



**Magíster En Educación Mención  
Gestión de Calidad**

**Trabajo De Grado II**

**Proyecto Educativo Institucional**

**Liceo Gral. Oscar Bonilla B. A26**

**“Diagnóstico Institucional y Plan de Mejoramiento  
Educativo”**

Profesor guía:

**Paola Andrea Flores Ramos**

Alumno:

**Patricio Alejandro Marín Ugalde**

Santiago - Chile, Octubre de 2017

## INDICE

<b>ABSTRACT:</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCCION:</b> .....	<b>4 - 5</b>
<b>MARCO TEÓRICO:</b> .....	<b>6 - 34</b>
<b>DIMENSIONAMIENTO DEL ESTABLECIMIENTO:</b> .....	<b>35 – 40</b>
<b>ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO SITUACIONAL:</b> .....	<b>41 – 46</b>
<b>DESARROLLO DE LOS DESCRIPTORES</b> .....	<b>47 - 51</b>
<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:</b> .....	<b>52 -</b>
<b>55</b>	
<b>PLAN DE MEJORAMIENTO:</b> .....	<b>56 - 78</b>
<b>BIBLIOGRAFIA:</b> .....	<b>79 - 80</b>

## **I. ABSTRACT**

El proceso de diagnóstico institucional en nuestra unidad educativa año 2017, plasma una clara necesidad de cambio, la cual hasta la fecha y como desarrollo histórico del liceo, se manifiesta en una buena disposición y consideración de la comunidad liceana, a participar activamente de esta evaluación institucional.

Bajo esta clara demanda de cambio y mejora que presenta nuestra unidad educativa, surgen todo tipo de reflexiones y esfuerzos para definir un proceso evaluativo contextualizado para nuestro liceo, dentro del cual se contempla el dimensionamiento del establecimiento y una autoevaluación de la gestión, las cuales en su conjunto se consideraron como la información base para desarrollar un plan de mejoramiento educativo actualizado, y que nos permita en corto plazo, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje de todos nuestros alumnos- docentes, y a la vez nuestro desarrollo organizacional como institución.

El análisis de la información recopilada al inicio de este proceso evaluativo, determinó directamente cuáles de todas las áreas evaluadas, serían prioritarias de potenciar a la hora de realizar un plan de mejoramiento, donde se pudiera directamente fortalecer nuestro desarrollo a futuro como liceo, acercándonos cada vez más a cumplir en su totalidad nuestro proyecto educativo institucional dentro de nuestra comunidad.

## II. INTRODUCCIÓN

Muchas de las conclusiones que encontraremos en este diagnóstico institucional y plan de mejoramiento del Liceo General Oscar Bonilla B. A-26, ya habían estado socializándose incluso años antes de pasar por un proceso evaluativo y convertirse en este plan de mejoramiento actualizado, en el cual inicialmente la participación activa de destacados agentes educativo representativos de nuestra comunidad liceana, ha sido determinante, señalando en sus ideas, una clara necesidad de potenciar nuestras acciones educativas realizadas día a día , por decir, nuestras prácticas pedagógicas, nuestra convivencia escolar, el poder disminuir el ausentismo y deserción escolar etc... las cuales son causas muy determinantes a la hora de lograr un desarrollo institucional orientado a la calidad educativa en un contexto de gran vulnerabilidad social.

Inicialmente para realizar el diagnóstico como primera acción investigativa requerimos una etapa de planeación, la que nos permitió como agentes evaluadores determinar el proceso que se aplicaría, el rol de cada evaluador, tiempos y análisis de la información recolectada, para luego en reuniones de retroalimentación generar un análisis de información orientada al desarrollo de conclusiones, las cuales se plasmarán en un plan de mejoramiento. Esta evaluación logro un gran consenso, las evidencias encontradas de nuestros resultados en las diferentes áreas, corroboran cierta insatisfacción en el logro de resultados positivos por parte de la comunidad liceana

Este proceso evaluativo consideró lograr la mayor representatividad en los cuales encontramos a la unidad técnica pedagógica, convivencia escolar, Orientación, dirección, docentes y equipo de integración pie y psicosocial, los cuales permitieron a través de su consideración poder conocer distintas visiones y reflexiones que pueden acercarnos de mejor forma a las acciones que necesitamos considerar, a la hora de realizar un cambio positivo como unidad educativa, esperando como uno de los objetivos de este diagnóstico, que todos los agentes educativos podamos desde las distintas Áreas articular nuestros esfuerzos y mejorar el desarrollo como liceo polivalente dentro de nuestra comunidad.

El siguiente trabajo de grado II de magister en educación mención gestión de calidad, Diagnóstico institucional y plan de mejoramiento educativo se estructura:

Capítulo I: Diagnóstico de la situación inicial de la escuela, en cuanto a las áreas de gestión institucional.

Capítulo II: Análisis de los resultados del diagnóstico.

Capítulo III: Elaboración de un plan estratégico (plan de mejoramiento educativo) para el liceo.

### **III. MARCO TEÓRICO**

#### **EDUCACIÓN MEDIA**

La Educación Media actualmente se enfrenta a desafíos que tensionan al sistema escolar en su conjunto y en particular al sistema municipal, por ser este tipo de establecimientos, los que educan a la población con mayor vulnerabilidad social y educativa.

Los contextos sociales complejos, realidad en nuestro liceo, indican que esta etapa es de suma prioridad, en la que como unidad educativa debemos potenciar a nuestros estudiantes, como una práctica escolar orientada al alto desempeño, planificada y coherente. Para los grandes desafíos no caben las soluciones simples, no obstante, insistir sobre la calidad de lo que ocurre en la sala de clases parece ser un punto estratégico en función del imperativo social, la calidad educativa. (CMDS Antofagasta)

En base a esta definición consideramos que es un gran reto para Liceos Técnicos Profesionales con Modalidad Dual como el nuestro poder hacer más eficiente y asertivo nuestras acciones para mejorar no necesariamente los rendimientos



académicos, sino en su globalidad, atender de mejor forma las necesidades afectivo- sociales a las cuales varios alumnos-docentes se ven enfrentados, el cual es determinante directo de los bajos resultados últimamente logrados.

## **LA REFORMA EDUCACIONAL**

La Reforma Educacional en marcha, tiene entre sus ejes clave la calidad y la equidad. Uno de sus propósitos es que todas las escuelas y liceos de Chile logren establecer sus propias trayectorias de mejoramiento, teniendo como prioridad la entrega de una educación de calidad integral que permita el despliegue de todas las capacidades de las y los estudiantes del país. En este marco, la Educación Media Técnico-Profesional enfrenta el desafío de mejorar su calidad y pertinencia, en concordancia con las exigencias que demanda el sector productivo del país. Debe responder a las necesidades de desarrollo económico de cada una de las regiones y a sus requerimientos reales de empleo. Asimismo, facilitar la inserción efectiva de los estudiantes en el mundo del trabajo y generar las oportunidades que permitan la continuidad a los estudios terciarios. La Educación Técnico-Profesional en el sistema escolar constituye un pilar fundamental en el proceso formativo dirigido al servicio del desarrollo de las personas y de su empleabilidad. Cuatro de cada diez jóvenes opta por este tipo de formación, egresando de ella cada año alrededor de noventa mil estudiantes, tendencia que se ha mantenido estable desde el año 1990. El Ministerio de Educación ha impulsado un conjunto de iniciativas de fortalecimiento de la Educación Técnico-Profesional, considerando el impacto que ella tiene en la empleabilidad de sus estudiantes y en el desarrollo productivo del país. Una medida principal ha sido la reformulación del currículum de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, más flexible, pertinente, actualizado, y más gestionable por parte de cada uno de los establecimientos educacionales. Buscamos apoyar el

desarrollo de una docencia situada en los contextos, atenta a los cambios del mundo actual y, principalmente, que brinde oportunidades reales de aprendizajes a las y los estudiantes. Para que estos esfuerzos impacten de manera efectiva, es fundamental el trabajo de los equipos profesionales de cada liceo, especialmente de las y los docentes, quienes dan vida al currículum a través del trabajo que implementan cotidianamente en las salas de clases, talleres y laboratorios.

Por otro lado, podrán atender las oportunidades existentes según las especialidades, el sector productivo, los contextos locales, como también los intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de las y los estudiantes. Seguiremos apoyando con distintas estrategias y recursos para conseguir en conjunto, una educación integral que otorgue a cada joven una sólida base formativa que les permita elegir su trayectoria formativa de acuerdo a sus contextos e intereses. Los saluda cordialmente, “Adriana Delpiano Puelma Ministra de educación”

## **EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL**

El rol del Ministerio de Educación es proponer y evaluar las políticas y diseñar e implementar programas y acciones de apoyo técnico-pedagógico para sostenedores, equipos directivos y técnicos, docentes y asistentes de la educación de los establecimientos educacionales, con el propósito de fomentar el mejoramiento del desempeño de cada uno de ellos y el desarrollo de capacidades técnicas y educativas de las instituciones escolares y sus sostenedores. En este contexto, el MINEDUC promueve la instalación de procesos de Mejoramiento Continuo al interior de los establecimientos educacionales, entendido este como un ciclo permanente que se instaura para mejorar sus Prácticas institucionales y pedagógicas y, por consecuencia, los resultados educativos. Dicho proceso comienza con una autoevaluación institucional, que permite recopilar, sistematizar

y analizar información relativa al desarrollo de sus Acciones y a los resultados educativos y de Gestión institucional, curricular y pedagógica, elementos que serán la base para la formulación y ejecución de una propuesta de mejoramiento de las prácticas, contribuyendo a la implementación efectiva del currículum para apoyar la Trayectoria Educativa de todos los estudiantes. En este marco, la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa (Ley N° 20.529/2011) indica que todos los establecimientos deben contar con un Plan de Mejoramiento Educativo, en adelante PME, explicitando que este plan estratégico con que contará cada establecimiento será el mismo que presentarán para postular a los recursos que otorga la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248/2008). Por otra parte, el propósito establecido por el MINEDUC para la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo es lograr en cuatro años, la generación de Sistemas de Trabajo que permitan la articulación entre Prácticas, Dimensiones y/o Áreas de la Gestión de los establecimientos. Para lograr este propósito es necesaria la Guía para el Diagnóstico Institucional establecer Metas, y una planificación constituida, principalmente por Objetivos, Indicadores de Seguimiento y Acciones que le permitan al establecimiento avanzar en el aprendizaje de todos sus estudiantes. Todos los establecimientos que postulan a los recursos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, deberán presentar su PME y asumir los compromisos adicionales que se establecen en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. A partir del presente año, se promueve que cada establecimiento educacional tenga en consideración que el diseño e implementación del PME debe responder a su realidad completa, abordando como un todo los niveles educativos que imparte.

## **COMPETENCIA Y RESULTADOS EDUCATIVOS: TEORIA Y EVIDENCIA PARA CHILE**

En esta sección se presenta una descripción breve del sistema escolar primario chileno, entendiéndolo como el conjunto de agentes que participan en la producción y en el consumo de servicios educacionales. Se busca presentar los aspectos más relevantes del sistema educacional chileno para acotar el análisis respecto de los efectos de la competencia en la producción de educación en Chile.

La reforma de 1980 se realizó en el contexto de un sistema educacional donde el Estado estaba a cargo de elementos tales como el financiamiento y la producción de la educación pública, la supervisión y regulación de los contenidos curriculares, manejo de recursos humanos y de la inversión en infraestructura. Era un sistema que se caracterizaba por su baja calidad<sup>1</sup>, lo que se explicaba, entre otras razones, por el bajo gasto en educación; la falta de incentivos; la ineficiencia técnica y asignativa; una supervisión inadecuada; y programas de estudios poco flexibles.

