclusión | <p>5</p> |
| <p>3.2.3.- Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● No hay evidencia | <p>0</p> |

| | | |
|---|--|---|
| laboral de los estudiantes, según sea el caso | | |
| 4.1.1.- Existen instancias para diagnosticar las necesidades de los docentes y paradocentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI | <ul style="list-style-type: none"> ● Consejos de profesores ● Entrevistas personales | 2 |
| 4.1.2.- Existen prácticas que aseguran la formulación y comunicación de Metas individuales y grupales en coherencia con los Objetivos Institucionales | <ul style="list-style-type: none"> ● Cuenta pública ● Consejos de profesores ● Reuniones de gestión | 3 |
| 4.2.1.- Existen prácticas que aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI | <ul style="list-style-type: none"> ● Contrato de encargado de computación y enlaces | 2 |
| 4.2.2.- Existen prácticas para asegurar el uso | <ul style="list-style-type: none"> ● Contrato de un contador | 1 |

| | | |
|--|--|---|
| eficiente de los recursos financieros | <ul style="list-style-type: none"> • Curso de educación financiera por parte del director | |
| 4.3.1.- Existen prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa | No hay evidencia | 0 |
| 4.3.2.- Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios | No hay evidencia | 0 |

10.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a lo establecido en la evaluación realizada por la comunidad del Colegio Fray Andrés en su conjunto, podemos determinar lo siguiente, en cuanto a la calificación entregada a cada área de estudio:

| Área | Valor |
|-------------|--------------|
|-------------|--------------|

| | |
|------------------------------|-----|
| Liderazgo | 3 |
| Gestión del Currículum | 3,1 |
| Convivencia Escolar | 3,7 |
| Gestión de Recursos | 1,3 |
| Promedio del Establecimiento | 2,7 |

Si vemos los resultados en su magnitud, pueden parecer bajos, de hecho el promedio general del Establecimiento arroja un número cercano a la mitad del puntaje que puede ser conseguido. Vamos a analizar, área por área, los resultados, intentando vislumbrar lo que los números nos quieren decir. Antes de eso, y sin ánimo de justificar la pobreza del guarismo, hay que decir que todos los estamentos que participaron del proceso evaluativo fueron enormemente exigentes con nuestro Establecimiento, pues así querían configurar al presente trabajo como una posibilidad de crecimiento real para el mismo.

10.1.- Liderazgo.

En este punto, como es costumbre, la comunidad en general, y particularmente quienes trabajan en el Establecimiento, fueron muy exigentes. Existe la sensación de que las cosas pueden hacerse mejor, que hay gente capaz de llevar a cabo los avances y desafíos que el establecimiento requiere, pero falta un último envión para lograrlo. Queda claro que en este punto lo que más bajo está evaluado es la

asignación y la claridad de los roles de cada uno de los integrantes del equipo del colegio. Faltan personas que claramente se hagan cargo de ciertas áreas específicas para, a través de empoderamiento del cargo, se puedan pedir cuentas y asignar responsabilidades ante eventuales falencias en la calidad del servicio. Fue muy claro como este punto se fue repitiendo en varias áreas, no solo en Liderazgo, lo que nos hace ver que claramente esta es una debilidad en nuestro establecimiento.

Por otra parte, viendo las partes más positivas del área, es como los líderes del establecimiento son capaces de generar un buen clima y ponen su énfasis en la convivencia de manera que todos se sientan gratos de trabajar allí, cosa que según los resultados, están logrando plenamente.

10.2.- Gestión del Currículum

Esta área tiene una calificación que, en promedio no nos dice la realidad del colegio en este punto, ya que es la mezcla de varias dimensiones muy bien evaluadas con algunas que son vistas de manera totalmente opuesta.

Lo negativo, que fue muy negativo, según lo evaluado por los docentes, fueron dos puntos que tienen una repercusión vital para el proceso. Tal vez eso explica su resultado. Por un lado, se menciona que existe en el discurso de los directivos una visión de altas expectativas, pero que eso no es sistemático y que no se ve reflejado como exigencia en el quehacer diario del Establecimiento. Por otro lado, el colegio fue evaluado con la calificación mínima en el punto que dice relación con el pensar los lugares del Establecimiento de modo de optimizar sus recursos en pos del aprendizaje. En este punto debemos, según lo planteado, poner el énfasis del PME. Finalmente, el cambio de local a uno más grande y mejor, permite que el Establecimiento de un giro a su mirada histórica. Ahora por ejemplo, cuenta con JEC (Jornada Escolar Completa) lo que abre un gran abanico de posibilidades para el uso de nuevos recursos y espacios que antes no existían por las limitantes propias de la realidad anterior.