La reforma de 1980 busca revertir esa situación. Se aplican tres principios rectores que introducirían: elementos de mercado (competencia, elección), subsidiariedad estatal (focalización, privatización) y descentralización territorial. Para ello se traspasa la educación pública a los municipios; se abren espacios para que privados produzcan educación con financiamiento público; se entrega más libertad de elección a los padres; y se introduce un sistema de financiamiento basado en la subvención por alumno matriculado. El último aspecto es quizás el más revolucionario y se inspira en el trabajo seminal de Friedman (1955), siendo Chile prácticamente el primer país en introducir este tipo de mecanismo a escala de todo el sistema educativo. Así, desde entonces, la educación pública en Chile se organiza en un esquema mixto, con una participación explícita de los sectores privado y público en la provisión de educación, siendo lo último la principal diferencia con el pasado en que el financiamiento público a la educación privada

era mínimo. Se consolidan tres tipos de establecimientos: particulares pagados, municipales y particulares subvencionados. Los primeros ya existían antes de la reforma, perteneciendo a privados y financiándose con el cobro de matrícula y con otras formas de financiamiento privado. En cambio, los municipales y particulares subvencionados eran gratuitos.

Durante el resto de la década de los 80 no ocurren reformas significativas; sólo se produce una fuerte disminución de la subvención educacional real. Es interesante, sin embargo, notar que a pesar de lo anterior los colegios particulares subvencionados tendieron a aumentar fuertemente en número y en tamaño. Este fenómeno parece sugerir que estos colegios expandieron la cantidad de alumnos de modo de aprovechar la existencia de economías de escala en respuesta a la baja en los ingresos reales por estudiante, además de una potencial baja en la calidad de la educación que ofrecían. Así dicho período sería de transición, en el sentido que el esquema de financiamiento aún no se consolidaba ni en términos de valores ni de agentes que operaban en él.

Luego, a partir de 1990, se comienzan a producir algunos cambios en las políticas que rigen el sector (ver González, 2000). Se comienza a desarrollar una serie de programas complementarios a la subvención educacional, focalizados en los sectores de peor rendimiento y de menores recursos. Además, se profundiza en el apoyo pedagógico que reciben los profesores de esos mismos segmentos. Lo anterior se combina con el Estatuto Docente que cambia el régimen laboral de parte de los profesores, particularmente respecto de la estabilidad laboral en los colegios municipalizados y a la fijación de negociaciones salariales centralizadas. Las remuneraciones de los profesores aumentan significativamente. Además se permite a algunos establecimientos subvencionados el cobro copagos (llamado financiamiento compartido) y la recolección de donaciones de privados<sup>4</sup>. También,

desde 1996, comienza a funcionar el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño que asigna recursos en función de resultados. Finalmente, hoy, utilizando una combinación de gasto público y créditos multilaterales, se busca aumentar la jornada escolar y modernizar los planes curriculares.

En la actualidad la educación municipalizada recibe la mayor parte de la matrícula, aunque se observa un crecimiento importante de la educación particular subvencionada, cuya participación se estabiliza en la década de los 90 (con tasas cercanas al 57% para el sector municipal y 32% para el particular subvencionado). En relación a la composición socioeconómica de los colegios, se observa que los colegios municipales concentran parte importante de los estudiantes con mayor riesgo social.

En términos de calidad, se ha aumentado significativamente la cobertura de la educación, de acuerdo a una serie de indicadores tradicionales (ver Gallego, 2001). Con respecto a esto último, Chile ha participado en algunas pruebas internacionales, cuyos resultados indican que presenta resultados no sólo bajos en términos relativos sino que también se observan ineficiencias importantes (en el sentido de que los resultados son menores a los esperados dados el gasto en educación y el ingreso per cápita), pero que la ineficiencia ha disminuido fuertemente entre 1970 y 1999 (ver Barro, 1999 y Gallego, 2001 para más detalles al respecto).

Un indicador natural para estudiar la evolución de la calidad de la educación está representado por la prueba SIMCE que se aplica desde 1988, siendo sus resultados públicos desde 1995. Dado que los resultados previos a 1999 no son comparables inter-temporalmente por construcción (Eyzaguirre y Fontaine, 1999), la comparación de puntajes que se realiza a continuación se centra básicamente

en las diferencias año a año (*intratemporales*). El Cuadro 1 presenta los resultados promedio de la prueba SIMCE en los colegios subvencionados, como porcentaje del resultado promedio de los colegios particulares pagados. Estos resultados diferenciados por dependencia del colegio muestran que la educación subvencionada, si bien aún se ubica significativamente bajo los resultados de la educación pagada, ha ido convergiendo a los niveles de esos colegios. Además, se observa una distancia importante, al interior de la educación subvencionada, entre colegios municipales y particulares que se ha ido acortando recientemente.

Otro modo de analizar los resultados del sistema escolar es estudiar los resultados de una serie de indicadores de eficiencia interna (que son comparables en el tiempo, en la medida que no cambien las políticas de promoción automática). Cabe destacar que en este caso también se ha producido una disminución en la brecha entre los diferentes tipos de colegios. Si se analizan los resultados de éxito oportuno (el porcentaje de alumnos que egresan de la educación sin repetir ningún año) y tiempo de egreso (el tiempo necesario para terminar la educación), disponibles desde la cohorte que ingresa a la educación básica en 1985, se puede notar que la brecha se ha cerrado significativamente (ver Gallego 2001 para más detalles).

CUADRO 1  
EVOLUCION RESULTADOS COLEGIOS SUBVENCIONADOS PRUEBA SIMCE

	CUARTO BASICO						OCTAVO BASICO					
	1988	1990	1992	1994	1996	1999	1989	1991	1993	1995	1997	2000
Municipal	64.7	70.8	71.9	74.4	77.9	81.1	68.5	69.1	71.7	72.9	76.4	80.5
Particular subvencionado	74.0	73.4	78.8	81.0	82.9	87.4	75.3	75.0	78.7	79.5	82.5	86.4

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de MINEDUC. Los valores representan el puntaje promedio por dependencia como porcentaje de los puntajes de los colegios particulares pagados.

Entonces, ¿cómo se explica esta mejora de resultados en el tiempo? Para responder esta pregunta se pueden utilizar los resultados que se obtienen en este trabajo sobre la importancia que ha tenido la competencia entre colegios. En particular, puede ayudar a interpretar el efecto de la reforma de 1980 en la eficiencia interna de los colegios. Para ponderar la importancia de este tipo de explicaciones existe una literatura que estudia los aspectos institucionales presentes en los distintos colegios. Así se pueden mencionar diferencias en la organización interna de los colegios. Desde colegios particulares con un sostenedor (quien recibe el pago de la subvención educacional) diferente al director (que se encarga de la dirección académica) hasta colegios municipalizados donde no existe un sostenedor claro (es alguna oficina municipal que recibe los ingresos de todos los colegios de su zona) y el director tiene muy poca flexibilidad para tomar decisiones (Aedo, 1998 y Salas y Gaymer, 1993).

En este contexto se pueden plantear dos hipótesis para explicar las diferencias de resultados a favor de los colegios particulares subvencionados. Una se refiere a la cantidad de recursos disponibles en los colegios, mientras que la segunda se

refiere a la eficiencia de los mismos. Respecto de los recursos disponibles en los colegios existen dos fuentes de diferencias. La primera se relaciona con la cantidad de recursos materiales que se utilizan en el proceso educativo, aunque las diferencias en dinero entre ambos tipos de colegios son bastante menores (ver Gallego, 2001; Quiroz y Chumacero, 1997; y Salas, 1997). Una segunda fuente de diferencias en los recursos utilizados corresponde a las características de los alumnos y de sus familias, donde existe un sesgo en favor del sector particular subvencionado, ya que estos colegios pueden seleccionar a sus alumnos y por ello los alumnos de colegios municipalizados tienen características socioeconómicas menos favorables.

Una segunda hipótesis plantea que las diferencias en rendimiento se deben a la mayor eficiencia del sector particular subvencionado. Lo anterior puede explicarse por elementos tales como que la toma de decisiones es más eficiente en los colegios particulares subvencionados; a la existencia de mayor flexibilidad para pagos de sueldos y contratación y traslado de profesores; a mayores incentivos a la minimización de costos, al enfrentar mayores niveles de competencia, y al asociar su rentabilidad a un interés privado. Este tipo de argumentos es importante especialmente en el contexto de un esquema de subsidio a la demanda como el existente en Chile y de los efectos potencialmente positivos de la competencia que la literatura identifica (Epple y Romano, 1998; McEwan y Carnoy, 1999; Hoxby, 2001b).

Por otro lado, existen posiciones que dudan de las posibilidades reales de mejora de la calidad por el aumento de los niveles de competencia existentes, a la vez que se argumenta que este sistema sólo beneficia a los estudiantes de mayores

ingresos (Carnoy, 1997). Existen al menos cinco tipos de argumentos que apoyan esta posición:

- Las familias no se preocuparían de la calidad educacional que reciben sus hijos.
- No existiría un nivel adecuado de información para poder decidir entre alternativas educacionales, sobre todo considerando que es un servicio de monitoreo costoso.
- Existirían monopolios locales que limitarían la competencia efectiva entre colegios.
- Ausencia de incentivos a un comportamiento eficiente en el sector municipal.
- Existirían costos de ajuste altos de cambiar un alumno de un colegio a otro, lo que limitaría los flujos de estudiantes de un colegio a otro.

Los puntos anteriores indicarían que los niveles efectivos de competencia en el mercado de la educación no existirían, o estarían determinados por atributos diferentes a la calidad educativa. Para ponderar el apoyo empírico a estos argumentos en el caso de Chile se puede recurrir tanto a algunos hechos estilizados, como a estimaciones econométricas. Respecto de los hechos estilizados, el comportamiento histórico de algunos indicadores sugiere que a partir de la Reforma de 1981 se produce una tendencia a mejorar sus resultados, tendencia que no existía previamente. Esta tendencia no sólo sería relevante para los colegios particulares subvencionados (que de acuerdo a los puntos mencionados antes serían especialmente beneficiados con la reforma), sino que también para los colegios municipalizados (Gallego, 2001).

De otra parte, utilizando un enfoque econométrico de paneles de datos, McEwan y Carnoy (1999) presentan evidencia empírica que contradice los efectos positivos de la competencia sobre los resultados de los colegios municipalizados. Un resultado similar encuentra Hsieh y Urquiola (2002), quienes utilizan evidencia de corte transversal para estudiar los resultados educativos en varios años de la década de los ochenta. Estos autores plantean que la reforma de 1981 se traduce básicamente en un ordenamiento (*sorting*) de los estudiantes, que favorece a los colegios particulares subvencionados sin presentar mejoras significativas de eficiencia en los resultados de los colegios (más adelante se discuten algunos problemas metodológicos de estos trabajos, que pueden estar afectando sus resultados). Sin embargo, en la cuarta sección de este trabajo se encuentra que la competencia que enfrentan los colegios tiene un efecto positivo y significativo sobre sus resultados. Estos efectos, de acuerdo con los factores institucionales previamente descritos en este trabajo, son significativos en ambos tipos de colegios, aunque mayores en el caso de los colegios particulares subvencionados. Por lo tanto, la evidencia empírica presentada más adelante en este trabajo parece apoyar la idea de que la competencia tiene impactos positivos y significativos en los resultados de los colegios, independientes de sus efectos sobre el

## **INTERVENCION EQUIPOS PSICOSOCIALES EN CONTEXTO EDUCATIVO DE ALTA VULNERABILIDAD**

Intervención psicosocial en educación la labor de los equipos psicosociales resulta fundamental en los establecimientos educacionales. Al contar los colegios con un equipo profesional exclusivo para la intervención psicosocial, se mejoran las posibilidades de concretar un trabajo de calidad en el aprendizaje de los estudiantes, atendiendo a los requerimientos que el establecimiento demanda,

levantando planes coherentes con sus propias necesidades y delineando estrategias acordes al contexto social y psicológico de los estudiantes y la comunidad escolar. Además, el establecimiento educacional tiene un rol fundamental para las intervenciones, ya que está muy presente en la comunidad y todos los sujetos se relacionan con el (Leal, 2005). Rev. Est. de Políticas Públicas, 2016, vol. 3 junio) Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP: Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. Bajo este foco, se puede observar que son múltiples los factores y circunstancias que inciden en el aprendizaje de los estudiantes (Escudero, 2005). Así, los responsables del aprendizaje de los estudiantes son también los distintos actores de la comunidad y sociedad. Esto remite a que las raíces de los problemas que se detectan al interior de la sala de clase, son múltiples y surgen desde diferentes lugares. Aunque en la actualidad las cifras de deserción no son muy altas en Chile, en comparación al resto de Latinoamérica<sup>1</sup> CEPAL (2011), el estudio de Leal (2005) menciona que entre las principales causas de la deserción escolar para el caso chileno se encuentran temas como situaciones de maternidad o embarazo, problemas familiares y problemas de conducta, y todas ellas se distribuyen desigualmente entre los jóvenes según su pertenencia a distintos grupos socioeconómicos (Bellei et al., 2010; Weinstein et al., 2010; Leal, 2005). Todos estos temas, responden a necesidades de intervención desde las ciencias sociales, a través de programas que sean capaces de abordarlas de manera fundada. Sumado a lo anterior, los componentes que configuran una situación de riesgo para los estudiantes no suelen ser elementos aislados, sino que contextos de riesgos en los que se desenvuelven los mismos (Manzano, 2008). Ahora bien, ¿por qué las intervenciones psicosociales adquieren relevancia al momento de pensar el trabajo en educación? La investigación de Yeager y Walton (2011) hace referencia

a estudios donde demuestran que pequeñas intervenciones psicosociales tienen efectos determinantes en logros educacionales a lo largo del tiempo. No obstante, en sus conclusiones, estos autores mencionan que estas pequeñas herramientas no pueden ser administradas sin la consideración del contexto local de la escuela o de la significancia que los estudiantes le dan a éste. García y Cohen (2011) en un estudio sobre las diferencias en resultados entre distintos grupos étnicos en Estados Unidos, enfatizan que las intervenciones a nivel grupal entre equipos psicosociales con los docentes, pueden incentivar al grupo completo a obtener mejores resultados académicos si se establecen metas claras y concretas. Por otra parte, otro estudio en Estados Unidos sobre intervenciones sociales lideradas por trabajadores sociales (Allen-Meares et al., 2013), demuestra resultados positivos significativos. El estudio expone una serie de intervenciones de diferentes lugares (la mayoría en dicho país), clasificadas en aquellas que se realizan a nivel focalizado), y aquellas que se realizan a nivel general en la escuela (como talleres para toda la clase). El estudio muestra que en la mayoría de las intervenciones se obtienen efectos significativos sobre todo en las intervenciones a nivel focalizado. La literatura sobre las intervenciones psicosociales en educación muestra el ángulo en que las ciencias sociales pueden aportar en la formación de los niños y jóvenes estudiantes, considerando al establecimiento educacional asociado a su contexto social y los fenómenos y variables que lo cruzan. No obstante, esta relación implica tener en cuenta que para obtener resultados positivos, las políticas sociales que engloben las intervenciones, deben estar acordes a las problemáticas sociales que afectan a los colegios y sus contextos, y que las consideraciones para su diseño e implementación no son triviales. La intervención psicosocial se justifica, independiente del contexto donde se aplique, a raíz de la mejora del bienestar de una población objetivo. El sujeto se encuentra dentro de un contexto socio-

histórico, inserto en una red de relaciones interpersonales e intergrupales donde sus experiencias vitales no son ajenas a su entorno. A la base de esta idea, se encuentra la visión de Amartya Sen (1996) quien establece la capacidad para el bienestar y la libertad para el bienestar cuyo marco de referencia se sitúa fuera del propio sujeto (Blanco y Rodríguez-Marín, 2007). En este sentido, intervenciones lógicamente sistematizadas y ejecutadas por un aparato estatal que dispone de recursos y articula a las comunidades, no sólo promueven la generación de capacidades, sino que se comprometen a que los fines últimos de estas intervenciones, sean justamente esta creación de capacidades (Blanco y Rodríguez-Marín, 2007). Para un adecuado cumplimiento de los objetivos que se quieren alcanzar por medio de la intervención, es necesario pensar en cierta estructura que le de coherencia a la intervención, en el sentido de poder fijar etapas y parámetros posibles de observar que den cuenta del proceso de intervención y su avance. Esta estructura se cruza con las características que tiene la intervención, es decir, hacia quién está dirigida, qué objetivos busca y el contexto social en que se inserta el sujeto. Los establecimientos deben de contar con la infraestructura adecuada y la capacidad profesional acorde a los objetivos propuestos y en relación al contexto social donde se encuentra. No es menor considerar, una vez que se establece la política, la manera en que el diseño se pone en práctica y se consiguen los objetivos propuestos. Así, se define la implementación como “la etapa en que se hace realidad lo planificado a través de la organización y medios disponibles, modificándolo sobre el terreno según el progreso real del programa (Sánchez Vidal 1996; en Herrera et al., 2007: 214). O bien, “se puede considerar a la implementación desde una perspectiva integradora como el proceso dinámico de adaptación del programa al contexto de actuación manteniendo los principios centrales de la intervención” (Mayer y Davison 2000; en Herrera et al., 2007: 214). El papel de la innovación juega un rol crucial sobre

todo si se consideran contextos sociales adversos y diferentes entre sí, donde el equipo encargado de la implementación debe considerar los elementos a integrar en la intervención que sean necesarios para lograr los objetivos propuestos por la misma. Por último, la evaluación consiste en un aspecto fundamental de toda intervención psicosocial que se enmarca en un programa estructurado, ya que permite tomar decisiones técnicas y políticas frente a los resultados alcanzados de la intervención, generando los cambios necesarios y las decisiones sobre la continuidad que debe tener. Tiene un fin de retroalimentar y transformar los diseños a poner en práctica en el futuro y no es el paso final, sino que uno más de todas las operaciones del ciclo de intervención psicosocial (Gambara y Trujillo)

## **EL CONTEXTO EDUCATIVO**

### **Conditions of Institutional Development in the Schools of Chile**

**María Verónica Leiva Guerrero, Diego Eduardo Astorga Fuentealba**

*Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

En el contexto del sistema educacional, con frecuencia se atribuye el éxito o fracaso de la escuela a quienes diseñan la normativa que regula a ésta. Sin embargo, la amplia investigación pedagógica de los últimos decenios demuestra cómo, además de la responsabilidad atribuible a la norma, hay también una

responsabilidad en la gestión de las propias escuelas (Castillo, González y Puga, 2011).

Las llamadas escuelas eficaces (Ainscow, Hopkin, Southworth y West, 2001) se caracterizan por tener en común, prácticas acordes con los fines de la educación y, a su vez, reúnen otras características de naturaleza organizativa, gestión de acciones, innovación y formación del profesorado, que las hacen diferentes a aquellas que no ofrecen respuestas adecuadas. Esta situación se presenta independientemente del tipo de alumnado o contexto en el que se desenvuelvan, reconociendo estos factores como relevantes para el desarrollo institucional de las escuelas (Cochran-Smith y Lytle, 2002; López, 2007; UNESCO-OREALC, 2002).

Uno de los aspectos de este éxito está relacionado con lo que se denomina desarrollo institucional de las escuelas (Gairín y Castro, 2010), resultando éste como uno de los referentes a la hora de promover ese tipo de escuelas. Proceso complejo, tanto en la definición de su ámbito conceptual como por la amplitud del mismo al incluir aspectos como la consolidación de la institución, estabilidad y capacidad operativa a diversas instancias internas, así como la dinamización de sus estructuras, el enriquecimiento de los programas que se llevan a cabo, la consolidación de los equipos docentes, la mejora de la imagen de la institución, la incorporación y mantenimiento de innovaciones y mejoras, la formación del profesorado, entre otras (Villegas-Negrillo, 2010).

Las instituciones educativas, en general, tienden a la homeostasis, evitando el cambio, por lo que la mejora de la calidad y el desarrollo institucional que pasa por asumir nuevos retos o modificaciones en su funcionamiento, resulta un proceso arduo y difícil (Zabalza, 2003).

El cambio es, generalmente, propiciado por un juego de equilibrios entre la presión y el apoyo a los centros escolares desde instituciones externas. En este sentido, la vinculación escuela-entorno resulta determinante, pues una ruptura de la red en la que se resuelve presión-apoyo, a largo plazo difumina la influencia de ambos estímulos (Noro, 2005). En este contexto, el papel de la Comunidad Educativa –y dentro de ésta la de docentes y directivos– parece ser decisiva.

Esta misma tensión se observa en la propia autonomía institucional, pues las instituciones educativas nunca llegan a alcanzar la autonomía plena, limitada por el poder político al ejercitarse por los Estados el compromiso de hacer efectivo el derecho a la educación como servicio público, cuya responsabilidad conlleva algún grado de control e intervención.

### **ÁMBITOS DE DESARROLLO DE LAS ESCUELAS**

Es un hecho constatado que a pesar de que la mayoría de los Estados ha realizado esfuerzos a favor de la mejora de la educación, corrección de marcos normativos, incremento de recursos, democratización y participación del profesorado y de las familias en las tomas de decisiones, formación del profesorado y gestión de la escuela, no parece haber mejoras sustantivas que correspondan con las metas establecidas y, muy escasamente, con la inversión en recursos, precisamente por el predominio del centralismo institucional y la acción transmisora como metodología de enseñanza (Carnicero, Silva, y Mentado, 2010).

Por ello, si bien la investigación educativa ha estudiado con exhaustividad la influencia de lo cultural en la forma de ser y actuar de la escuela como organización (Freitas, 1991; Kugelmass, 2001; Kugelmass, 2004; Montolío y Cervellera, 2008; Ortiz y Lobato, 2003; Schein, 2004), interesa de modo apremiante conocer las condiciones de desarrollo institucional de los centros

escolares. Por ello, este artículo se enmarca en: a) Conocer los factores que inciden en el desarrollo institucional de la escuela, y b) Identificar el discurso de los docentes de aula y directivos sobre las condiciones que debieran darse para ese desarrollo institucional.

## **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION**

Un debate profundo sobre los factores que inciden en la calidad de la educación cobra total relevancia y pertinencia en el actual contexto chileno, donde el tema se ha instalado en la palestra de la vida social. Para que los resultados sean fructíferos, el diálogo debe incluir a todos los actores responsables de la institución educativa, siendo los docentes en su rol directivo o de aula fundamentales para el mejoramiento de la calidad del sistema escolar, objeto principal de este trabajo.

Los resultados se presentan desagregados en las principales dimensiones del discurso social producido en los grupos de discusión, respecto del desarrollo institucional lo que llamaremos discurso docente. Su exposición, para dar respuesta a los objetivos planteados, se realizará en dos lógicas. Primero, el contraste del ideal teórico con el discurso docente. Segundo, el discurso docente respecto de los factores que posibilitan el desarrollo institucional.

## **LOS FACTORES QUE IMPIDEN EL DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA**

En la actualidad las escuelas presentan una variedad de problemas que impiden su desarrollo institucional para alcanzar las metas y misión esperadas, y se hace

evidente que existe una crisis educativa, producto de la contradicción entre el carácter contemporáneo del centro y las transformaciones socioculturales de la posmodernidad (Giroux, 1994).

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos señalar que la incomunicación, tanto entre docentes, como entre docentes y directivos –ya sea como cultura o como transferencia de información– resulta determinante como factor que impide el desarrollo institucional de la escuela, obstaculizando los procesos de retroalimentación, de resolución de conflictos y problemáticas. Por otra parte, estos elementos clave (comunicación y retroalimentación) influyen en el desarrollo de un trabajo coordinado de las metas y actividades planificadas, con lo que realmente hace la escuela.