Dentro de los aspectos positivos y que pueden ser aprovechados por nuestro PME están las dimensiones que dicen relación con la acción docente en el aula, la preparación de la enseñanza, la reflexión pedagógica, el impacto de los aprendizajes y la cobertura curricular. Si nos damos cuenta, los puntos mencionados son los primordiales dentro del proceso, es por esto que más arriba mencionábamos que la calificación puede ser un poco engañosa. Creemos que contar con una buena evaluación en los puntos anteriores es una forma óptima de tener que mejorar esta área, puesto que lo primordial ya está funcionando, y, según creemos, estas dimensiones o sus descriptores, son el alma de un Establecimiento Educacional.

10.3.- Convivencia Escolar.

Al igual que ocurre con el área anterior, Convivencia escolar, siendo la de mayor puntaje de acuerdo a la valoración que los involucrados le asignaron, posee una nota que se entiende porque una de las dimensiones es calificada con el numeral

más bajo. Creemos que este es el punto más alto del establecimiento, coincidentemente con su calificación.

El punto negativo de esta área es que no existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso. No ha ocurrido en la historia del colegio que un estudiante haya desertado o haya existido la posibilidad de que haya cometido algo tan grave que haya sido necesario tomar medidas que apunten a reinsertarlo socialmente, ni tampoco, debido a la edad de nuestros alumnos, hemos apuntado a la inserción laboral de nuestros estudiantes, excepto en los cursos con estudiantes con NEE severas, en donde se les dan herramientas para la vida. Al no tener evidencias que demuestren la implementación de prácticas sistemáticas, inmersas dentro del ciclo de mejoramiento continuo, la calificación fue la mínima. Sin embargo, entendemos que esas realidades nunca vistas pueden presentarse en cualquier momento y si este fuera ese momento, el Establecimiento no estaría preparado para hacerle frente a cualquiera de esas posibilidades. Hay que hacer algo al respecto. Seguramente el PME, en algunas de sus acciones apuntará a eso.

Lo positivo en este punto es todo lo demás. No hubo ninguna dimensión que fuera evaluada con una calificación inferior a 4. Esto significa un enorme capital de trabajo, pues nos muestra que la gente se siente a gusto estudiando, trabajando o dejando a sus hijos en el establecimiento. Por otro lado, nos permite reafirmar ciertas prácticas que, en otras circunstancias deberían ser implementadas, mas, en nuestro caso, debemos consolidar, porque la comunidad ya las siente como suyas.

10.4.- Gestión de Recursos

Esta área tuvo un resultado nefasto. Un cuarto del puntaje máximo. Reprobamos este punto y, en buena medida se debe a que el colegio en esta área se ha

manejado de manera bastante amateur. El comportamiento en este punto, más que el de una institución que necesita de una lógica y una visión de profesionales, ha estado sumergido en la lógica de una dueña de casa administrando los recursos familiares. La aprobación de fondos se justifica por el grado de acercamiento o gusto de la institución sostenedora frente a la propuesta, y no a un proyecto realizado por algún docente o profesional del Establecimiento. Esta mirada anacrónica de administración ha llevado al colegio a vivir el día a día, permitir terminar el mes con lo justo y ser incapaz de financiar los gastos emergentes que toda institución posee.

Dentro de lo malo, todo en esta área, lo peor es la dimensión de los soportes técnicos, ya que no existe una mirada a largo plazo de ella. No hay un registro, no hay inventarios, no hay responsables ni personas a quien dirigirse cuando esto no funciona. Como vemos en este punto, queda todo por hacer. Nuestro PME no puede estar ajeno a esta enorme falencia institucional.

Dentro de lo menos malo de este punto, está el hecho de que las metas institucionales son debidamente comunicadas, sin embargo, de acuerdo a la evaluación, estas no muestran coherencia interna con las metas individuales, las que en muchos casos no existen.