Esta situación está en directa relación con el tipo de liderazgo que asume la escuela, como comunidad escolar en donde cada uno de los actores es clave en términos de impulsar acciones que promuevan un liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006) que sea compartido por la comunidad escolar en su conjunto y que implique un cambio en la cultura, con el compromiso de todos para el logro de las metas, atendiendo a las fortalezas en la causa común de "hacer una mejor escuela" (Spillane *et al.*, 2001; Murillo 2004; Macbeath, 2005).

Por otra parte, si nos situamos en el nivel del aula, desde el ámbito de la enseñanza-aprendizaje se considera como nudo crítico y, por tanto, un factor obstaculizante en el desarrollo de la escuela, la planificación didáctica y los procesos implicados en ella, como la motivación hacia el aprendizaje. Lograr buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes requiere una acción integradora que va desde el contexto, las herramientas curriculares, la acción de planificar y el trabajo colegiado de los profesores participantes en la formación,

pues "la enseñanza, para ser eficaz, debe configurarse como actividad inteligente, metódica y orientada por propósitos bien definidos" (Araujo, 2006, p. 79). Siendo, para los profesores y directivos participantes de este estudio, la motivación de los estudiantes, el factor principal o eje a considerar en la planificación docente.

Otro factor clave lo constituye la relación entre la familia y la escuela. Relación que ha sido siempre necesaria para el éxito de los aprendizajes de los estudiantes (Monzón, 2005). Esto es afirmado tanto por los docentes como por los directivos que participaron en el estudio, pues familia y escuela no se ven ni se entienden como separadas, sino al contrario, en una labor conjunta que permita brindar un mayor apoyo a los estudiantes y a la gestión de la escuela.

## **EL DISCURSO DOCENTE RESPECTO DE LAS CONDICIONES MÁS RELEVANTES PARA EL DESARROLLO INSTITUCIONAL**

La dimensión institucional adopta nuevos matices desde el discurso docente, entre los que destacan tres: Primero, el liderazgo, teóricamente reconocido como un ámbito importante en los consensos alcanzados por los grupos, y abordado desde la supervisión y retroalimentación que se le solicita al equipo directivo. Segundo, se valoriza la interacción entre docentes y directivos-docentes como una instancia de compartir formas de trabajo y socializar objetivos de la enseñanza. Y tercero, se reconoce en la transmisión de la información un aspecto fundamental, al posibilitar la coordinación dentro de la organización escolar. Estos ámbitos se presentan concomitantes dentro de una sub-dimensión no contemplada, la comunicación, que al operar transversalmente, facilita el trabajo integrado. Fortalecer el proceso de Enseñanza-aprendizaje es el principal objetivo de los docentes. A través de distintas estrategias se busca potenciar los aspectos que inciden en éste, resultando la gestión curricular el nudo crítico central. Las

acciones que teóricamente ayudarían a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje forman parte del sentido práctico de los docentes, siendo el diagnóstico y la planificación dos aspectos fundamentales que las posibilitan. No obstante, estos últimos requieren de la formación continua que dote de herramientas a los docentes, para potenciar la gestión curricular y poder enfrentar los nuevos desafíos.

La dimensión más débil es la de comunidad y escuela. Pero si entendemos la escuela como una organización compleja se puede ampliar la dimensión comunidad escolar a las otras revisadas, de modo tal que incorpore los aspectos que, teóricamente, la comprenden transversalmente, bien fuera como comunicación interna, valores compartidos, estrategias de gestión, etc.

### **ELEMENTOS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN LA SALA DE CLASE QUE CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE EN CONTEXTO SOCIAL VULNERABLE**

El sistema educativo chileno ha sido transformado por dos tipos de reformas ideológicamente en conflicto: *a)* en el contexto autoritario del régimen militar con la transferencia de la educación al sector privado, colocando al mercado y la competencia como eje regulador de la calidad de la educación y *b)* con la llegada de la democracia, se refuerza el rol del Estado y gran parte de las políticas se focalizan en los procesos y prácticas pedagógicas como ejes de aseguramiento de la calidad de aprendizajes y una equitativa distribución social (Martinic, 2010:57-58). Estas reformas han transformado la relación entre educación y sociedad en tanto herramienta de movilidad social y recurso de protección contra la exclusión.

En la segunda década del nuevo milenio, la realidad educativa chilena presenta una situación paradójica: la educación municipalizada, aquella que asegura el

derecho a la educación sin exclusiones, está en retroceso en lo que respecta a su cobertura (Elacqua, Martínez y Aninat, 2010:102).

Un argumento que explica esta situación refiere a la concepción de calidad de la educación, cuyos indicadores privilegian aprendizajes de tipo cognitivo. Diversos estudios y reportes comparativos, tanto nacionales como internacionales, ponen en evidencia que existe relación entre el contexto social, específicamente el nivel socioeconómico, y el logro de los aprendizajes escolares. Los estudiantes pertenecientes a establecimientos educativos ubicados en los contextos más vulnerables de la sociedad chilena obtienen los más bajos resultados en matemática y lenguaje, medidos por la prueba nacional del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). Así, la inequidad social se reproduce en inequidad de logros de aprendizaje, es decir, de acceso al conocimiento.

La educación municipalizada chilena acoge sin exclusión a los estudiantes que provienen de los sectores sociales vulnerables de todo el país. En tal sentido, para que sea exitosa tiene un doble desafío: a) generar calidad educativa, entiéndase por esto el consensado, aunque limitado, indicador de logros de aprendizaje en matemática y lenguaje medido por la prueba nacional SIMCE y b) evitar los riesgos y consecuencias de la exclusión social. ¿Cómo se puede lograr esto?

Existen casos donde el establecimiento educativo opera como un "factor protector y promotor" de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Investigaciones como la realizada con patrocinio de la Unicef en el año 2004 (Unicef, 2004:193) demuestran que la educación eficaz rompe con el círculo vicioso de reproducción del fracaso escolar. La escuela eficaz es aquella que puede reconocer e intervenir en los factores de proceso de la escuela y la sala de clase que inciden en el rendimiento de los alumnos (Murillo, 2008:11).

Los estudios de escuelas eficaces concluyen en que aquello que acontece en el aula es lo más importante para elevar el rendimiento de los alumnos. Gran parte de dichos trabajos realizados en Latinoamérica tienen como foco la educación básica, y una mirada sistémica de los diversos niveles de organización del proceso educativo institucional y de aula (Murillo, 2008:10). El conocimiento alcanzado al respecto reposiciona el papel de la educación como factor de desarrollo humano ahí donde más se necesita: en los contextos sociales vulnerables.

La práctica docente de aula es interdependiente del contexto. Es una construcción, o una co-construcción, con interlocutores específicos. Importa entonces conocer cómo en lo que acontece en la sala de clases se movilizan los elementos comunicativos relevantes a los aprendizajes.

En la educación media los estudiantes viven un activo proceso de afirmación y construcción de identidad individual y social, como parte de la cultura juvenil de pertenencia. La relación profesor-alumnos está imbricada por el encuentro generacional adulto-adolescente, lo que implica observadores diferentes, mundos diversos que están redefiniendo su rol en el encuentro educativo. Si a esto agregamos que se trata de escuelas en contextos sociales vulnerables, describir la práctica pedagógica de la sala de clase, reconociendo su eficacia y los elementos innovadores que la conforman, es una tarea y un campo complejo de indagación.

¿Qué elementos del contexto educativo tienen mayor incidencia en aquello que sucede en el aula?, ¿qué expectativas de profesores y alumnos están en la base de las estructuras de interacción didáctica que construyen?, ¿cómo se manejan las contingencias?, ¿en qué consiste la innovación educativa en la educación

media de contextos vulnerables? Estas son las preguntas que intenta responder el presente artículo.

Con tal propósito se presenta una síntesis de los resultados del proyecto Fondecyt 1095049: "Interacciones didácticas innovadoras en contextos de vulnerabilidad social", con el objetivo de comprender en profundidad los elementos distintivos de la participación del docente en la interacción didáctica de sala de clase en liceos municipalizados de contextos sociales vulnerables que tienen un alto logro de rendimiento académico.

### **Algunos referentes conceptuales**

A continuación se presentan brevemente los conceptos que están asociados con la construcción de la interacción en el aula en la educación media municipalizada: *a)* la práctica pedagógica, *b)* la vulnerabilidad social en la educación, *c)* la innovación educativa y *d)* una concepción de la interacción didáctica.

### **Práctica pedagógica**

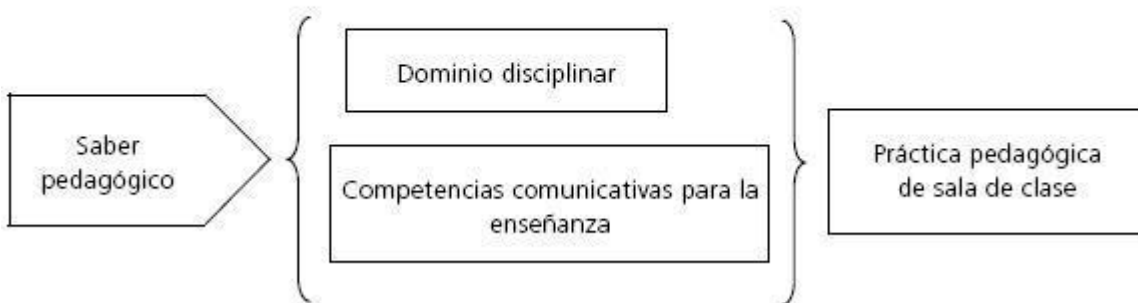
Diversas investigaciones dan cuenta de las atribuciones que tiene el profesor acerca de los alumnos y que inciden en sus prácticas pedagógicas (De la Torre y Godoy, 2004:223), de lo relevante de su rol en la promoción del clima positivo en el aula (Fernández y Cuadrado, 2008:11-12) y la relación entre la comprensión de la disciplina y la forma de enseñarla. En este marco es clásico el estudio de Liping Ma, de 1999 (Ma, 2010:175-183), donde compara la comprensión de las matemáticas fundamentales entre profesores de China y Estados Unidos y su incidencia en la enseñanza. En dicho escenario se constata

una estrecha relación entre la constitución del saber pedagógico y las prácticas de aula.

El "saber pedagógico" es síntesis de dominio disciplinar y competencias comunicativas (figura 1) para construir el orden necesario y funcional para la enseñanza y el aprendizaje.

FIGURA 1

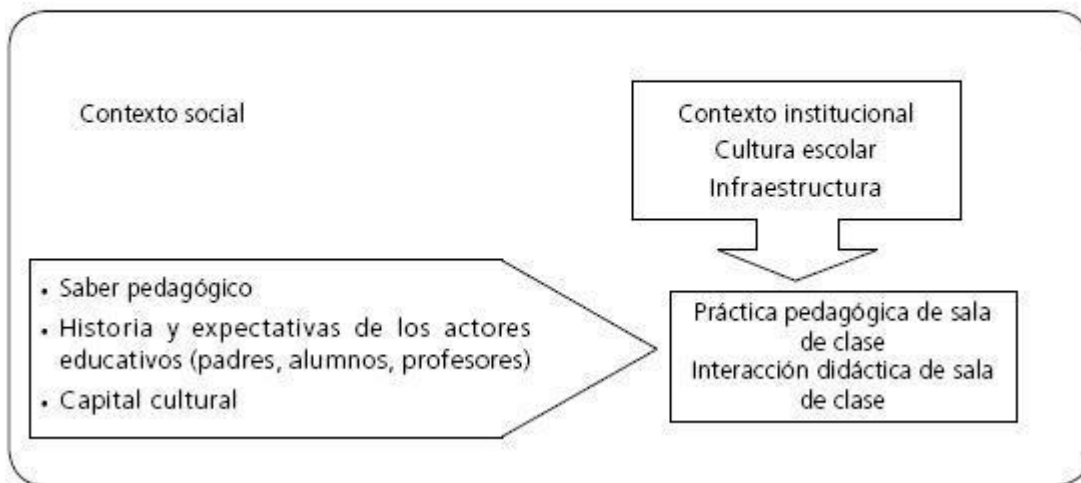
*Saber pedagógico y práctica pedagógica*



Pero, además, la práctica pedagógica no es solamente consecuencia del saber, también lo es de la cultura escolar (figura 2). Tal como lo indican reiteradamente diversos estudios, la interacción de aula es una construcción cultural (Mehan, 1979:81-82), prácticas y significados compartidos que sintetizan las diversas culturas que traen los actores educativos (Pérez, 1998:11-18). En esta perspectiva, la práctica pedagógica confirma y puede, potencialmente, transformar las condiciones que la constituyen. En efecto, las relaciones entre saberes, contextos y prácticas pedagógicas del aula son interdependientes. Y el potencial resiliente y transformativo de la práctica pedagógica se hace más evidente en contextos sociales vulnerables.

FIGURA 2

*Saber pedagógico, práctica pedagógica y contexto institucional*



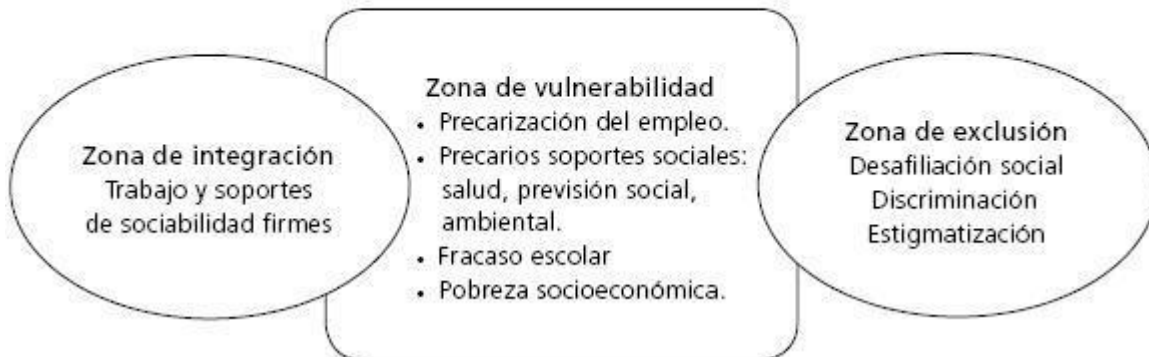
### **Vulnerabilidad social y educación**

El término "vulnerabilidad" alude a la probabilidad de daño físico y moral. En el ámbito social, Castel (2004:55-67) refiere a este concepto como una zona de la vida social que se encuentra entre la *integración* y la *exclusión*. La exclusión social, o *desafiliación* en términos de Castel, apunta a un proceso histórico de

degradación de las relaciones de trabajo y de los soportes de integración social (figura 3).

FIGURA 3

*Zona de integración, vulnerabilidad y exclusión*



La definición que hace Castel de la vulnerabilidad social constituye un constructo que comprende diversas realidades de mayor o menor integración/ exclusión social. Siguiendo a Perona y Rocchi (2001), se puede entender la vulnerabilidad como condición social que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar en contextos socio-histórico y

culturales determinados. Una de esas condiciones de vulnerabilidad social es la pobreza socioeconómica.

Como señala Román (2009:106), en Chile la deserción al sistema escolar en la educación media es de 7.3%. De esta cifra, 73.8% son adolescentes de los dos quintiles más pobres de la población. Las razones más recurrentes del fracaso escolar son: dificultades económicas, embarazo adolescente y problemas de rendimiento académico.

Cabe precisar, tal como lo señala Flores (2009, en Villalta y Guzmán, 2010:3), que la vulnerabilidad es atributo de los contextos sociales, nunca de las personas. En tal sentido, la institución escolar es un factor protector de los riesgos de exclusión social cuando sus prácticas e innovaciones consideran las coordenadas socioculturales que la enmarcan (Villalta y Guzmán, 2010:6).

### **Innovación educativa**

El término innovación es polisémico. Pero está asociado con tres aspectos: a) intencionalidad de la acción, b) mejora en los resultados y c) novedad, tanto en el proceso como en el objetivo que se pretende alcanzar.

Echeverría (2007:63-66), al reflexionar sobre la relación entre trabajo y conocimiento, hace una interesante distinción entre el trabajo contingente y el innovador. El trabajador que opera en contingencias es alguien que dentro de determinados parámetros y espacios pre-establecidos está comprometido en alcanzar objetivos dados. El innovador está en búsqueda de nuevas posibilidades.

Evidentemente, en la vida escolar el profesor tiene que enfrentar situaciones contingentes, que emergen en la interacción con alumnos de diversas

motivaciones e intereses, para llevarlos al logro de objetivos educativos pre-establecidos. En tal sentido, el trabajo innovador refiere a cambios en el proceso y los objetivos, es decir, de la cultura escolar y las prácticas que la constituyen. Villa retoma la tipología de cambio transformacional de Eckel y Kezar (2003, en Villa, 2006) para indicar que hay tipos de innovación en consideración de la *extensión* y la *profundidad* de los cambios —alta o baja—. Así, se tienen innovaciones: *a)* de ajuste, *b)* epiteliales, *c)* de cambios aislados y *d)* de cambios transformacionales.

Finalmente, como señalan Ríos y Reinoso (2008:32-34), las innovaciones se pueden focalizar en diversos ámbitos de la educación —el aula, la escuela, la comunidad—, pero su finalidad constante es la mejora de las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. El preguntarse en qué consisten estas mejoras siempre conlleva una mirada específica de la educación, de la sociedad y del hombre que queremos formar. En definitiva, no es pensable que el proceso innovador sea aséptico de propósitos sociopolíticos y antropológicos específicos (Villalta y Guzmán, 2010:3).

### **Interacción didáctica de sala de clase**

La interacción didáctica refiere a la comunicación intencional, estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares. El análisis de la interacción didáctica en el aula ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (Villalta y Martinic, 2009). Se reconocen tres grandes modelos de estudio definidos en relación con la concepción que tienen de la interacción y de la didáctica: *a)* de transmisión; *b)* sistémico instruccional y *c)* conversacional.

Consideramos que los modelos de transmisión y sistémico-instruccional apuntan de modo preferente al logro de objetivos educativos previamente establecidos; permiten un mejor manejo de las contingencias. Por su parte, el conversacional, al hacer referencia a una construcción dialogal, focaliza en el espacio de incertidumbre que los interlocutores, profesor y alumnos, procuran reducir con sus intervenciones.

En tal sentido, consideramos que el modelo conversacional abre la posibilidad de analizar la innovación en tanto puede describir, en términos de Pasmanik y Cerón (2005:83-84), la introducción de nuevos patrones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva conversacional, la interacción didáctica del aula no solamente describe la construcción del conocimiento escolar, sino también la identidad y el rol de los interlocutores profesor y alumnos. La interacción verbal y no verbal es la situación cotidiana donde habita y se renueva el lenguaje.

La lingüística interaccional y la etnografía de la comunicación, llevadas al estudio de la interacción didáctica de sala de clase, permiten reconocer seis niveles de la comunicación en sala de clase (Villalta, 2009:225-233): 1) el espacio-tiempo que define al *suceso interactivo* de la clase; 2) al interior del cual se desarrollan *las fases de la clase*, en los tres grandes momentos: inicio, desarrollo y cierre; 3) al interior de cada fase hay *secuencias temáticas*, que refieren a los temas o estrategias que emplea el profesor, y están constituidas por el cuarto nivel de análisis, 4) *intercambios*, esto es, unidades dialogales orientadas hacia el logro de satisfacción o acuerdo entre interlocutores; pueden ser pares, simples y complejos, según la cantidad de intervenciones con se llegue al acuerdo mutuo; los intercambios están compuestos por, 5) *intervenciones* de cada interlocutor, que describen en intercambio desde el inicio hasta el cierre; a su vez están

constituidas por 6) *actos de habla*, correspondientes a la unidad mínima de la gramática conversacional, cuyo valor ilocutorio y perlocutorio es definido por su función en el intercambio.

La interacción didáctica en el aula ha sido descrita en la literatura especializada (Cobo, 1998:92-96; Wells y Mejía, 2005:8-16), con variantes del modelo tripartito de intervenciones de inicio, respuesta y cierre. Nos servirá para describir el proceso de construcción del conocimiento escolar en las salas de clase y el papel de la intervención del docente en ellas.

#### **IV DIMENSIONAMIENTO DEL ESTABLECIMIENTO.**

##### **RESEÑA HISTORICA**

El Liceo “Mayor General (E) Oscar Bonilla Bradanovic”, ubicado en el extremo norte de la ciudad, inició su funcionamiento el primero de Marzo de 1988 con Primeros y Segundos años de Enseñanza Media Humanístico Científica.



En el año 1992 se implementa la modalidad Técnica Profesional, transformándose en un establecimiento Polivalente. Se inicia con las especialidades de Electromecánica.

En el año 1994, el Liceo es seleccionado para participar en el Plan Piloto del Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación. A partir del año 1999 se aplican, en los Primeros años medios, nuevos Planes y

Programas de Estudios., en el marco de Reforma Curricular. Durante el año 2000 se aplican en los Segundos medios, en el año 2001 en los Terceros años medios y en el año 2002 se aplican en los Cuartos años medios.

Actualmente el Liceo continúa funcionando como Polivalente con la Modalidad Humanística Científica y Técnico Profesional. En el marco de la Reforma Curricular se desarrolla la Formación Diferenciada Técnica Profesional, dictándose en Terceros Cuartos años medios de las siguientes especialidades, laboratorio químico y mecánica industrial, enfocadas en el desarrollo de conocimientos y habilidades para ser aplicados directamente en el ejercicio laboral que se requiere actualmente.

A partir de marzo del año 2002 se ingresa a la jornada escolar completa, luego ocurre la integración de los programas PIE y psicosocial, Complementando la atención de alumnos tanto prioritarios, como con necesidades educativas especiales N.E.E. Los cuales inician su funcionamiento en el año 2003 en el caso PIE y el año 2011 Programa psicosocial los dos parte de la corporación municipal de desarrollo social de Antofagasta.

Hasta la fecha se han incluido varios apoyos complementarios y estratégicos, PACE, BIBLIOCRA, GRUPO EDUCATIVO LUSKIC. Todos con objetivos de ir mejorando nuestras prácticas actuales, ya que con un contexto de gran social



para los alumnos, debemos considerar más ámbitos, que solo el académico, para mejorar nuestros resultados como liceo.

## **SITUACION DE LA COMUNIDAD ESCOLAR**

Actualmente nos encontramos en una gran encrucijada respecto a nuestro sistema educativo actual y la situación cultural que presentan nuestros alumnos al ingresar al liceo.

A pesar de los distintos esfuerzos, nuestros resultados no han variado mucho, por lo que hemos decidido partir por una evaluación diagnóstica de la institución, junto con reactualización de nuestro proyecto educativo, en base a nuevos paradigmas educativos, los cuales orientan nuestra educación a un modelo más comunitario, enfocado en la atención y superación de situaciones de vulnerabilidad social a través de una educación social.

Muchos de nuestros resultados están ligados directamente a carencias afectivas y sociales en los alumnos, en donde también acompañadas de metodologías tradicionales y descontextualizadas a esta realidad no han tenido muchos efectos positivos, por lo tanto apuntamos a integrar una serie de acciones innovadoras para sobreponer un aprendizaje de calidad dirigido a nuestro alumnos, mejorar las condiciones del aula y lograr resultados positivos en las evaluaciones tanto internas como externas.

## **SINTESIS DE ANTECEDENTES PEDAGOGICOS**

Desde sus inicios hasta la fecha nuestro liceo ha sido un establecimiento educativo enfocado a dar una atención de calidad a la gran diversidad de jóvenes del sector, generando un ambiente de mucha riqueza y diversidad cultural.