11.- PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO

11.1.- Identificación de los elementos críticos

| Área | Elemento crítico (se carece de...) |
|------|------------------------------------|
|------|------------------------------------|

| | |
|------------------------|--|
| Liderazgo | <ul style="list-style-type: none"> ● Establecer roles con claridad y las metas para cada cargo ● Establecer un sistema de evaluación de desempeño para cada uno de los integrantes de la comunidad que incluya a los directivos |
| Gestión del Currículum | <ul style="list-style-type: none"> ● Promover y sistematizar una cultura de altas expectativas ● Planificar, implementar, monitorear y evaluar el uso de los espacios del establecimiento en pos de los mejores resultados académicos y de generar aprendizajes profundos. |
| Convivencia escolar | <ul style="list-style-type: none"> ● Planificar, implementar, monitorear y evaluar prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso. |
| Gestión de recursos | <ul style="list-style-type: none"> ● Establecer un encargado de la mantención de los recursos del establecimiento, comunicándole sus obligaciones y metas, las que serán evaluadas periódicamente. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">● Establecer un encargado de soporte de los recursos del establecimiento, comunicándole sus obligaciones y metas, las que serán evaluadas periódicamente. Establecer dentro de sus metas la necesidad de llevar un registro en su campo de acción.● Capacitar a los encargados de la administración del Establecimiento en su campo de acción. |
|--|---|

11.2.- Formulación de líneas de acción

| Área | Liderazgo |
|-------------------------------------|--|
| Nombre de la acción | Establecimiento de roles y metas |
| Descripción | <p>El equipo de gestión establecerá los roles y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa. En conjunto con lo anterior, se establecerán metas claras para cada cargo, no así para las personas que lo ejercen, demostrando que no es algo personal. De esta manera se espera plasmar lo anterior en los documentos macro planificadores del establecimiento educacional.</p> |
| Recursos asociados | <p>Reuniones de trabajo</p> <p>Consejos de profesores</p> <p>Asambleas</p> |
| Responsable | Equipo de gestión |
| Medios de verificación | <p>Actas de las reuniones</p> <p>Libreta escolar</p> <p>Contratos de trabajo</p> <p>Evaluación de desempeño</p> |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | <p>Asamblea</p> <p>Consejos</p> <p>Libreta de comunicaciones</p> |

| | |
|-------------|------------------|
| Área | Liderazgo |
|-------------|------------------|

| | |
|------------------------|---|
| Nombre de la acción | Trabajo Colaborativo |
| Descripción | <p>El establecimiento dispondrá de capacitaciones para los integrantes del equipo de gestión en trabajo colaborativo. Se espera que ese aprendizaje sea compartido y usado por los integrantes del equipo con todo el resto de los trabajadores del colegio. De esta manera se espera que el trabajo colaborativo impacte en esferas tan diversas como la planificación anual, articulación de diversas asignaturas en pos de los talleres transversales que se abordará en la siguiente área, etc.</p> |
| Recursos asociados | <p>Capacitación</p> <p>Retroalimentación al resto de la comunidad educativa</p> |
| Responsable | Equipo de gestión |
| Medios de verificación | <p>Contrato de capacitación</p> <p>Consejos de profesores</p> <p>Planificaciones articuladas de los profesores del mismo nivel</p> <p>Articulación entre los diversos documentos macro planificadores</p> <p>Talleres transversales</p> |

| | |
|-------------------------------------|------------------------|
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Consejos de profesores |
|-------------------------------------|------------------------|

| | |
|-------------|------------------|
| Área | Liderazgo |
|-------------|------------------|

| | |
|-------------------------------------|--|
| Nombre de la acción | Evaluación de desempeño a directivos |
| Descripción | Mediante un proceso abierto a los profesores, los directivos serán sometidos a un proceso de evaluación, de acuerdo a las responsabilidades que les fueron atribuidas por contrato y que ya fueron conocidas por la comunidad. |
| Recursos asociados | Pauta de cotejo de las responsabilidades directivas Consejo de profesores Reunión de Consejo escolar |
| Responsable | Consejo escolar Consejo de profesores |
| Medios de verificación | Actas de ambos consejos Pautas de desempeño |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Cuenta pública Acta de Consejos |