Como liceo inclusivo hemos brindado siempre a los jóvenes la posibilidad de mejorar sus dificultades y a su vez desarrollar sus capacidades ofreciendo una propuesta educativa de calidad, orientada a formar técnicos de nivel medio del sector industrial, con una sólida formación humanista, valórica, técnica y ciudadana. Si bien el liceo cuenta con factores negativos que amenazan contantemente el desarrollo de nuestro alumnos, día a día desarrollamos nuevas estrategias para fortalecer las practicas pedagógicas y la entrega de principios valóricos para que puedan superar los riegos de su medio y convertirse en personas honestas, responsables y respetuosas, preparadas para la vida y capacitadas para una vida de trabajo que dignifique.

Actualmente los logros por los alumnos en SIMCE no ha figurado dentro de los mejores obtenidos a nivel regional, considerando que la alta incidencia del medio social, no promueve en los alumnos una superación a través de la educación, por lo cual como unida educativa nos enfocaremos en dirigir nuestros esfuerzos a las áreas que presenten mayor dificultad, desarrollando instrumentos evaluativos internos tanto académicos, de desempeño profesional y gestión institucional más que utilizar el SIMCE, sintiendo este último como una puntuación al reflejo de un trabajo de toda la unidad educativa.

## **RESULTADOS INSTITUCIONALES**

### **RESULTADO SIMCE**

### Resultados indicadores de desarrollo personal

Indicador	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2014-2016	Puntaje 2015
Autoestima académica y motivación escolar	<b>77</b>	---	<b>74</b>	<b>-1</b>	<b>73</b>
Dimensiones	Puntaje 2014	Variación 2014-2015	Puntaje 2015	Variación 2014-2016	Puntaje 2015
Autopercepción y autovaloración académica	<b>75</b>	---	<b>73</b>	<b>-2</b>	<b>71</b>
Motivación escolar	<b>79</b>	---			

### Resultados aprendizaje

Puntaje promedio	Tendencia	Resultados 2014		Resultados 2015		Resultados 2016	
		N°Estud.	Ptj	N°Estud.	Ptj	N°Estud.	Ptj.
Lenguaje y comunicación	Baja	163	212	158	207	152	199
Matemáticas	Baja	163	188	158	197	152	194
Ciencias Naturales							
	Baja	163	211	_____	_____	152	205

## RESULTADOS PSU

		2014	2015	2016
Egresados que rinden PSU	Matricula total de 4° medio	136	141	142
	N° de estudiantes que rinden PSU	39	42	67
	% de estudiantes PSU, en relación a la matricula total	28%	29%	47%
Puntaje promedio	Puntaje promedio lenguaje y comunicación	415	377	385
	Puntaje promedio matemáticas	417	424	434
Calidad de los resultados	Porcentaje de estudiantes que logran los 450 pts	---	---	---

## RESULTADOS DE TITULACION EMTP

Especialidad	2014	2015	2016
Quimica Industrial			
N° de estudiantes egresados en el año anterior	46	53	35
N° de estudiantes en el año	39	37	22
% de alumno titulados	17%	19%	11%

Especialidad	2014	2015	2016
Mecanica Industrial			
N° de estudiantes egresados en el año anterior	60	56	64
N° de estudiantes en el año	45	44	29
% de alumno titulados	27%	24%	18%

## RESULTADOS DE REPITENCIA

Nivel educativo	2014	2015	2016

1° Medio	45%	36%	33%
2° Medio	35%	41%	29%
3° Medio	27%	31%	24%
4° Medio	13%	11%	10%

## V. ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

### Análisis de las áreas de proceso

Este análisis implica determinar el nivel de calidad de una de las prácticas institucionales y pedagógicas, contenidas en la presente guía, teniendo como referencia la escala evaluativa que establece las características que adquieren las prácticas en cada fase de desarrollo.

El instrumento aplicado, se estructura en base a las 4 áreas de procesos de gestión institucional: a su vez, cada una de las áreas se organizan en dimensiones que contienen un conjunto de prácticas. Frente a cada práctica se despliegan los valores que permiten asignarles un nivel calidad

	<b>Visión estratégica y planificación</b>	<b>NIVEL CALIDAD PRÁCTICA</b>					
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Liderazgo	Existen prácticas de Planificación del Establecimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Revisión y actualización del PEI, de acuerdo a las necesidades.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Existen prácticas por parte de los líderes en asegurar, implementar y evaluar acciones de mejoramiento de acuerdo a los Objetivos y Metas Institucionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	<b>Conducción y Guía</b>						
	Prácticas del Director y del Equipo Directivo que aseguran la coordinación y articulación de toda la comunidad educativa para favorecer el logro de lo objetivos y del PEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Existen prácticas para asegurar que el Director y el Equipo Directivo evalúen su desempeño. Información y Análisis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<b>Información y Análisis</b>						
	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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

	personal del establecimiento, los padres y los alumnos.						
	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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	<b>Organización Curricular</b>	<b>NIVEL CALIDAD PRÁCTICA</b>					
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Gestión Curricular	Existen prácticas que articulan el Marco Curricular, Plan de Estudio, Plan Anual, PEI y Calendarización.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Existe coherencia entre ciclos y niveles en la práctica y el progreso de los Objetivos de aprendizajes o Aprendizajes esperados, según corresponda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<b>Preparación de la Enseñanza</b>						
	Prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los Programas de Estudio y el PEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes sean pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	<b>Acción Docente en el Aula</b>						
	Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Existen prácticas para asegurar que los docentes mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	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. Evaluación de la Implementación Curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<b>Evaluación de la Implementación Curricular</b>						
	Prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos cursos, establecidos en el Marco Curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		NIVEL CALIDAD PRÁCTICA					
		0	1	2	3	4	5
<b>Convivencia Escolar</b>	<b>Convivencia Escolar en función del PEI</b>						
	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	○	○	○	●	○	○
	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	○	○	●	○	○	○
	<b>Formación Personal y Apoyo a los Estudiantes en sus Aprendizajes</b>						
	Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, considerando sus características y necesidades	○	○	○	●	○	○
	Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los	○	○	○	●	○	○

	estudiantes, atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje						
	Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso	○	○	○	●	○	○

Áreas	Dimensiones por Áreas con sus Descriptores	NIVEL CALIDAD PRACTICA					
		0	1	2	3	4	5
Gestión de Recursos	Existen para diagnosticar las necesidades de los docentes y paradocentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI	○	○	○	●	○	○
	Existen prácticas que aseguran la formulación y comunicación de Metas individuales y grupales en coherencia con los Objetivos Institucionales	○	○	●	○	○	○
	<b>Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos</b>						
	Existen prácticas que aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI	○	○	○	○	●	○
	Existen prácticas para asegurar el uso eficiente de los recursos financieros	○	○	○	○	●	○

<b>Procesos de Soporte y Servicios</b>						
Existen prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa	○	○	○	●	○	○
Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios	○	○	○	●	○	○

## VI DESARROLLO DE LOS DESCRIPTORES

	<b>Visión estratégica y planificación</b>	<b>Evidencia</b>
Liderazgo	Existen prácticas de Planificación del Establecimiento	-Reunión anual, y semestrales del equipo directivo con los distintos estamentos del liceo.
	Revisión y actualización del PEI, de acuerdo a las necesidades.	Reuniones poco frecuentes la mayoría realizadas por el equipo directivo.
	Existen prácticas por parte de los líderes en asegurar, implementar y evaluar acciones de mejoramiento de acuerdo a los Objetivos y Metas Institucionales.	-Reuniones técnicas semestrales y evaluación anual del PME -Capacitaciones para docentes
	<b>Conducción y Guía</b>	
	Prácticas del Director y del Equipo Directivo que aseguran la coordinación y articulación de toda la comunidad educativa para	-Consejos de profesores semanales, dirigidos por la directora del liceo en la toma de decisiones como unidad educativa en distintas temáticas.

	favorecer el logro de los objetivos y del PEI	
	Existen prácticas para asegurar que el Director y el Equipo Directivo evalúen su desempeño. Información y Análisis	-Rendición de cuenta anual -Evaluación directiva externa
	<b>Información y Análisis</b>	
	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.	-Horarios de atención de apoderados toda la semana -Consejos de profesores semanalmente -Actividades extracurriculares institucionales.
	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	-Reunión anual reflexión fin de año

	<b>Organización Curricular</b>	<b>Evidencias</b>
	Existen prácticas que articulan el Marco Curricular, Plan de Estudio, Plan Anual, PEI y Calendarización.	-Reuniones técnicas semanales -Realización y entrega de un cronograma de actividades anuales a todos los agentes educativos
	Existe coherencia entre ciclos y niveles en la práctica y el progreso de los Objetivos de aprendizajes o Aprendizajes esperados, según corresponda	Evaluación de progreso semestral que realizar UTP
Gestión Curricular	<b>Preparación de la Enseñanza</b>	

	Prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los Programas de Estudio y el PEI.	-Reuniones mensuales de los distintos departamentos de las asignaturas
	Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes sean pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes	Orientaciones de los equipos de integración y psicosocial para profesores con alumnos que presenten alguna dificultad de aprendizaje, afectivo o social familiar.
	Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes	Orientaciones de los equipos de integración y psicosocial para profesores con alumnos que presenten alguna dificultad de aprendizaje, afectivo o social familiar.
	<b>Acción Docente en el Aula</b>	
	Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.	-Reuniones técnicas por departamentos de asignatura -Reuniones UTP y docentes
	Existen prácticas para asegurar que los docentes mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes	-Programas de resolución de conflictos en el aula -Orientaciones psicosociales y educativas a profesores en el trabajo con alumnos vulnerables
	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. Evaluación de la Implementación Curricular	-Orientaciones psicosociales y educativas a profesores en el trabajo con alumnos vulnerables. -Reforzamientos psicopedagógicos alumnos con N.E.E
	<b>Evaluación de la Implementación Curricular</b>	
	Prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educacionales.	-Reuniones técnicas UTP y equipo directivo.

		-Pruebas diagnósticas y evaluaciones anuales por asignatura
	Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos cursos, establecidos en el Marco Curricular	
	Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios	

	<b>Convivencia Escolar en función del PEI</b>	<b>Evidencia</b>
<b>Convivencia Escolar</b>	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	-Reglamento interno -Manual de convivencia. -Talleres de resolución de conflictos para alumnos AIEP

	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	-Reuniones centro general de padres con representante de la unidad educativa. -Actividades comunitarias referidas a efemérides y celebraciones internas donde participan los apoderados
	<b>Formación Personal y Apoyo a los Estudiantes en sus Aprendizajes</b>	
	Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, considerando sus características y necesidades	Talleres psicosociales y educativos por parte del equipo PIE y psicosocial.
	Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes, atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje	Atención psico-educativa para alumnos preferenciales, prioritarios o con diagnósticos de N.E.E.
	Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso	Programa DUAL Programa PACE

Áreas	Dimensiones por Áreas con sus Descriptores	Evidencia
Gestión de Recursos	Existen para diagnosticar las necesidades de los docentes y paradocentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI	
	Existen prácticas que aseguran la formulación y comunicación de	-Reunión reflexiva final de año

Metas individuales y grupales en coherencia con los Objetivos Institucionales	
<b>Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos</b>	
Existen prácticas que aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI	
Existen prácticas para asegurar el uso eficiente de los recursos financieros	
<b>Procesos de Soporte y Servicios</b>	
Existen prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa	
Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios	

## VII ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

En esta etapa se hará un análisis y profundización de los resultados de integrando la diversa información recopilada durante el proceso de Diagnóstico Institucional,

utilizando para ello los antecedentes reportados por el Dimensionamiento, los resultados de la Autoevaluación y el Levantamiento de las evidencias existentes en relación con los Descriptores de Gestión.

Esta etapa cobra vital importancia ya que de esta interpretación se ligaran las acciones de mejora de nuestro liceo. Ósea nos aportara información relevante y de gran importancia para poder saber la realidad de nuestra institución, y que realmente está fallando para poder alcanzar los objetivos del PEI. El diagnostico institucional o el análisis sistemático de datos recopilados en un proceso evaluativo institucional nos permitirá encontrar las respuesta y las soluciones a nuestras dificultades a la hora de poder entregar a nuestros alumno y comunidad una educación de calidad y donde todas nuestra practica sean sistematizadas y que constantemente nos permita tomar decisiones y alcanzar los resultados esperados en una mejora continua de nuestros resultados como unidad educativa.

### **Resultados educativos**

Hasta la fecha los resultados SIMCE que hemos logrado muestran una tendencia significativa a la baja, tanto en la evaluación de aprendizajes y los indicadores de desarrollo personal. El liceo en relación a otros establecimientos con similar grupo socioeconómico registra resultados significativamente bajos, por lo que estamos muy lejos de cumplir con las metas institucionales, siendo matemáticas donde se concentra el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel de logro insuficiente, no obstante lenguaje y comunicación también presenta bajo rendimiento y deberían ser priorizados en el PME.

### **Lenguaje y comunicación:**

Según lo registrado en la última evaluación un 92% de los alumnos se encuentra en un nivel insuficiente, donde como factor potenciador de estos malos resultados encontramos la baja disposición por parte de los alumnos a realizar correctamente la prueba.

La mayoría de alumnos no logra localizar, interpretar, relacionar y reflexionar información escrita, por lo que de manera crítica se deberían implementar acciones que permitan determinar más allá de aspectos curriculares, las motivaciones de los alumnos y compromiso por reflejar de mejor forma sus habilidades lectoras.

### **Matemáticas:**

El último resultado SIMCE señala que un 91% de nuestros alumnos se encuentra en un nivel de aprendizaje insuficiente, siendo también un porcentaje promedio durante los 3 años de tendencia de los bajos puntajes obtenidos.

De igual forma que con la evaluación de lenguaje y comunicación, el compromiso de los alumnos a la hora de rendir esta evaluación ha jugado un papel muy determinante, ya que los alumnos no demuestran toda su potencialidad en las habilidades matemáticas debido a un poco compromiso tanto directivo como del alumno de vincular esta evaluación a una identidad liceana y poder representarla de mejor forma

Según los resultados obtenidos la mayoría de los alumnos no lograrían desarrollar los ejes de números, álgebra, geometría y datos y azar.

En relación a los establecimientos del mismo grupo socioeconómico del país, nuestra unidad educativa se encontraría al menos en 20 puntos menos que el grupo de comparación, lo cual es muy crítico, pensando que la baja consideración

de estos aspectos sociales, afecta directamente nuestro proceso enseñanza aprendizaje.

Por otra parte resaltamos un aumento en los alumnos que rinden la prueba de selección universitaria, considerablemente, de un 29% a un 49%. El trabajo de la unidad educativa específicamente orientación y el Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior PACE han promovido directamente en los alumnos, docentes y apoderados la opción de que nuestros alumnos puedan seguir estudios universitarios. En cuanto a los resultados obtenidos por nuestros alumnos en esta prueba de selección universitaria, tienden a la baja siendo matemáticas el más bajo en comparación a lenguaje y comunicación.

Otro aspecto evaluado fueron los resultados de titulación EMTC, donde ha disminuido gradualmente tanto en la especialidad de mecánica industrial y química industrial.

Esta área representa directamente nuestros objetivos como liceo y como proyecto educativo institucional, ya que consideramos tajantemente que estas áreas de especialización sería la principal herramienta para que nuestros alumnos puedan acceder a condiciones laborales propicias para continuar con su desarrollo personal, las cuales podrían disminuir considerablemente las condiciones de vulnerabilidad que puedan presentar.

En relación a los antecedentes de repitencia indican que son los niveles de 1° Medio y 2° Medio tienen las tasas más altas, a diferencia de 3° y 4° Medio.

## **Resultados de áreas de procesos**

Se registra que en relación a las áreas las con mejor evaluación, sería gestión de recursos, luego podríamos ubicar a convivencia escolar, en la cual solo una de su sub-dimensiones consideramos con un despliegue parcial y sin orientación a resultados como es el involucramiento con la familia y el apoyo al aprendizaje de sus hijos, considerada determinante en los resultados académicos, luego liderazgo, considerando que debemos generar instancias de evaluación constructiva al liderazgo para poder acompañar y articular de mejor manera las acciones aplicadas por nuestro equipo directivo y directora.

Se identifican entonces con menor nivel de desarrollo, el área de gestión curricular, específicamente preparación de la enseñanza, en la práctica de asegurar una coherencia entre las estrategias usadas por los docentes y las necesidades afectivo- sociales y de aprendizaje de los alumnos, otro aspecto a mejorar en relación a la preparación de la enseñanza es, la coherencia entre los procedimiento de evaluación frente a sus dificultades sociales y afectivas que generan una gran brecha y malas expectativas tanto para los mismos alumnos, sus familias y docente en su desarrollo académico.

## VII. PLAN DE MEJORAMIENTO

### DIMENSIÓN LIDERAZGO

SUB-DIMENSIÓN FOCALIZADA	VISIÓN ESTRATÉGICA Y PLANIFICACIÓN
<b>PRÁCTICA DE LA DIMENSIÓN QUE SERÁ ABORDADA</b>	Revisión y actualización del PEI, de acuerdo a las necesidades.
<b>OBJETIVO</b>	Cada agente educativo de la comunidad liceana participa en la actualización del nuevo proyecto educativo, evaluación y mejora.
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Cantidad de participantes de la comunidad educativa
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Cantidad de reuniones para trabajar el PEI
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	Generar en base a una participación activa de toda la comunidad educativa un proyecto que represente nuestras motivaciones y orientación de trabajo y metas futuras de manera significativa para todos
<b>META ESTRATÉGICA</b>	100% de la participación de la comunidad educativa.

**ACCIÓN 1:**

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>TALLERES DE ACTUALIZACION PEI</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	1.-Diseñar un proyecto de actualización del PEI orientado a docentes alumnos y apoderados de la comunidad liceana.  2.-Aplicar 4 intervenciones con la comunidad educativa durante el año 2018  3.-Análisis, Comparación y Mejora del PEI en base a compromisos adquiridos por la comunidad.
<b>FECHAS</b>	Inicio : Marzo  Termino: Noviembre
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Dirección
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual.  Recursos de papelería: Folletos, cartulinas, plumones.  Recursos de escritorio: impresora color, notbook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>PROGRAMA</b>	Plan anual
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

<b>SUB-DIMENSIÓN FOCALIZADA</b>	<b>CONDUCCIÓN Y GUÍA</b>
<b>PRÁCTICA DE LA DIMENSIÓN QUE SERÁ ABORDADA</b>	Existen prácticas para asegurar que el Director y el Equipo Directivo evalúen su desempeño
<b>OBJETIVO</b>	Realizar una evaluación constructiva de las acciones de nuestros líderes o equipo directivo
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Encuesta de satisfacción para docentes, apoderados y alumnos, respecto a la gestión realizada
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	% cumplimiento de metas institucionales
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	Articular las acciones de gestión directiva con las necesidades que presenta la unidad educativa.
<b>META ESTRATÉGICA</b>	Mejorar el desempeño de la unidad educativa en un trabajo conjunto entre la comunidad educativa y el equipo directivo y su directora.

### ACCIÓN 1:

NOMBRE DE LA ACCIÓN	EVALUACION EQUIPO DIRECTIVO
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>1.-Diseñar un proceso de evaluación de las acciones lideradas por el equipo directivo dentro de la unidad educativa</p> <p>2.-Aplicar una encuesta de satisfacción para alumnos y docentes sobre las acciones que el equipo directivo debería considerar más primordiales para mejorar nuestra calidad educativa.</p> <p>3.-Análisis equipo directivo y presentación a la comunidad educativa.</p>
<b>FECHAS</b>	<p>Inicio : Agosto</p> <p>Termino: Agosto</p>
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Equipo de gestión
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA</b>	<p>Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual.</p> <p>Recursos de papelería: encuestas</p>

<b>ACCIÓN</b>	Recursos de escritorio: impresora color, notebook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>PROGRAMA</b>	-Construcción del instrumento -Aplicación del instrumento Análisis y presentación.
<b>FINANCIAMIENTO</b>	Reforzamiento educativo

<b>SUB-DIMENSIÓN FOCALIZADA</b>	<b>INFORMACIÓN Y ANÁLISIS</b>
<b>PRÁCTICA DE LA DIMENSIÓN QUE SERÁ ABORDADA</b>	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
<b>OBJETIVO</b>	Generar espacios de reflexión y debate respecto a los bajos resultados obtenidos durante los 3 años seguidos, orientados a la toma de decisiones.
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Cantidad de horas de trabajo dedicadas a la evaluación de resultados institucionales tanto para equipo directivo como para docentes, CEAL, centro general de padres y equipos de apoyo PIE y psicosocial
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	% de participación por parte de la comunidad educativa
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	Retroalimentar a la comunidad educativa de nuestros logros y metas desarrolladas y no desarrolladas

<b>META ESTRATÉGICA</b>	Hacer partícipe y responsable al mismo tiempo de un trabajo colaborativo como unidad educativa a la mayor cantidad de agentes educativos de nuestro liceo
-------------------------	---

**ACCIÓN 1:**

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>JORNADA REFLEXIVA LICEO A-26</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>1.-Realizar una jornada informativa y reflexiva de nuestros resultados a toda la comunidad educativa</p> <p>2.-Realizar presentaciones a:</p> <p>Alumnos</p> <p>Padres</p> <p>Docentes, paradocentes y asistentes de la educación.</p> <p>3.-Realizar presentación una general dentro del liceo.</p> <p>3.-Presentación del equipo directivo en cuanto a las acciones que se están implementando para la mejora como unidad educativa</p>
<b>FECHAS</b>	Inicio : Mayo

	Termino: Mayo
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Equipo de gestión
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual.  Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas y papel craf  Recursos de escritorio: impresora color, notebook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

#### DIMENSIÓN CURRICULAR

<b>SUB-DIMENSIÓN FOCALIZADA</b>	<b>PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>
<b>PRÁCTICA DE LA DIMENSIÓN QUE SERÁ ABORDADA</b>	Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes sean pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes
<b>OBJETIVO</b>	Determinar estrategias de enseñanzas acorde a un contexto desfavorable socialmente para el aprendizaje
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Capacitaciones respecto a nuevas estrategia metodológicas
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Innovaciones presentadas por parte de los docentes
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	Mejorar la visión que se tiene respecto al rendimiento de los alumnos, muchas veces determinados por aspectos sociales que impiden que se den de la mejor forma los

	aprendizajes significativos.
<b>META ESTRATÉGICA</b>	Innovar en el trabajo de los docentes en el aula, dirigiendo sus estrategias a modelos más actualizados y referidos al trabajo con adolescentes de un contexto sociocultural y económico deficiente.

#### ACCIÓN 1:

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>CAPACITACIONES DOCENTES</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	-Ciclo de 3 capacitaciones en distintas áreas relevantes en el trabajo directo de aula sugeridas por docentes y equipo directivo.
<b>FECHAS</b>	Inicio : Marzo Termino: Diciembre
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Unidad técnico pedagógica
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual. Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas y papel craf Recursos de escritorio: impresora color, notebook.

<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

## ACCIÓN 2:

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>CONCURSOS DE INNOVACION EDUCATIVA</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	-Concurso innovaciones pedagógicas por departamento educativo.  -Premio anual para los docentes, mas entrega de material para su implementación los próximos años.
<b>FECHAS</b>	Inicio : Marzo  Termino: Diciembre
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Unidad técnico pedagógica
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual.