| | |
|-------------|-------------------------------|
| área | Gestión del currículum |
|-------------|-------------------------------|

| | |
|-------------------------------------|--|
| Nombre de la acción | Instaurando una cultura de altas expectativas |
| Descripción | <p>Los directivos se capacitarán en la creación de una cultura de altas expectativas, mediante el estudio y la interacción con escuelas exitosas en esas prácticas. Posteriormente adoptarán los lineamientos de trabajo de dichas escuelas, de manera de involucrar a la comunidad en una espiral virtuosa relacionada con el tema.</p> <p>Se espera que los docentes, principalmente los profesores jefe de cada curso, compartan la información con los apoderados y estudiantes.</p> |
| Recursos asociados | <p>Capacitación de directivos</p> <p>Trabajo colaborativo con profesores</p> <p>Horas de trabajo destinadas al fin propuesto</p> |
| Responsable | Equipo de gestión |
| Medios de verificación | <p>Actas de las capacitaciones</p> <p>Consejos de profesores</p> <p>Pautas de reuniones de apoderados</p> |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Consejos de profesores |

| | |
|--|--|
| | Reuniones de apoderados Medios gráficos Planificaciones de orientación |
|--|--|

| | |
|-------------|-------------------------------|
| Área | Gestión del currículum |
|-------------|-------------------------------|

| | |
|---------------------|--|
| Nombre de la acción | Avanzando hacia una planificación articulada |
| Descripción | <p>Se espera que en una o varias jornadas de trabajo los docentes de cada nivel puedan revisar los programas de estudio, las bases curriculares y todos los insumos técnicos necesarios para descubrir los puntos en común que tiene su asignatura con la de sus colegas. Este trabajo será encabezado por el Director y el Jefe de UTP. Se espera que con esto, se logre articular el conocimiento y los procesos de las diversas asignaturas, provocando más y mejores resultados puesto que los aprendizajes estarán más integrados, tendrán mayor significancia y podrán ser más profundos. El establecimiento dispondrá de algunos días de trabajo exclusivo para esto en los meses de Diciembre y/o Enero.</p> |
| Recursos asociados | <p>Jornadas de planificación</p> <p>Programas de estudio</p> |
| Responsable | <p>Director</p> <p>UTP</p> <p>Profesores de nivel</p> <p>Educadoras diferenciales de nivel</p> |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Medios de verificación | Planificación Clases en Leccionario Evaluaciones articuladas |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Comunicaciones Reuniones de apoderados |

| | |
|-------------|-------------------------------|
| Área | Gestión del Currículum |
|-------------|-------------------------------|

| | |
|-------------------------------------|--|
| Nombre de la acción | Optimizando los espacios |
| Descripción | Tomando en consideración que no existe una planificación del uso de los espacios, se espera introducir un sistema de estudio planificado, que sea evaluado periódicamente y que sirva para la toma de decisiones, que apunte a buen uso de los espacios. Para ellos se creará una comisión similar al consejo escolar que cuente con esta responsabilidad y que trabaje a la par con los demás estamentos del Establecimiento educacional. |
| Recursos asociados | Horas de trabajo de la comisión Reportes y evaluaciones |
| Responsable | Comisión Equipo de gestión |
| Medios de verificación | Evaluaciones periódicas Actas de la comisión |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Consejos de profesores Reuniones de apoderados |

| | |
|-------------|-------------------------------|
| Área | Gestión del currículum |
|-------------|-------------------------------|

| | |
|------------------------|---|
| Nombre de la acción | Talleres de deportes colectivos |
| Descripción | A la luz de lo planteado por Vigotsky, creemos que el deporte es capaz de modelar comportamientos. De esta manera, todos los niveles tendrán horas de deportes colectivos, fuera de las horas que corresponden a Educación Física. Con esto se apunta a la mejora de no solo de la salud de los estudiantes, sino que se espera que se logre mayor disciplina, respeto de normas, mayor tolerancia a la frustración, mayor oxigenación y un sinnúmero de beneficios que serán un aporte significativo para el desarrollo integral de los estudiantes. |
| Recursos asociados | Horas de encargados del taller Infraestructura deportiva JEC Implementación deportiva |
| Responsable | Monitores Equipo de gestión |
| Medios de verificación | Planificación, implementación y evaluación de los talleres Leccionarios |

| | |
|-------------------------------------|----------------------|
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Circular informativa |
|-------------------------------------|----------------------|

| | |
|-------------|-------------------------------|
| Área | Gestión del currículum |
|-------------|-------------------------------|

| | |
|-------------------------------------|--|
| Nombre de la acción | Reflexión pedagógica |
| Descripción | Aumentar las horas de reflexión de manera de sistematizar procesos relacionados con la planificación, aplicación, evaluación y retroalimentación de clases y talleres, teniendo como norte la consecución de aprendizajes profundos. |
| Recursos asociados | Horas no lectivas de docentes y profesionales |
| Responsable | Equipo de gestión |
| Medios de verificación | Actas de los consejos y reuniones establecidos en este punto |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Consejos de profesores |

| | |
|-------------|-------------------------------|
| Área | Gestión del currículum |
|-------------|-------------------------------|

| | |
|-------------------------------------|---|
| Nombre de la acción | Talleres transversales |
| Descripción | Taller Creativo de aprendizaje, orientado al fortalecimiento de la adquisición de habilidades, aplicadas en situaciones concretas e interdisciplinarias, basado en el “phenomenon learning”. Busca que los estudiantes generen sus propios conocimientos a partir de proyectos interdisciplinarios. |
| Recursos asociados | Horas de docente monitor Horas de articulación |
| Responsable | Docente del taller UTP Coordinadora de integración |
| Medios de verificación | Planificaciones Leccionarios Producto de los talleres |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Circular informativa Reuniones de apoderados |

| | |
|-------------|----------------------------|
| Área | Convivencia escolar |
|-------------|----------------------------|

| | |
|-------------------------------------|---|
| Nombre de la acción | Comunicándonos mejor |
| Descripción | El colegio dispondrá de un buzón que se ubicará en biblioteca y que podrá ser usado por toda la comunidad para los fines que estimen conveniente, pero principalmente para reclamos, peticiones y felicitaciones. Alguno de los integrantes del equipo de gestión o el encargado de convivencia escolar deberá dar respuesta a las cartas que se han juntado en el buzón en el plazo de una semana, con la condición de que las misivas tengan remitente. |
| Recursos asociados | Buzón Colaboración de los encargados de dar respuesta |
| Responsable | Equipo de gestión Encargada de biblioteca Encargado de convivencia escolar |
| Medios de verificación | Cartas y sus respuestas Cambios realizados a partir de ellas |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Reuniones de apoderados |

| Área | Convivencia escolar |
|-------------------------------------|--|
| Nombre de la acción | Plan de apoyo a los estudiantes |
| Descripción | Generar un plan anual, que busque promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso. Para ello se determinará la contratación o capacitación de un funcionario que cumpla la función de Orientador. |
| Recursos asociados | Horas de orientador Consejo de profesores y horas de reflexión Comité de convivencia escolar |
| Responsable | Orientador Equipo de gestión Encargado de convivencia escolar |
| Medios de verificación | Actas Realización de las acciones preventivas, correctivas y remediales del plan (en caso de ser necesarias) |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Asamblea Reuniones de apoderados Consejos de profesores |

| Área | Convivencia Escolar |
|---------------------|--|
| Nombre de la acción | Política de puertas abiertas |
| Descripción | <p>Como establecimiento, entendemos que lo que pasa en la sala de clases es sagrado, pues ahí se determina finalmente los avances, retrocesos, éxitos y fracasos de una institución escolar. Desde esta perspectiva, creemos que lo que ocurre en la sala debe ser una información de libre disposición, de modo que las clases se harán abiertas a la comunidad de profesores y directivos.</p> <p>Asimismo, una vez por semestre las puertas del colegio y de las salas de clases, en particular, se abrirán para que los padres puedan ver como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus pupilos.</p> <p>De esta manera se espera, también, generar conversaciones pedagógicas y compartir experiencias por parte de los profesores, más allá de si esto es parte o no de la pauta de los Consejos de profesores.</p> |
| Recursos asociados | Ninguno, salvo la voluntad y las ganas de hacerlo |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Responsable | Director UTP Profesores |
| Medios de verificación | Registros de co-evaluación Registro de experiencias en Consejos de profesores. |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Reuniones de apoderados Consejos de profesores |