<b>ACCIÓN</b>	<p>Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas y papel craf</p> <p>Recursos de escritorio: impresora color, notebook.</p> <p>Premios para los docentes</p>
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

### ACCIÓN 3:

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>EVALUACION ESTILOS DE APRENDIZAJE</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>-Se hará una evaluación de estilos de aprendizaje a todos los alumnos de 1° y 2° medio.</p> <p>-Presentación a equipo docente</p> <p>Análisis sobre recursos educativos didácticos y tecnológicos para los alumnos referidos a sus estilos de aprendizaje.</p> <p>-Presentación de materiales para educación media específicamente matemáticas y ciencias para poder considerarlos, conseguirlos y aplicarlos como parte de las metodologías de enseñanza aplicada</p>

	en el aula.
<b>FECHAS</b>	Inicio : Marzo Termino: Junio
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Programa de integración escolar PIE
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual. Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas y papel craf Recursos de escritorio: impresora color, notebook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	Reforzamiento educativo

<b>SUB-DIMENSIÓN FOCALIZADA</b>	<b>PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>
<b>PRÁCTICA DE LA DIMENSIÓN QUE SERÁ ABORDADA</b>	Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes
<b>OBJETIVO</b>	Determinar instrumentos de evaluación acorde alumnos dentro de contextos desfavorable socialmente para el aprendizaje
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Cantidad de orientaciones a profesores respecto a evaluaciones coherentes con el proceso de aprendizaje de los alumnos tanto de PIE y Psicosocial.

<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	Generar una nueva visión respecto a la evaluación de los alumnos considerando el factor social como determinante tanto como para considerar e intervenir en pos de una mejora académica integral de nuestros alumnos
<b>META ESTRATÉGICA</b>	Orientar nuestra evaluación más allá de una visión curricular, sino que cada profesor pueda orientar el proceso de aprendizaje con evaluaciones que consideren sus dificultades tanto académicas como sociales y afectivas y en estas dirigir su desarrollo personal

### ACCIÓN 1:

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>TALLER EDUCATIVO PARA DOCENTES</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>-El equipo PIE realizara en conjunto con unidad técnica pedagógica 4 reuniones técnicas respecto a los instrumentos y criterios evaluativos utilizados con los alumnos que presenten situaciones socioculturales que dificulten su proceso de aprendizaje.</p> <p>-Incluir en las evaluaciones los aspectos referidos a los objetivos educativos transversales ya que de</p>

	ellos podemos potenciar el desarrollo de la autoestima académica y mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos.
<b>FECHAS</b>	Inicio : Abril Termino: Mayo
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Unidad técnica pedagógica, Orientación Equipo psicosocial y PIE
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual. Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas y papel craf Recursos de escritorio: impresora color, notebook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

## ACCIÓN 2:

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>TALLER EDUCATIVO PARA DOCENTES</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	-Se realizaran varias convocatorias y espacios reflexivos para docentes en relación a sus prácticas educativas en el aula.  -Generar una base de datos respecto a las distintas metodologías con menor o mayor eficacia utilizadas en el liceo y promover la cooperación

	entre docentes.  -Grupo orientado a postulaciones de proyectos
<b>FECHAS</b>	Inicio :    Abril  Termino:   Diciembre
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo:     Unidad técnico pedagógica
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual.  Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas y papel craf  Recursos de escritorio: impresora color, notebook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

## DIMENSIÓN CURRICULAR

<b>SUB-DIMENSIÓN FOCALIZADA</b>	<b>ACCION DOCENTE EN EL AULA</b>
<b>PRÁCTICA DE LA DIMENSIÓN QUE SERÁ ABORDADA</b>	Existen prácticas para asegurar que los docentes mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos

	sus estudiantes.
<b>OBJETIVO</b>	Determinar estrategias de orientación en el desarrollo de la relación alumno-profesores, determinante para la superación de nuestros resultados de aprendizaje.
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Capacitaciones respecto a nuevas estrategia metodológicas
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Innovaciones presentadas por parte de los docentes
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	Mejorar la calidad en las relaciones entre los alumnos y docentes, muchas veces determinados por aspectos sociales como irresponsabilidades, violencia y malos tratos que impiden que se den de la mejor forma los aprendizajes significativos.
<b>META ESTRATÉGICA</b>	Innovar en el trabajo de los docentes en el aula, dirigiendo sus estrategias a modelos más actualizados y referidos al trabajo con adolescentes de un contexto sociocultural y económico deficiente.

**ACCIÓN 1:**

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>JORNADAS COMUNITARIAS</b>
----------------------------	------------------------------

<b>DESCRIPCIÓN</b>	-Estas actividades tiene por objetivo generar espacios dentro del horario de clases, donde el alumnado y el profesorado puedan compartir en actividades preparadas para potenciar el respeto y la resolución de conflictos.  -Se realizaran cada mes y medio
<b>FECHAS</b>	Inicio : Abril  Termino: Diciembre
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Unidad técnico pedagógica y orientación PIE y equipo psicosocial.
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual y parlante para música.  Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas y papel craf  Recursos de escritorio: impresora color, notebook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

## ACCIÓN 2:

NOMBRE DE LA ACCIÓN	REFORZAMIENTOS PSICOPEDAGOGICO
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>-Se implementara los día miércoles de cada semana un reforzamiento psicopedagógico para toda la comunidad liceana</p> <p>-Se coordinara con alumnas de práctica de psicopedagogía las cuales asistirán dentro del aula específicamente las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias.</p>
<b>FECHAS</b>	<p>Inicio :     Abril</p> <p>Termino:   Diciembre</p>
<b>RESPONSABLE</b>	<p>Cargo:           Unidad técnico pedagógica y orientación PIE y equipo psicosocial.</p>
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	<p>Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual.</p> <p>Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas, papel craft, lápices grafitos, calculadoras, diccionarios</p> <p>Recursos de escritorio: impresora color, notebook.</p>
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

## DIMENSIÓN CONVIVENCIA ESCOLAR

<b>SUB-DIMENSIÓN FOCALIZADA</b>	<b>CONVIENCIA ESCOLAR EN FUNCIÓN DEL PEI</b>
<b>PRÁCTICA DE LA DIMENSIÓN QUE SERÁ ABORDADA</b>	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
<b>OBJETIVO</b>	Generar un compromiso por parte de los apoderado en el desarrollo académico y personal de todos nuestro alumnos
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Participación de padres en reuniones de apoderados e intervenciones dentro de la comunidad educativa que realiza el liceo
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	Participación de padres en intervenciones que realiza el liceo dentro de la comunidad educativa.
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	Generar una pertenencia como grupo de apoderados, los cuales puedan potenciar las acciones educativas del liceo desde el hogar y en la participación dentro del liceo
<b>META ESTRATÉGICA</b>	Lograr un compromiso de un 100% del grupo de apoderados en todas las actividades realizadas por la comunidad educativa

**ACCIÓN 1:**

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>-El encargado de convivencia escolar diseña un programa e instala Plan anual de trabajo en reuniones de apoderado.</p> <p>-Incentivar a la participación activa en el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de orientaciones psicopedagógicas para los padres.</p>
<b>FECHAS</b>	<p>Inicio : Abril</p> <p>Termino: Noviembre</p>
<b>RESPONSABLE</b>	<p>Cargo: convivencia escolar y orientación PIE y equipo psicosocial</p>
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	<p>Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual.</p> <p>Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas, papel craft, lápices grafitos, calculadoras, diccionarios</p> <p>Recursos de escritorio: impresora color, notebook.</p>
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

## ACCIÓN 2:

NOMBRE DE LA ACCIÓN	PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR
<b>DESCRIPCIÓN</b>	El encargado de convivencia escolar diseña un programa e instala Plan anual de convivencia escolar, con la finalidad de orientar cronológicamente las actividades diseñadas para la interacción de padres y apoderados del liceo
<b>FECHAS</b>	Inicio : Abril Termino: Noviembre
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: convivencia escolar y orientación
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual. Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas, papel craft, lápices grafitos, calculadoras, diccionarios Recursos de escritorio: impresora color, notebook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

**ACCIÓN 3:**

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>IMPLEMENTACION ACADEMIAS</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Implementar las academias extracurriculares enfocado estos recursos al apoyo valórico, deportivo y artístico de los alumnos, con la finalidad de incentivar y fortalecer el desarrollo humano, el buen trato y las oportunidades de resiliencia.
<b>FECHAS</b>	Inicio : Abril Termino: Noviembre
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: convivencia escolar y orientación
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	10 Balones futbol 10 Balones volleyball 10 Balones Basquetball 15 Guitarras Acusticas 10 Atriles guitarra 10 Set ping pong
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

## DIMENSIÓN RECURSOS

SUB-DIMENSIÓN FOCALIZADA	RECURSOS HUMANOS
<b>PRÁCTICA DE LA DIMENSIÓN QUE SERÁ ABORDADA</b>	Existen prácticas que aseguran la formulación y comunicación de Metas individuales y grupales en coherencia con los Objetivos Institucionales
<b>OBJETIVO</b>	Lograr una participación activa de la comunidad educativa, respecto a las acciones realizadas con recursos del liceo
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	% de integrantes de la comunidad educativa participando en estas cuentas publicas respecto al logro de metas institucionales
<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	% de actividades realizadas por el equipo directivo para dar los resultados como unidad educativa
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	Ir monitoreando como unidad educativa y agentes educativos nuestro desempeño y evaluaciones internas y externas respecto a la calidad educativa que estamos ofreciendo

<b>META ESTRATÉGICA</b>	Generar una comunicación fluida respecto a nuestro desempeño anual y motivar a la participación de la mejora de estos resultados
-------------------------	--

**ACCIÓN 1:**

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>FINANCIAMIENTO DE ACTIVIDADES PEDAGOGICAS</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	La dirección materializa la realización de múltiples actividades pedagógicas: manuales, cuadernos, pendones, guías didácticas, bibliografías, software, encuentros, capacitaciones, seminarios, talleres, y otros; con la finalidad de asegurar el aprendizaje de todo el establecimiento.
<b>FECHAS</b>	Inicio : Marzo Termino: Noviembre
<b>RESPONSABLE</b>	Cargo: Equipo directivo y unidad técnico pedagógica.
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	Recursos tecnológicos: Recursos de papelería: Recursos de escritorio:

<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

**ACCIÓN 2:**

<b>NOMBRE DE LA ACCIÓN</b>	<b>IMPLEMENTACION ACADEMIAS</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Se implementara una reunión a final de año en la cual cada estamento deberá presentar a la comunidad sus resultados anuales</p> <p>-La comunidad podrá opinar respecto a distintas líneas de trabajo para considerar al año siguiente.</p>
<b>FECHAS</b>	<p>Inicio : Diciembre</p> <p>Termino: Diciembre</p>
<b>RESPONSABLE</b>	<p>Cargo: Equipo directivo y unidad técnico pedagógica.</p>
<b>RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN</b>	<p>Recursos tecnológicos: Proyector multimedia, sala audiovisual.</p> <p>Recursos de papelería: hojas oficio, plumones, cartulinas, papel craft.</p>

	Recursos de escritorio: impresora color, notebook.
<b>USO DE TECNOLOGÍA</b>	Si
<b>FINANCIAMIENTO</b>	SEP

## BIBLIOGRAFÍA

- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual Medina, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro Política Escolar.
- REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP, Francisco Gatica, Rev. Est. de Políticas Públicas, 2016, vol. 3 Junio. Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). "¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el

análisis del discurso", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 1, pp. 3-23.

- Ministerio de Planificación y Cooperación (2000). *Desarrollo humano en las comunas de Chile*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2012) Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012. Ministerio de Educación de Chile, OECD Programme for International Student Assessment, Santiago.
- [http://subvenciones.mineduc.cl/zp\\_comunidad/PlanesMejoramientoEducativo/DocumentosOrientacionPlanesMejoramientoEducativo2013](http://subvenciones.mineduc.cl/zp_comunidad/PlanesMejoramientoEducativo/DocumentosOrientacionPlanesMejoramientoEducativo2013)
- <http://www.scielo.org.mx>
- <http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/orientaciones-la-gestion-e-implementacion-del-curriculum-la-educacion-media-tecnico-profesional/>
- [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-68212002011800003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-68212002011800003)
- [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000400006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000400006&script=sci_arttext)