| Área | Gestión de recursos |
|-------------------------------------|--|
| Nombre de la acción | Mantenimiento |
| Descripción | Contratar o capacitar a algún funcionario para hacerse cargo de la mantención de los diversos recursos del Establecimiento, estableciendo metas y evaluando su desempeño en el cargo |
| Recursos asociados | Horas de trabajo Entrega de insumos |
| Responsable | Encargado de mantención Equipo de gestión |
| Medios de verificación | Evaluación a través de la observación directa Evaluación de desempeño |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Consejo de profesores Circular informativa interna |

| Área | Gestión de recursos |
|-------------------------------------|---|
| Nombre de la acción | Soporte técnico |
| Descripción | Se contratará o capacitará a un funcionario para llevar a cabo la mantención de los soportes técnicos del Establecimiento educacional. Para ello el encargado deberá llevar un registro acabado de su inventario, así como también, el equipo de gestión establecerá sus atribuciones con claridad, de manera de poder comunicarle las metas de su cargo, las cuales serán monitoreadas y evaluadas periódicamente. |
| Recursos asociados | Horas de encargado de mantención |
| Responsable | Encargado de mantención Equipo de gestión |
| Medios de verificación | Metas Pauta de evaluación de desempeño |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Consejo de profesores. |

| Área | Gestión de recursos |
|-------------------------------------|---|
| Nombre de la acción | Profesionalizando la administración |
| Descripción | Considerando este punto como un elemento clave, es que se capacitará a todos los trabajadores de administración a través de un asesoramiento continuo de dos años. En ellos, recibirán ayuda experta de manera de, en primera instancia, observar el desempeño de los especialistas, para, en una etapa posterior, llevar a cabo lo aprendido en la institución |
| Recursos asociados | Empresa de coaching administrativo |
| Responsable | Equipo de gestión Funcionarios capacitados |
| Medios de verificación | Contrato de asesoramiento |
| Forma de comunicarlo a la comunidad | Cuenta Pública Reunión de Consejo escolar Consejo de profesores |

12.- Bibliografía

1. Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
2. Gardner, Howard (1983): *Multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1983
3. Gardner, Howard (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (1a. ED. en la Biblioteca Howard Gardner edición). Barcelona: Paidós
4. Jiménez, Alba. «Inteligencias múltiples». *larazon.es*. Consultado el 17 de agosto de 2016.
5. Ley 20.248
6. Ley 20.529
7. López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe).
8. ough, Paul (27 de septiembre de 2009), «Can the right kinds of play teach self-control?» [¿Pueden los tipos correctos de juego enseñar el control propio?], *The New York Times* (en inglés) (revisión de *Tools of the Mind* con base en las investigaciones de Vygotski).
9. Smith, M. K. (2002) "Howard Gardner and multiple intelligences", the encyclopedia of informal education, Downloaded from <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> on October 31, 2005
10. Thorndike, R. L.; Stein, S. (1937). «An evaluation of the attempts to measure social intelligence». *Psychological Bulletin* (34): 275-284).
11. Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

12. Wechsler, D. (1940). «Non-intellective factors in general intelligence». *Psychological Bulletin* (37): 444-445

13.

<https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>presentes

14. <http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=15719&establecimiento=COLEGIO+FRAY+ANDRES®ion=0&comuna=0&nivel=0>

Toda la recopilación bibliográfica fue extraída de documentos, libros, monografías o páginas presentes en la Web

Agradecimientos

Me es muy difícil finalizar el presente trabajo sin mencionar a todos quienes lo hicieron posible, y a pesar de que no es parte de la formalidad, me atrevo a agradecer:

A la comunidad Educativa del Colegio Fray Andrés por ser parte del análisis de manera activa y paciente.

A mis padres, por apoyarme en este desafío.

A mis hijos, Rocío y Vicente, por aceptar la ausencia de su padre en momentos importantes y por hacer de nuestra casa el templo silencioso que muchas veces necesité.

A mi amada esposa Karen, por ser la compañera perfecta en cada una de las etapas de mi vida. Sin ti nada de esto hubiese sido posible.

Infinitas gracias.